



LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

TĒVA PEDAGOĢISKĀ KOMPETENCE MŪSDIENU ĢIMENĒ

Promocijas darbs doktora grāda iegūšanai pedagogijā
sociālās pedagogijas apakšnozarē

Promocijas darba autore Nora Jansone – Ratinika

Promocijas darba vadītāja Zanda Rubene Dr. paed. prof.

Rīga

2013

Anotācija

Noras Jansones – Ratinikas promocijas darbs pedagoģijā sociālās pedagoģijas apakšnozarē „Tēva pedagoģiskā kompetence mūsdienu ģimenē” izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes pedagoģijas nodaļā Dr. paed. profesores Zandas Rubenes vadībā laika posmā no 2007. līdz 2012. gadam.

Promocijas darba mērķis: izpētīt tēva pedagoģiskās kompetences sociokulturālās transformācijas un identificēt tēva diahrono un sinhrono portretu Latvijā.

Promocijas darba apjoms ir 232 lpp. un 3 pielikumu grupas.

Pētījuma 1. daļā veikta tēva pedagoģiskās kompetences teorētiskās izpratnes analīze. Pētījuma 2. daļa ietver tēva pedagoģiskās kompetences publiskā diskursa maiņas izpēti Latvijā. Promocijas darba 3. daļā apkopoti analīzes rezultāti par tēva pedagoģiskās kompetences privāto diskursu mūsdienu Latvijā, raksturojot tēva pedagoģiskās kompetences diahronajā un sinhronajā portretā ietverto tēvu tipoloģiju.

Teorētiskajā un empīriskajā izpētē izgaismoto nostādņu apkopojums atspoguļots formulētajās rekomendācijās, par kuru mērķauditoriju uzskatāmi paši tēvi, mātes, valsts likumdošanas tiesisko ietvaru veidojošas amatpersonas, institucionālā atbalsta nodrošinātāji, kā arī sabiedrība kopumā un ikviens tās loceklis individuāli.

Promocijas darba nobeigums ietver galvenos darba secinājumus, kuri veidoti atbilstoši sākotnēji izvirzītajiem uzdevumiem un atspoguļo to secīgu izpildi.

Atslēgvārdi: tradicionālā un transformatīvā ģimene, audzināšana, egalitārisms, tēva pedagoģiskā kompetence, līdzvērtīga vecāku pedagoģiskā sadarbība



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijā Universitātē”.

Abstract

Nora Jansone – Ratinika's promotional work in the pedagogic sub-discipline of social pedagogy "Father's pedagogical competence in family nowadays" has been worked out at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, Psychology and Arts of the University of Latvia under the supervision of Dr. paed. professor Zanda Rubene from 2007 to 2012.

The aim of the promotional work: to study socio-cultural transformations of father's pedagogical competence and to identify father's diachronic and synchronic portraits in Latvia.

The volume of the promotional work is 232 pages 3 groups of appendices.

The first part of the study contains the analysis of theoretical understanding of father's pedagogical competence. The second part includes the study of changes in public discourse of father's pedagogical competence in Latvia. The third part of the promotional work comprises the summary of the results of analysis about the private discourse of father's pedagogical competence in Latvia today, characterizing fathers' typology included in the diachronic and synchronic portraits of father's pedagogical competence.

The summary of notions highlighted in the theoretical and empirical studies has been reflected in the defined recommendations the target audience of which can be considered fathers and mothers themselves, the officials developing the legal framework of the State legislation, the providers of institutional support, as well as the society as a whole and its every member individually.

The last part of the promotional work contains the main conclusions, which have been made according to the initially defined tasks and reflect their consecutive implementation.

Keywords: traditional and transformative family, upbringing, egalitarianism, father's pedagogical competence, equivalent co-parenting.

SATURA RĀDĪTĀJS

Anotācija	2
IEVADS	5
1. TĒVA PEDAGOĢISKĀS KOMPETENCES TEORĒTISKĀ IZPRATNE.....	21
1.1. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes konteksts	21
1.2. Tēva pedagoģiskās kompetences starptautiskās izpētes perspektīva	39
1.3. Vecāku pedagoģiskā kompetence ģimenē	61
1.4. Tēva pedagoģiskā kompetence ģimenē.....	80
2. TĒVA PEDAGOĢISKĀS KOMPETENCES PUBLISKĀ DISKURSA MAIŅA LATVIJĀ.....	105
2.1. Diskursa jēdziena un analīzes paņēmieni lietojums tēva pedagoģiskās kompetences izpētē	105
2.2. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne starpkaru periodā (1918 – 1940).....	117
2.3. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne padomju varas periodā (1960 – 1985)	135
2.4. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne postpadomju periodā (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā)	160
3. TĒVA PEDAGOĢISKĀS KOMPETENCES PRIVĀTĀ DISKURSA ANALĪZE LATVIJĀ.....	182
3.1. Interviju diskursa analīzes metodoloģijas vadlīnijas.....	182
3.2. Vecāku priekšstatu izpēte par tēva pedagoģisko kompetenci	186
3.3. Tēva pedagoģiskās kompetences diahronais un sinhronais portrets	218
3.3.1. Tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģija starpkaru perioda publiskajā diskursā Latvijā.....	220
3.3.2. Tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģija padomju varas perioda publiskajā diskursā Latvijā	221
3.3.3. Tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģija mūsdienu diskursā latvijā.....	223
3.4. Rekomendācijas tēva pedagoģiskās kompetences sekmēšanai ģimenē	226
NOBEIGUMS	228
Pateicības.....	232
Izmantotās literatūras un avotu saraksts	233

„Apvienoto Nāciju Organizācija Vispārējā cilvēka tiesību deklarācijā ir pasludinājusi bērnu tiesības uz īpašu gādību un palīdzību, būdamas pārliecinātas, ka ģimenei kā sabiedrības pamatšūniņai un visu tās locekļu un it sevišķi bērnu izaugsmes un labklājības dabiskajai videi jānodrošina nepieciešamā aizsardzība un atbalsts, lai tā varētu pilnīgi uzņemties pienākumus sabiedrības ietvaros, atzīdamas, ka bērnam, lai viņš varētu pilnīgi un harmoniski attīstīties kā personība, jāaug ģimenes vidē, laimes, mīlestības un izpratnes atmosfērā, uzskatīdamas, ka bērnam jābūt pilnīgi sagatavotam patstāvīgai dzīvei sabiedrībā un audzinātam Apvienoto Nāciju Organizācijas Statūtos proklamēto ideālu garā un it īpaši miera, pašcieņas, iecietības, brīvības, vienlīdzības un solidaritātes garā.”

(ANO Vispārējā cilvēktiesību deklarācija, 1948; ANO Konvencija par bērna tiesībām, 1989)

Sabiedrība pēc būtības visos laika periodos atrodas procesā un mainībā, taču katram laikmetam raksturīgas specifiskas tendences un konteksts. Mūsdienu periods, kas tradicionāli vēsturē datēts sākot ar 20. gs. beigu posmu, tiek dēvēts par pārmaiņu laikmetu, jo šī laika iezīmes ir transformāciju apjoms un intensitāte vairākos līmeņos. Noteikti sociāli, politiski, ekonomiski un ideoloģiski pārkārtojumi iniciē dažāda satura virzību. To ietvaros formulētas jaunas prasības un kopumā vērojamas izmaiņas sabiedrības dzīves ritumā.

Postmodernā pasaule veidota pēc plurālisma, demokrātijas, reliģiskās brīvības, patērnieciskuma, paaugstinātas informācijas un izklaides pieejamības, kā arī mobilitātes principa. Sabiedrība postmodernās paradigmas ietvaros tiek dēvēta par attīstītu, jo to raksturo augsts industrializācijas, urbanizācijas, izglītības, pārticības un labklājības līmenis, kā arī demokrātijas iniciētas līdztiesības un tolerances tendences sociālajā sfērā. (O' Hara & Anderson, 1991; Rifkins, 2004; Bauman, 2001)

Postmodernisma ideoloģija ietver izvēles brīvību, kas pēc būtības nepiešķir transformatīvajām tendencēm dogmas statusu, bet gan deleģē izvēli, kas tiklab var ietvert arī tradicionālās vērtības un normas. Mūsdienu pasaules dinamiskā mainība nosaka ne tikai vajadzību pielāgoties, bet arī spēju saglabāt personiski atzītas vērtības, neskatoties uz to, ka tradicionālās un klasiskās izpratnes un priekšstati piedzīvo jaunas interpretācijas.

Par vienu no pamatvērtībām gadsimtu gaitā tikusi uzskatīta ģimene, taču līdz ar laikmeta un sabiedrības mainību, pārmaiņas notiek arī tajā, kā sociālā institūtā, grupā – sociokultūras sastāvdaļā. Neatkarīgi no teorētiskās – filozofiskās vai socioloģiskās interpretācijas – kuru ietvaros ģimene tiek uzskatīta par kopienas elementārdaļiņu un strukturālās uzbūves pamatu vai pētīta kopsakarībā ar to – ģimenes saikni un mijattiecības ar sabiedrību nav iespējams noliegt. (Baacke, 1999; Rossi, 2006)

Vienā no 1. Vispasaules ģimeņu kongresa (Prāga, 1997.) ziņojumiem pausta doma, ka cilvēku sugu varētu dēvēt ne tikai par *Homo Sapiens*, bet arī *Homo Familiaris*, kas atklātu jebkuras

pētītās pastāvējušās sabiedrības struktūras iezīmes, kurās vērojams laulībai līdzīgs modelis un ģimenei, pārim raksturīgās rūpes par savām atvasēm. Cilvēka dabu raksturo nepieciešamība pēc sociālas piederības ne tikai plašā mērogā – sociālai grupai, sabiedrībai – bet arī lokālā līmenī, pēc ģimenes, kas antropoloģiski noteikts cilvēka sugas attīstības gaitā. (Fleming, 1997) Ģimenē tiek īstenotas indivīda un sabiedrības pamatvērtības un apmierinātas galvenās vajadzības, tajā norit indivīda attīstība un personības veidošanās process. Personībai būtisks ne tikai ikdienas organizācijas elements, bet arī emocionālā piesaiste, kas rada drošības un piederības izjūtu. (Karpova, 2006; Шнейдер, 2007)

Neskatoties uz vēsturiskās evolūcijas gaitā reflektētām nostādnēm, arī ģimenes fenomens mūsdienās raisa publiskas debates. Dažādu nozaru – sociālantropoloģijas, psiholoģijas un pedagoģijas – pārstāvji polemizē par tā dēvēto ģimenes krīzi, nozīmes mazināšanos, vai pat prognozē draudus tās kā kopdzīves formas pastāvēšanai. (Yount, 2005; Medne, 2010a)

Ģimene dažādu zinātņu ietvaros aplūkota no vairākiem aspektiem. Aktualizēts jautājums par ģimenes un sabiedrības kopīgas solidaritātes perspektīvu, vai orientāciju uz ģimeni kā indivīda brīvības realizētāju jaunā privātuma formā. (Hakim, 2003)

Laulības un ģimenes kā kopdzīves modeļa interpretācija atkarīga no analīzes sākumpozīcijām. Tradicionālās paradigmas pārstāvji uzskatus par ģimenes eksistences apdraudējumu un nozīmes mazināšanos dēvē par radikāliem un nepamatoti alternatīviem, kritizējot fundamentālu vērtību apšaubīšanu. Savukārt oponenti – transformatīvās paradigmas aģenti – savu viedokli raksturo kā analītisku sociālo sakarību refleksiju, pamatojot to ar apzinātu abstrahēšanos no tradicionālās un ierastās pārliecības, ar mērķi sniegt objektīvāku skatījumu. (Waters, 2007)

Viens no filozofijas, pedagoģijas, socioloģijas un pastarpināti arī citu sociālo zinātņu izaicinājumiem ir atbildes meklējumi uz jautājumu – kādas ir sabiedrības attīstības tendences un ideāli. (Tisenkopfs, 2010) Ģimenes nākotnes izpēte dažādās perspektīvās tieši saistīta ar sabiedrības attieksmes refleksiju pret vispārpieņemtajām vērtībām.

Nav iespējams sniegt viennozīmīgas nākotnes prognozes, vai neapstrīdamu statistiskās analīzes materiālu, kas pamatotu ģimenes redzējumu nākotnē. Diskursu sadursmes kompromiss meklējams secinājumos, kas izdarīti pamatojoties uz vēstures dinamikā apkopoto un mūsdienu situāciju. (Harvey, 1992)

Klasiskā ģimenes struktūra un funkcijas mainījušās līdztekus sabiedrības urbanizācijas un industrializācijas procesiem, dibinot jaunas laikmetīgas formas. Tomēr joprojām pamatnostādnes tiek vispārinātas, tās attiecinot uz jebkuru ģimenes kultūrvēsturisko modeli: par tās galvenajām funkcijām tiek uzskatītas indivīda audzināšana un socializēšanās, kam ir tieša saistība ar sabiedrības stabilizēšanu. (Parsons, 1967; Maccoby & Martin, 1983; Pinsof & Lebow 2005)

Būtu nekorekti aksiomātiski apgalvot, ka klasiskais reproduktīvas heteroseksuālas savienības modelis ir vienīgais ideālais un galvenais priekšnosacījums savstarpējo attiecību ekoloģijai (Bronfennbrenner, 1984) un bērna audzināšanai ģimenē. Taču, lai gan daudz runāts par ģimenes krīzi, tās nozīmi un pastāvēšanas apdraudējumu, strukturālām un funkcionālām pārmaiņām, nukleārā ģimene joprojām ir izplatītākā šī sociālā institūta forma (LR CSP, 2012), kas gadu gaitā pierādījusi savu ilgtspējību un spēju pielāgoties sistēmiskām transformācijām, jo diskusijas par ģimenes mainību nav tikai pēdējās desmitgades iezīme. (Burguière & Klapisch – Zuber & Segalen & Zonabend, 2005; Goody, 1983; Goody, 2000)

Tādēļ apgalvojums, ka ģimenei piešķirams rudimentārs statuss būtu nepamatots slēdziens. Tomēr gan statistika, gan veiktie pētījumi liecina par laulības un ģimenes krīzi, ko pamato laulības institūta nozīmes mazināšanās, kas iniciē brīvākas attiecību formas, oficiāli reģistrēto laulību skaita sarukums, kā arī pieaugošs šķirto ģimeņu skaits. (DĢSLV, 2008; Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes, 2011)

Sociologi un ģimenes psihologi norāda postnukleāras ģimenes koncepciju kā nukleāras ģimenes pēcteci, pamatojot to ar tās kodola – mātes un tēva savienības – šķelšanos un tradicionālās ģimenes nespēju pildīt savu pamatfunkciju – dažādu kompetenču transmisiju nākamām paaudzēm. Tiek skaidrots, ka šīs funkcijas līdztekus ģimenei arvien vairāk pilda mediji, institūcijas un sociālās dzīves norises kopumā. (Jagger & Wright, 2004)

Sociālās aptaujas liecina, ka, neskatoties uz notiekošajām pārmaiņām, Latvijas iedzīvotāji ģimeni joprojām uzskata par sabiedrības pamatelementu, galveno personības veidošanās vidi un apliecina vajadzību pēc tās, savukārt nukleāru tās modeli raksturo kā normu, tādēļ promocijas darba ietvaros izpētes fokuss vērsts uz nukleāru ģimeni. (DĢSLV, 2008; Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli, 2012; Zepa, 1999, 2006)

Sabiedrībā kopumā valda balansa meklējumi starp tradicionālo un transformatīvo. Mainās ne tikai ģimenes struktūra, veidojot alternatīvas formas, bet variē arī dzimtes lomu dalījums un tradicionālā izpratne. Līdzīgi kā sociālās lomas, arī sociālie institūti, par kādu uzskatāma ģimene, ietver darbības likumus, noteikumus, normas, principus un nostādņu kopumus, kuri veidoti uz daudzu lomu bāzes. Sabiedrības un ģimenes transformatīvais aspekts nosaka pētījuma aktualitāti, fonu, kādā uzlūkojamas ģimenes locekļu savstarpējās attiecības un bērna audzināšanas process. Sabiedrības uzskati par ģimenes funkcionalitāti, nepieciešamību, ideālu un vērtību transmisiju tās ietvaros, ietekmē izpratni par vēlamo ģimenes struktūru, tās uzdevumiem un lomu sadalījumu. Vecāku iesaistes problemātika bērna audzināšanā tieši saistīta ar vīrieša un sievietes lomu izpratni sabiedrībā. (Kaufman, 2000)

Ģimenes demokratizācijas tendence ir tieši saistīta arī dzimtes stereotipu liberalizāciju. Polemiku par vienādām iespējām, atbildību un pieeju resursiem, kas ietverta dzimumlīdztiesības

jautājumu kontekstā, vairs nevaram dēvēt par ko iepriekš nedzirdētu un novatorisku. Šīs problemātikas aktualitāte jaušama sabiedriskajā domā kopumā, atspoguļojoties dažādās jomās un nozarēs. Lai gan līdztiesības jautājumi juridiskā, politiskā, ekonomiskā, kā arī ģimeniskā kontekstā atrunāti normatīvos un tiek iniciēti aizvien jauni pasākumu kompleksi, lai iedzīvinātu tos ikdienā, joprojām sabiedrībā vērojama diskriminējoša ideoloģija. (Eglīte, P., 1998a; Korpa, 2012; Gornick & Meyers, 2008) Daudz diskutēts par sievietes un vīrieša pozīcijām darba tirgū, politiskajā vidē, taču ne mazāk svarīgs jautājums ir lomu sadale ģimenē. Aizvien vairāk no dažādiem fokusiem tiek pētītas vīrieša un sievietes lomas ģimenē, sadzīviski praktiskā, kā arī emocionālās iesaistes un bērna audzināšanas aspektā. Lai gan sabiedrībā notikušas progresīvas izmaiņas, jāatzīst, ka Latvijā joprojām lielākoties vīrieša sociālo un dzimumidentitāti veido pelnītāja statuss, savukārt sievietei deleģēta sadzīviskā funkcija, kas saistās ar mājas aprūpi un bērnu audzināšanu. Sistēmisko izmaiņu rezultātā aizvien vairāk palielinās vajadzība pēc dzimumu līdztiesības principu integrēšanas ģimenē, kas stimulē cieņu, izpratni un solidaritāti attiecībās kā veselīgas sabiedrības un ģimenes pamatvērtības, līdzvērtīgu iespēju un atbildības leģitimēšanu privātā un publiskā sfērā. Egalitāru attiecību modelis paredz līdzvērtības pozīcijas, nevis dzimumu pretnostatījuma un konfrontācijas situāciju, kas izraisa sadursmes. (Kaufman, 2000; Zuo, 2004; Aarseth, 2009)

Šīs tendences sniegušas iespēju paplašināt kontekstu kādā uzlūkojamās tēva, mātes un bērnu savstarpējās attiecības, akcentējot ne tikai formālu līdztiesības uzstādījumu, bet arī praktisku tā īstenošanu. Sabiedrībā tiek aktualizētas teorētiskas debates par lomu dalījumu ģimenē – tiesiskā, emocionālā, praktiskā un ideoloģiskā aspektā – uzsverot tēva līdzdalības nozīmi bērna audzināšanā. (Stēnsgrda, 2004; European Commission, 2011; Sedlenieks & Vasiļevska, 2006; Featherstone, 2009; Miller, 2011) Par vienu no ģimenes krīzes diskursa elementiem tiek uzskatītas arī plaši polemizētās izmaiņas vecāku, sevišķi tēva lomas izpratnē, jo vīrieša dalība ģimenes dzīvē ir viens no būtiskiem priekšnosacījumiem dzimumu līdztiesības faktiskai īstenošanai sadzīvē un ģimenes pedagoģijā.

Pedagoģijas un psiholoģijas zinātņu ietvaros mātes fenomenu aplūko galvenokārt saistot to ar bioloģiskiem argumentiem, kas pamato mātes un bērna ciešo saikni, emocionālo piesaisti un viņas dominanto pozīciju aprūpē, audzināšanas un mācīšanās procesa īstenošanā ģimenē. Līdzīgs sabiedrības redzējums atklājas arī kultūras referencēs, kurā māte pozicionēta kā primārais un tuvākais cilvēks bērna dzīvē, savukārt tēvs kā otršķirīgs vai mazāk nozīmīgs audzināšanas procesa dalībnieks, vai pat potenciāls drauds mātes monopolizētajām pozīcijām ģimenē.

Sociālantropoloģijas pētījumos ierasta fokusēšanās uz mātes un sievietes lomas kā statusa izpēti saistībā ar sabiedrības attīstības procesiem un kultūras kontekstu. Mātes lomai dažādu zinātņu traktējumos piešķirts viennozīmīgs neapstrīdamības un unikalitātes statuss, savukārt tēva diskursīvā izpratne raisa plašu rezonansi ne tikai sabiedrības teorētiskajās debatēs reģionālā un

sociokulturālā kontekstā, bet kvantitatīvi reprezentēts arī dažādu jomu pētījumos pasaulē, kuros atklāta vecāku lomu mainība vēsturiskā perspektīvā. Dažādu nozaru pētījumos vērojama tendence atspoguļot ģimenes locekļus kā neatkarīgus elementus, izolēti uzlūkojot tēva, mātes un bērna faktorus, kas liedz iespēju pedagoģiju ģimenē skatīt holistiski. Šī iezīme sevišķi bieži konstatējama uz tēvu fokusētos pētījumos, kuros pārsvarā tiek skaidrotas tēva un bērna vai vecāku savstarpējās attiecības, taču sekundāri atspoguļota ģimenes locekļu interpersonālā mijiedarbība. (Vinnikots, 2004; Miller, 2005; Featherstone, 2009; Lamb, 2010; Skreitule-Pikše, 2010; Goody, 1983; Bell & Vogel, 1968)

Tēva loma pasaulē plaši interpretēta galvenokārt pedagoģijas un psiholoģijas zinātņu pētījumos, kuros tā atklāta dažādos aspektos. Klasiskais pētījumu loks ietver tematiku par tēva ietekmi uz bērna attīstību, aplūkojot fizisko un garīgo veselību, mācību sasniegumu sasaisti ar tēva līdzdalību bērna audzināšanā, tēva pieejamības saistību ar emocionālās saiknes veidošanos, kas sekmē piederības izjūtu un bērna pašapziņu, kura īstenojas pašefektivitātē apziņas un praktiskās darbības līmenī. (KOH, 2009a, 2009b; Hakoama & Ready, 2011)

Starptautiskos pētījumos tēva loma interpretēta dažādu zinātņu kontekstu ietvaros, kuros padziļināti vai vismaz ieskicēti implicētas egalitārisma nostādnes par abu vecāku pedagoģisko potenciālu un līdztiesību ģimenē. Atšķirīgo pētījumu, analīzes esence atklājama polemikā par vīrieša dzimtes konstrukciju publiskajā un privātajā telpā, kas pakārtoti ietekmē tēva nozīmes izpratni sabiedrībā un bērna audzināšanā ģimenē, reprezentējot diskursu sadursmi un viedokļu dažādību. Mēģinot sniegt apkopojošu refleksiju par pētījumu rezultātiem, iespējams identificēt duālas tendences. Līdztiesības atzars pamato uzskatu par t.s. 'jaunā tipa' tēvu, kurš identificējas ar vecāka lomu līdzvērtīgi bērna mātei. Savukārt konservatīvās nostādnēs joprojām vīrietis pozicionēts kā dominējošs finansiālo līdzekļu nodrošināšanā un distants bērna audzināšanas jautājumos. (Gaunt, 2012; Palkovitz, 2002b; French, 1993)

Tradicionālā paradigma atklāta reliģiskos uzskatos, kas uzsver vīrieša nozīmi ar mērķi aktualizēt patriarhālo ģimenes attiecību modeli, kurā ģimenes „galva” ir tēvs. (Puļikovskis, 2003) Būtisks atbalsta segments tiek atklāts pētījumos ar sociālekonomisko un tiesiski administratīvo fokusu, kuru ietvaros tēva fenomēns tiek pētīts ar mērķi atklāt normatīvo kontekstu: korelācijas starp nodarbinātību un iesaisti ģimenes dzīvē.

Vīrieša lomas publiskā vai privātā izpētes perspektīva iniciē varas pārdales aspektu, kas piešķir vīrietim dominanci publiskajā sfērā, savukārt sievieti pozicionē kā noteicēju privātajā. Sabiedrības priekšstatu analīze rodama sociokulturāli orientētos pētījumos, kuros atklāti atšķirīgi skatījumi uz tēva lomas izpratni sociumā – viņa lomu, nozīmi un funkcijām – tādējādi ilustrējot arī stereotipos balstītus priekšstatus. (Park & Curtice & Thomson & Phillips & Johnson, 2007; EHRC, 2009; Work – life Balance: Working for Fathers, 2010; Harrington & Deussen & Humberd, 2011)

Šie jautājumi ierosina citu šķietami vienkāršu problēmjautājumu, kas atsedz polemiku par to, kas vispār mūsdienās dēvējams par tēvu. Starpdisciplināru pētījumu diskurss par jēdziena tēvs definējumu atklāj nekonsekvenci, kas izpaužas katrai nozarei, problemātikai un situatīvajam kontekstam specifiskā koncepta satura izklāstā, uzsverot bioloģisko vai funkcionālo aspektu kā izšķirošo. (Steensgaard, 2004; Harrington & Deussen & Humbert, 2011)

Konsekventu nostādņu trūkums par paša jēdziena definējumu atklāj daudzos interpretatīvos uzslāņojumus tēvam izvirzīto prasību disonansē sabiedrībā. Šī temata multidimensionalitāte un plašu izpētes tradīciju trūkums Latvijā minams par iemeslu šai jēdzieniskajai nekonsekvencei. Lai izprastu jēdzienu kopsakarības un atšķirīgās interpretācijas temata ietvaros, kā arī tālākos pētījuma posmos precizētu fokusu, sākotnēji nepieciešams eskalēt pētījuma kontekstu, kas atklāj tēva līdzdalību ģimenē ietekmējošos faktorus.

Plašākā multisektorālā ietekme rodama sabiedrības priekšstatos, kuru izpausmes nosaka attieksmju un uzvedības kanonus. Neskatoties uz postulēto līdztiesības prioritāti, sabiedrībā joprojām vērojama dzimtes diskriminācija. Tradicionāli dēvētais publiskais viedoklis iezīmē robežas pieļaujamajam un pretēji piešķir sabiedrībā vērojamām parādībām neatbilstības statusu vispārpieņemtajām normām. *Vox populi vox dei* motīvs ilustrē sabiedrības viedokļa nozīmi dažādās dzīves norisēs, nereti provocējot publiskā un privātā vienumu, kas neapšaubāmi skar arī tēva lomas un funkciju interpretācijas. (Veinberga, 2010) Mainīgo izpratni par vīrieša lomu privātā sfērā – tēva iesaisti ģimenē – mūsdienās ietekmē vēsturiskā pieredze, etnospecifiskā sociālā prakse un globālā informatīvā telpa, kas ietver starptautiskās aktualitātes u.c. aspekti.

Latvijā šie jautājumi, salīdzinoši neilgā laika periodā pakāpeniski aizvien biežāk tiek aktualizēti publiskās debatēs – televīzijā, drukātajā presē, sociālos tīklos, normatīvajos aktos, valsts ģimenes politikas nostādnēs, kā arī atsevišķi akcenti atspoguļoti sociālajos pētījumos.

Par vienu no pirmajiem pastarpinātajiem centieniem diskusijas akcentēšanai par tēva lomu sabiedrībā minama 1997. gadā Valmierā notikusī Ziemeļvalstu un Baltijas valstu konference: „Sievietes un vīrieši dialogā”. Konferences mērķis bijis vērst sabiedrības uzmanību uz abu dzimumu līdztiesību kā vienu no valsts attīstības pamatnoteikumiem. Atzīstami vērtējama organizatoru motivācijas pamatā bijusī iecere, veicināt abu dzimumu dialogu par problēmām, kas saistītas ar sieviešu un vīriešu tiesību vienlīdzības realizāciju. Konferences tematikā ietvertajās sfērās – darba dzīve, ģimene un reliģija, izglītība, likumdošana, mediji un sabiedrība, politika, vardarbība un veselība – ieskicēta arī tēva līdzdalības aktualizācija ģimenē, aplūkojot sieviešu un vīriešu līdztiesības aspektus vēsturiskā un mūsdienu skatījumā. (Zaķe, 1997) Lai gan sākotnējais mērķa un idejiskais uzstādījums norāda uz aktuālas publiskas diskusijas ierosināšanu, konferences dalībnieku femīnais pārsvars gan kvantitatīvā, gan izteiksmes aspektā, nav ļāvis sasniegt cerēto – līdztiesīgu dialogu starp vīriešiem un sievietēm.

Līdzīgas iezīmes vērojamas arī 1998. gadā Rīgā notikušajā starptautiskā konferencē „Vīrieša loma ģimenē”. Lai gan sabiedrības maskulīnās grupas viedoklis netika plaši reprezentēts, par ko liecina referentu dzimumdalījums ar izteikto sieviešu pārsvaru, šis fakts tomēr pilnībā neizslēdz foruma nozīmi problēmas izpratnes līmeņa atspoguļojumā, kā arī aicinājumā dažādu līmeņu ietvaros pievērsties problemātikai, kas saistīta ar vīriešu aktīvāku iesaisti ģimenes dzīvē un bērnu audzināšanā. Publicētie konferences materiāli rosina lasītājus atbrīvoties no stagnātiskiem stereotipiem, kuri deleģē vīrietim ģimenes resursu sagādnieka statusu, savukārt sievietei rūpes par funkcionālo nodrošinājumu ģimenes ikdienā, ne tikai domāšanas līmenī, bet apliecinot to arī praktiskā darbībā. (Zariņa, 1998; Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes, 2011) Jāatzīst, ka mūsu valsts ietvaros konkrēti tēva lomas aktualizēšanai nav veltīts plašs pasākumu kopums, taču vērojama tendence šo problemātiku aizvien vairāk akcentēt publiskās diskusijās.

Līdzīga situācija vērojama arī pētnieciskā jomā, lielākoties pētījumi netieši veltīti tēva lomas atspoguļojumam. Latvijas kontekstā tā lielākoties pētīta sociālantropoloģiski, statistiski un kvantitatīvi. Fakti par tēva lomas interpretāciju Latvijā apkopoti statistikas datu materiālos, lielākoties atrodamī pētījumos par darba tirgus sektoru izpēti un sabiedrības dzimtes priekšstatiem, kas ilustrē etniski specifisko sociāli kultūrālo fonu. (Sedlenieks & Vasiļevska, 2006; Bogdzeviča & Celmiņa & Grigule L. 2005; Putniņa, 2005, 2006; Novikova, 2004; Korpa, 2008)

Tēva *de facto* līdzdalību būtiski maina tiesiskās reglamentācijas ietekme, kas līdzīgi mērojama gan lokālā, gan globālā līmenī. Latvijas valdība par vienu no darbības prioritātēm izvirzījusi demogrāfijas jautājumu risināšanu, kuras ietvaros mērķaktivitātes rezultējas ne tikai papildus finansējuma meklējumos, bet arī virzībā uz sabiedrības vērtīborientācijas izpēti un sekmēšanu, kas iekļauj ģimenes kā vērtības aktualizēšanu un nostiprināšanu. Valsts likumi, kuros atspoguļotas arī Eiropas Savienības nostādnes, iniciē vajadzību pēc tēva iesaistes sekmēšanas un būtiski ietekmē arī praktiskās līdzdalības iespējas. Latvijas Republikas Satversmē deklarētās nostādnes tālāk īstenojamas likumos, kuru ietvaros vērojama valsts ģimenes tiesību un atbalsta normu sadrumstalotība. Šeit minama darba likumdošana, cilvēktiesību un dzimumlīdztiesības aspektu atspoguļojums normatīvos un, protams, valsts ģimenes politikas pamatnostādnes, kā arī Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija, kurā akcentētas iespējas sabalansēt darba un ģimenes dzīvi. (Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes, 2011; Bērnu tiesību aizsardzības likums (1998); Darba likums (2001); Rīcības plāns koncepcijas "Valsts ģimenes politika" īstenošanai 2004. – 2013. gadam; Eiropas Savienības pamattiesību harta, 2007; Ķīlis, 2007) Šis problēmjautājums cieši saistīts arī ar ekonomisko stāvokli valstī, kas tieši nosaka izmaiņas cilvēku dzīves norisēs. Tēva līdzdalību bērna audzināšanā ne tikai Latvijas, bet vispasaules ietvaros ietekmējusi arī ekonomiskās krīzes situācija, kuras apstākļos izdzīvošanas vajadzība prevalē pār dzimumfaktoriem. Kā rezultātā mājās pavadīto laika daudzumu nosaka, nevis tradicionālos

priekšstatos balstīta ikdienas dzīves organizācija, bet gan ģimenes finansiālā nodrošinājuma prioritāte. (Cha & Thébaud, 2009)

Valsts ekonomiskajam stāvoklim ir tieša saistība arī ar migrācijas procesiem valstī, kuri uzlūkojami demogrāfiskās krīzes kontekstā saistībā ar strauju dzimstības kritumu. Iedzīvotāju aizbraukšanā no valsts labāku dzīves apstākļu meklējumos saskatāmi potenciāli draudi arī attiecību distances veidošanā ģimenē, jo nereti peļņā uz ārvalstīm dodas tikai viens vecāks – tēvs. (Kīlis, 2007; Zepa, Kļave, 2011; LR CSP, 2012)

Šeit būtiski gan zinātniski pētnieciskā aspektā, gan likumdošanas ietvarā uzsvērt to, ka nozīmīgi veidot izpratni par ģimeni kā cilvēcisko attiecību sistēmu, kurā tēvs nav uzlūkojams autonomi, bet gan dažādu kontekstu ietvaros ciešā saistībā ar ikvienu ģimenes locekli. Tādēļ vienlīdz nozīmīgi ir tiklab sociālie faktori, kas maina tradicionālo izpratni sabiedrībā, kā arī savstarpējās attiecības ģimenē.

Tēva iesaisti sekmējošie vai negatīvi ietekmējošie faktori saistīti arī ar kopdzīves partneri – bērna māti, kura vai nu stimulē vai gluži pretēji kavē tēva aktīvu līdzdalību bērna dzīvē. Šī problēmas nostādne atklāj plašāku diskusiju un izpētes vajadzību arī par mātes gatavību pieļaut un atbalstīt tēva centienus. (Adamsons & Buehler, 2007; Fagan & Barnett, 2003)

Uzsverot tēva iesaistes nozīmi kā ieguvumu ne tikai bērnam, kurš jau sākotnēji ietverts paša jēdziena tēvs semantikā, bet arī tēvam un mātei, visai ģimenei kopumā. Tomēr nereti rodas iespaids, ka pašu tēvu diskurss sabiedrības debatēs iztrūkst. Vērojama tendence par tēva iesaistes jautājumiem polemizēt ciešamajā kārtā, kas nesniedz informāciju par aktoru, tādējādi viešot maldīgu priekšstatu, ka tēvu līdzdalība atkarīga tikai no ārējiem faktoriem, kas pēc būtības ir tikai fons. Svarīgi veidot izpratni par tēva mehāniskas iesaistes absurdumu, viņa personiskās motivācijas, iekšējās vajadzības, vēlmes kas materializējas aktīvā darbībā, izšķirošo nozīmi. Personiski nozīmīgas un pieņemtas pārmaiņas ir būtisks ilgtspējīgas un noturīgas mainības priekšnosacījums.

Iepriekšminētie faktori atspoguļo Latvijai specifisko transformatīvo situāciju, kuras ietvaros vērojamas kompleksas izmaiņas tēva lomas izpratnē, kas atklāj līdzsvara meklējumus starp matriarhālo un patriarhālo modeli gan sabiedrībā, gan ģimenē. Daudzie aspekti un subjektīvās interpretācijas atklāj temata izpētes sarežģītību un plašās daudzpusīgās publiskās diskusijas norāda uz pētījuma aktualitāti Latvijas sabiedrības līmenī kā arī subjektīvo nozīmību indivīdam.

Starptautisko pētījumu un zinātniskās literatūras analīze ne tikai Eiropas, bet pasaules telpā, sevišķi uzsverot Amerikas Savienoto Valstu devumu problemātikas izpētē, ļauj klasificēt tēva izpētes tematikas sadrumstalotos rakursus, tos konceptualizējot tēva pedagoģiskās kompetences jēdzienā, un nosakot trīs tās izpausmes un veidošanās dimensijas – kognitīvo, emocionālo un

funkcionālo – kurās ietverti domas, jūtu un rīcības komponenti. Pedagoģiskās kompetences jēdziens ietver plašu tēva zināšanu, prasmju un attieksmju spektru, savukārt tās dimensijas konkretizē pedagoģiskās kompetences izpausmes un atklāj arī veidošanās līmeņus.

Šāds dalījums ietver no plašākā konteksta izrietošo pretrunu starp esošo un vēlamu tēva lomas izpratni sabiedrībā, ģimenes faktoros un paša tēva pozīciju un attieksmi, kas kopveselumā ietekmē reālo līdzdalības situāciju. Abu vecāku līdztiesības diskursa rezumējums formulējams līdzvērtīgā katra ģimenes locekļa tiesību un pienākumu īstenošanā, kas ietver pašizpausmes iespējas un līdzcilvēku respektu darba un ģimenes dzīves savienošanā. Galvenais akcents saskatāms pozitīvas savstarpējas mijiedarbības veicināšanā ģimenē, kas ir labvēlīgas audzināšanas būtisks priekšnosacījums. Ieguvums vērtējams ne tikai lokāli – ģimenes un indivīda, bet arī valstiski sabiedriskā līmenī, uzsverot tēva līdzdalības pedagoģisko perspektīvu bērna audzināšanā ģimenē.

Plašā temata kontekstuālā analīze veikta ar nolūku padziļināt problēmas izpētes līmeni, aktualizējot vajadzību pēc kvalitatīvā pieejā izstrādāta pētījuma sociālajā pedagoģijā un rezumēta promocijas darba problēmas formulējumā. Pētījumā aktualizētās problēmas pamatojums uzlūkojams vairākos aspektos. Viens apliecina, ka sistēmiskās izmaiņas sabiedrībā veicina nepieciešamību pēc tēva iesaistes bērna audzināšanā. Savukārt otrs aspekts aplūko problēmu no tēva pozīcijas, kuras pamatojums rodams Latvijā veiktajos sociālantropoloģiskajos pētījumos, kas atklāj to, ka tēvs savu neiesaistīšanos bērna audzināšanā uzskata par dabisku un normālu, kas saistīts ar nozīmīgām sociālām un kultūras barjerām. (Putniņa, 2005; Sedlenieks & Vasiļevska, 2006) Promocijas darba ietvaros izvirzītajā problēmā atklāta pretruna starp tēva viedokli par līdzdalības trūkumu kā normu un, tai pašā laikā, pausto vēlmi, kas atklāj sistēmisko izmaiņu ietekmētu paaugstinātu tēva motivāciju, tomēr iesaistīties bērna audzināšanā intensīvāk. Šīm tēva nostādnēm rodams pamatojums promocijas darba izstrādes sākumposmā 2008 – 2009 veiktā pilotpētījuma „Tēva līdzdalība bērnu audzināšanā ģimenē” rezultātos, kuros atspoguļota tēva vēlme iesaistīties, kā arī minēts galvenais šķērslis – pedagoģisko instrumentu trūkums līdzdalības īstenošanai. (Jansone – Ratinika & Kārklīņa, 2010) Pilotpētījumā piedalījās 100 respondenti – tēvi vecumā no 19 – 46 gadiem, kas veido reprezentablu izlasi, lai pamatoti varētu vispārināt fiksētās tendences. Respondentu izlase veidota pēc „sniega bumbas” (*snowball sampling*) metodes, kurā pieļauts aptaujāt respondentu norādītos kontaktus pēc „ķēdes principa” (*chain referral*) (Lohr, 2010) ar mērķi iegūt maksimāli atšķirīgu respondentu izlasi. Pētījuma rezultāti reprezentēja tendences, kuras sasaucas ar sociālantropoloģiskajā izpētē formulētajiem secinājumiem. Tēva pienākumu izkārtojums prioritārā secībā norāda uz resursu nodrošināšanu kā galveno tēva funkciju ģimenē, savukārt atvērtie jautājumi atklāj tēva pozitīvo attieksmi un vēlmi vairāk iesaistīties ģimenes dzīvē un aktīvi līdzdarboties bērna audzināšanā. Pilotpētījuma rezultāti

netika iekļauti promocijas darba kopējā datu interpretācijā, jo pētījuma mērķis bija gūt apstiprinājumu problēmas nostādnei un temata formulējumam. Pētījuma sociālpedagoģiskā aktualitāte un problēmas formulējums noteicis temata izvēli „**Tēva pedagoģiskā kompetence mūsdienu ģimenē**”.

Fakts, ka tēvi savu neiesaistīšanos skaidro ar zināšanu un prasmju trūkumu pedagoģijā, pamato vajadzību pēc padziļinātas izpētes un ir cieši saistīts ar temata aktualitāti. Par promocijas **pētījuma objektu** noteikta ģimenes pedagoģija, kas precizē izpētes robežas un par **pētījuma priekšmetu** tēva pedagoģiskā kompetence, kas norāda promocijas darba fokusu.

Promocijas darbam **izvirzīts mērķis**: izpētīt tēva pedagoģiskās kompetences sociokulturālās transformācijas un identificēt tēva diahrono un sinhrono portretu Latvijā. Pētniecisko kategoriju ietvarā formulēti šādi **pētījuma jautājumi**:

1. Kā ģimenes struktūras un audzināšanas pieeju transformācijas nosaka tēva pedagoģiskās kompetences maiņu?
2. Kā tēva pedagoģiskā kompetence Latvijā mainījies laika dinamikā?
3. Kāda ir tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģija Latvijā?

Lai sasniegtu mērķi izvirzīti šādi **pētījuma uzdevumi**:

1. Analizēt teorētisko literatūru un avotus, kā arī veikt sekundāro pētījumu analīzi par ģimenes struktūras un funkciju transformācijām vēsturiskajā un mūsdienu kontekstā.
2. Veikt dzimumlomu izmaiņu izpēti sociālvēsturiskā, pedagoģiskā un psiholoģiskā perspektīvā.
3. Izstrādāt mediju un vecāku diskursa analīzes vadlīnijas.
4. Izpētīt vēsturisko publisko/mediju un privāto/interviju diskursu par tēva pedagoģisko kompetenci bērna audzināšanā ģimenē.
5. Identificēt diahronajā un sinhronajā portretā atklāto tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģiju.
6. Izstrādāt rekomendācijas tēva pedagoģiskās kompetences pilnveidei ģimenē – vecākiem, valsts likumdošanas tiesisko ietvaru veidojošajām amatpersonām, institucionālā atbalsta nodrošinātājiem, kā arī sabiedrībai kopumā, tādējādi aptverot indivīda, institūcijas, sabiedrības un valsts līmeni.

Pētījuma teorētiskā perspektīva

Promocijas darbs izstrādāts sociālās pedagoģijas apakšnozarē, kas nosaka nepieciešamību pēc socioloģijas un pedagoģijas teoriju integrēšanas pētījuma metodoloģijā. Pētījums veikts kvalitatīvi interpretatīvajā paradigmā, kas pamato temata izpētei atbilstošu teoriju atlases kritēriju sistēmu un ļauj īstenot padziļinātu sociālo kontekstu, identitāšu un varas attiecību izpēti.

Promocijas darbā integrētas divas pētnieciskās dimensijas:

1. Dzimtes konstrukcijas un sociālā statusa izmaiņu izpēte dažādās ideoloģiskās sistēmās vēsturiskā perspektīvā.
2. Mūsdienu publiskā un mediju diskursa izpēte – kas ietver publiskā diskursa aģentu – tēvu un māšu – viedokļa izpēti, īstenojot sociolingvistisku valodas struktūru analīzi mediju tekstos.

Pētniecisko dimensiju vienojošā kategorija ir sociokultūras diskurss, caur kura prizmu starpdisciplināri pētīta un analizēta promocijas darba tematikā ietvertā problemātika.

Pētījuma teorētisko bāzi veido:

Sabiedrības un ģimenes transformāciju izpēte (I.Austers, L.Braše, T.Kože, A.Mūrnieks, Dž.Rifkins, Z.Rubene, P.Stēnsgorda, D.B.Vinnikots, Z.Bauman, U.Beck, E.Beck – Gernsheim, C.B.Broderick, U.Bronfenbrenner, A.Burguière, L.De Mause, T.Fleming, J.Goody, C.Klapisch – Zuber, C.Lévi – Strauss, B.Malinowski, M.Segalen, F.Zonabend, В.Н.Дружинин, Б.А.Исаев, А.Б.Синельников, Л.Б.Шнейдер). *Dzimtes differences aspektu pētniecība publiskā un privātā laukā* (P.Eglīte, S.Kaņejeva, I. Koroļeva, V.Korpa, S.Kruks, A.Neimane, I.Novikova, A.Putniņa, K.Sedlenieks, I.Šulmane, K.Vasiļevska, V.Zelče, M.Bailey, S.A.Basow, B.Bergman, I.F.Beverly, H.Brighouse, J.Butler, R.Collins, R.W.Connell, A.Doucet, D.Ehrensaft, A.H. Fischer, D.Gauntlett, R.Gill, J.C.Gornick, C.D.Hoffman, R.Hoogland, L.Lee Downs, M.D.Leinbach, J.Lorber, J.Vespa, M.E.Wiesner – Hanks, E.O.Wright, A.Žvinklienē, Т.В.Бендас, А.Гумницкая, М.Киммел). *Vecāku pedagoģiskās kompetences izpēte audzināšanas teorijās* (J.Akmens, J.Anspaks, J.Azarovs, N.Boldirevs, I.Čamane, A.Dauge, K.Dēķens, Dž.Dobsons, G.Grigorjeva, A.Hergets, T.Iļjina, I.Jurgena, Ā.Karpova, I.Kons, A.Krūze, I.Ķestere, L.Geikina, A.Ļubļinska, A.Makarenko, D.Medne, I.Skreitule – Pikše, A.Spivakovska, A.Studente, A.Špona, M.Štāls, B.Vikmane, V.Zelmenis, M.W.Austin, J.Bakker, D.Baumrind, J.Belsky, J.J.Bigner, K.Bogenschneider, B.I.Brooks, E.Denessen, C.Gatrell, Т.А.Араканцева, А.Кокоева, В.И.Максакова, Р.В.Овчарова, Е.Спирёва). *Līdzvērtīgas vecāku pedagoģiskās sadarbības (co-parenting) izpēte* (G.Brown, Y.Caldera, E.Cannon, M.Colwell, V.J.Córdova, C.P.Cowan, P.A.Cowan, K.Crnic, C.A.Frosch, S.Gable, B.Hohmann – Marriott, K.Lindahl, E.W.Lindsey, S.Mahmood, S.C.Mangelsdorf, P.J.McHale, M.I.Morrill, J.H.Pleck, S.J.Schoppe – Sullivan, J.L.Stueve, L.A.Van Egeren). *Tēva lomas izpēte ģimenē* (R.Rungule, K.G.Anderson, N.J.Cabrera, S.Coltrane, E.Dermott, W.J.Doherty, A.Doucet, B.Drinck M.F.Erickson, B.Featherstone, E.Flouri, R.Gaunt, J.R. Gillis, P.B.Gray, D.S.Jacqueline, E.F.Kouneski, M.E.Lamb, E.H.LaRossa, J.A.Levine, C.Lewis, W.Marsiglio, T.Miller, M.O'Brien, R.Palkovitz, J.H.Pleck, D.W.Shwalb, B.J.Shwalb, R.Sullivan, C.Tamis – LeMonda, Т.А.Гурко, Б.И.Коцубей, И.В.Кучер, В.Н.Соколова, Г.Я.Юзефович). *Diskursa analīzes teoriju izpēte* (E.Kļave, L.Alba – Juez, A.Barron, M.Bednarek, N.Fairclough,

M.Foucault, D.Machin, A.Mayr, M.Meyer, S.Mills, J.Paul Gee, R.Rogers, K.P.Schneider, S.Taylor, T.A.Van Dijk, M.Wetherell, R.Wodak, S.J.Yates, M.B.Йоргенсен, Л.Филлипс).

Pētījuma bāze:

- 3 drukāto mediju datu avoti;
- publiskā un privātā diskursa aģenti – 15 mātes un 15 tēvi.

Pētījuma datu kopas veido:

- žurnālos atlasīti raksti „Audzinātājā”–27, „Skolā un Ģimenē”–81, „Manā Mazajā”–80;
- 30 vecāku interviju audioierakstu transkripcijas.

Kvalitatīvai pētījuma pieejai atbilstoši izvēlētas pētījumā izmantotās metodes:

Teorētiskās:

- teorētiskās literatūras un avotu izpēte
- sekundāro pētījumu un normatīvo dokumentu analīze

Empīriskās:

datu ieguves metodes: mediju analīze (188 vienības), daļēji strukturētās padziļinātās intervijas (30);

datu analīzes metodes: diskursa analīze, sintezējot kritiskās diskursa analīzes paņēmieni kopumu.

Pētījuma robežas iezīmē izpētes fokusu, kurš vērts tikai uz nukleāru ģimenes struktūru, pētījumā neaplūkojot citas alternatīvās ģimenes formas.

Promocijas darba izstrāde notikusi šādos posmos:

- *Pētījuma pirmais posms* (2007. 10. – 2008.10.) – kopējās problemātikas analīze, pētījuma idejas un problēmas fokusēšana, pamatojoties uz zinātnes aktuālā diskursa izpēti.
- *Pētījuma otrajā posmā* (2008.10. – 2009.10.) – pilotpētījuma veikšana kvantitatīvā pieejā ar mērķi ieskicēt Latvijas sabiedrībā valdošās tendences, kuras palīdzētu noteikt promocijas darba galvenos akcentus. Promocijas darba temata analīzei atbilstošo pedagoģijas, psiholoģijas, socioloģijas, filozofijas un politoloģijas nozaru zinātniskās literatūras, sekundāro avotu izpēte. Pētījumam aktuālo tematisko grupu noteikšana un atbilstoša literatūras atlase un klasifikācija. Pētījuma koncepcijas un metodoloģijas izstrāde.
- *Pētījuma trešajā posmā* (2009.10. – 2010.10.) – promocijas darba temata formulējuma precizējums, par centrālo jēdzienu identificējot tēva pedagoģisko kompetenci. Tās konceptuāla izpēte un definēšana. Promocijas darba pētniecisko kategoriju, struktūras, metodoloģijas pilnveide un precizējums. Empīriskās izpētes stratēģijas un kritēriju izveide. Implicētas izmaiņas pētījuma loģikā un dizainā, koriģējot kopējo atbilstību tēva pedagoģiskās kompetences izpētei. Interviju ierakstīšana un transkripcija.

- *Pētījuma ceturtajā posmā* (2010. 10. – 2011.10.) – interviju ierakstīšana un transkripcija. Mediju avotu atlase, strukturēšana, primārās tematikas identificēšana. Teorētiskās daļas pilnveide.
- *Pētījuma piektajā posmā* (2011.10. – 2012.10.) – publiskā (vēsturiskā) mediju diskursa izpētes datu interpretācija. Privātā interviju diskursa analīze un interpretācija, izmantojot diskursa analīzes paņēmienus. Secinājumu formulēšana. Rekomendāciju izstrāde.

Promocijas darba struktūru veido ievads, trīs daļas un nobeigums, izmantotās literatūras un avotu saraksts un 3 pielikumu grupas. Temata izpētē iekļauta zinātniskā literatūra latviešu, angļu, vācu, zviedru un krievu valodās.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

- Tēva pedagoģiskās kompetences problemātikas teorētiska un empīriskā izpēte Latvijā sociālpedagoģiskā perspektīvā.
- Konceptualizēts tēva pedagoģiskās kompetences izpētes teorētiskais ietvars, klasificējot un sistematizējot starptautiskos pētījumus.
- Ieguldījums temata izpētei aktuālās terminoloģijas attīstībā.
- Definēts tēva pedagoģiskās kompetences jēdziens, kā arī identificētas un raksturotas tēva pedagoģiskās kompetences veidošanās un izpausmes dimensijas – kognitīvā, emocionālā un funkcionālā.
- Kritiskās diskursa analīzes metodoloģijas izmantošana tēva pedagoģiskās kompetences izpētei.
- Izveidots tēva pedagoģiskās kompetences diahronais un sinhronais portrets Latvijā.

Pētījuma praktiskā nozīmība:

- Pētījumā atklātās nostādnes par tēva pedagoģiskās kompetences izpratni un maiņu laika dinamikā Latvijā iezīmē zinātnisko un lietišķo pētījumu perspektīvos virzienus.
- Izstrādātas rekomendācijas tēva pedagoģiskās kompetences sekmēšanai ģimenē, kuras veido pamatu ieteikumu izstrādei indivīda, institucionālā un valstiskā līmenī.
- Pētījuma rezultāti izmantojami vecāku informālā izglītībā – medijos, semināros,ursos u.c.
- Sabiedriskās domas rosināšana un tēva pedagoģiskās kompetences jautājumu aktualizēšana Latvijas publiskajā diskursā.

Pētījuma metodoloģijas un iegūto rezultātu zinātniskā aprobācija:

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas doktora programmas ietvaros:

- *metodoloģiskajā seminārā* 2/10/2008 (profesores A. Krūzes vadībā);
- *kolokvijā* 2/04/2009 (profesores Z. Rubenes vadībā);
- *kolokvijā* 27/05/2010 (profesores Z. Rubenes vadībā);
- *promocijas darba zinātniskajā apspriešanā* 15/09/2011 profesores Z. Rubenes vadībā;

- *promocijas darba pilnveides aktualizēšanā* 22/03/2012 profesores Z. Rubenes vadībā.

Konsultācijās:

- 27/05/2010 – ar Tībingenas Universitātes profesoru *R. Treptow*, Vācija;
- 24/09/2010 – ar Tībingenas Universitātes profesoru *J. Held*, Vācija;
- 14/04/2011 – ar Leipcigas Universitātes profesori *M. Hallitzky*, Vācija;
- 10/04, 19/05/2011 un 13/09, 14/09/2012 – ar profesori *B. Drinck*, Vācija;
- 03 – 12/2012 – ar Baltijas Sociālo zinātņu institūta pētnieci *Eviju Kļavi*;
- 04/2011 – ar tēva lomas pētnieku un „Mid Sweden University” pasniedzēju *A. Hörnell*, Zviedrija.

Starptautiskās konferencēs un semināros:

1. Universität Leipzig, Internationalen Konferenz „Perspektiven der Erziehungswissenschaft – Innovative Lösungen”. Referāts „*Father`s Pedagogical Competence in Family Nowadays: Media Discourse Analysis.*” (Leipzig/Deutschland, 4/05/2012).
2. Association of Educational Sciences, 4th International Conference for Theory and Practice in Education. “Society and Education”. Referāts “*Paternal Competence in the Upbringing in Modern Family in Latvia*” (Budapest/Hungary, 9/06/2011).
3. Analytrics, „2nd International Conference on Education, Economy and Society”.. Referāts „*Paternal Involvement in the Upbringing in Modern Family in Latvia*” (Paris/France, 23/07/2010).
4. Latvijas Universitāte, starptautiska konference „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching” (ATEE). Referāts „*Trends of Changes in the Father's Role in the World's Current Theoretical Discourse*” (Rīga/Latvija, 7/05/2010).
5. Latvijas Lauksaimniecības Universitāte, the Annual Students International Scientific Conference „Youth in Science and Professional practice”. Referāts “*Father`s Involvement in Preschool Children Upbringing*” (Jelgava/Latvija, 23/04/2009).
6. Daugavpils Universitāte, 51. Starptautiskā zinātniskā konference, darba grupa „Pirmsskolas bērnu audzināšanas aktualitātes”. Referāts „*Tēva līdzdalība pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā*” (Daugavpils/Latvija, 15/04/2009).
7. Daugavpils Universitāte, 50. Starptautiskā zinātniskā konference, darba grupa „Pirmsskolas pedagoģiskās teorijas”. Referāts „*21. gadsimta pirmsskolas vecuma bērna audzināšanas ideāls*” (Daugavpils/Latvija, 16/05/2008).
8. Latvijas Universitāte, 66. konference, sekcija „Cilvēks mūsdienu pedagoģijā”. Referāts „*Ģimene mūsdienu sabiedrībā. Pedagoģiskie aspekti*” (Rīga/Latvija, 14/02/2007).

Pētījuma rezultātu publiskā aprobācija:

Intervijās presē ar Noru Jansoni – Ratniku:

- (28/04/2011) Tēva loma un statuss mūsdienu ģimenē. Liepiņa, I. *Izglītība un Kultūra*. (17), 13. lpp.
- (12/05/2011) Mūsdienu ģimenes vērtību meklējumi. Liepiņa, I. *Izglītība un Kultūra*. (19), 13. lpp.

Lekcijās Latvijas Universitātē:

- (2010, 2011) Pedagoģijas psiholoģijas un mākslas fakultātē, Pedagoģijas bakalaura un maģistra programmas studijuursos „Pedagoģijas metodoloģija I: teorijas un metodoloģiskās pieejas” un „Pedagoģijas pētījuma metodoloģija”;
- (2012) Fizikas un matemātikas fakultātē, Vidusskolas matemātikas skolotāja otrā līmeņa profesionālās programmas studiju kursā „Audzināšanas teorijas un metodika”.

Lekcijās Rīgas Stradiņa Universitātē:

- (2012) Rehabilitācijas fakultātē, Fizioterapijas akadēmiskā maģistra programmas studiju kursā „Pedagoģija”.

Vecāku interešu izglītībasursos Stopiņu novada, Sauriešu ciema Sociālās aprūpes centrā:

- (2010, 2011) Lekciju un semināru kurss vecākiem „Aktuālie ģimenes pedagoģijas jautājumi”.

Publikācijas:

1. Jansone – Ratinika, N. (2010). *Paternal Involvement in the Upbringing in Modern Family in Latvia*. Tchibozo, G., ed. (2010), Proceedings of the 2nd Paris International Conference on Education, Economy and Society, Vol. 2, Strasbourg (France): Analytrics, CD-ROM p. 319. – 327., ISBN 9782953384277.
2. Jansone – Ratinika, N. (2010). *Trends of Changes in the Father's Role in the World's Current Theoretical Discourse*. ATEE Spring University. Annual conference, Teacher of the 21st century: quality education for quality teaching. Rīga. CD-ROM p. 503. – 507., ISBN 978-9984-49-027-4.
3. Jansone – Ratinika, N., Kārkliņa, I. (2010). *Tēva līdzdalība pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā*. Daugavpils Universitātes 51. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Daugavpils: Saule, 380. – 388. lpp., ISBN 978-9984-14-480-1.
4. Jansone – Ratinika, N., Rubene, Z., Kārkliņa, I., Krūze, A. (2009). *Father`s Involvement in Preschool Children Upbringing*. Proceedings of the Annual Students International Scientific Conference „Youth in Science and Professional practice”, Jelgava: LLU, 56. – 67. lpp., ISBN 978-9984-39-921-8.
5. Jansone – Ratinika, N., Kārkliņa, I. (2009). *21. gadsimta pirmsskolas vecuma bērna audzināšanas ideāls*. Daugavpils Universitātes 50. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Daugavpils: Saule, 56. – 67. lpp., ISBN 978-9984-14-426-9.

Raksti, kas pieņemti publicēšanai:

6. Jansone – Ratinika, N. (2012). *Father`s Pedagogical Competence in Family Nowadays: Media Discourse Analysis*. Forums „The Perspectives of the Pedagogy: Innovative Solutions”, Latvijas Universitāte, Universität Leipzig.
7. Jansone – Ratinika, N. (2011). *Paternal Competence in the Upbringing in Modern Family in Latvia*. “4th International Conference for Theory and Practice in Education. “Society and Education”, Association of Educational Sciences Budapest, Hungary.

Pētījumā iegūto datu apkopojuma un analīzes rezultātā **aizstāvēšanai izvirzītas šādas tēzes:**

- Tēva pedagoģisko kompetenci tradicionālā ģimenes attiecību modelī raksturo patriarhālā, determinējošā audzināšanas pieeja, kurā to reprezentē `praktiski sadzīviskais tēva līdzdalības tips`. Transformatīvā ģimenes attiecību modelī iezīmējas divas pieejas audzināšanai – emancipācija, kurā pārstāvēts `pieaugošas iesaistes tēva līdzdalības tips`, un egalitārisms, kurā par vēlamu audzināšanas pieeju, izvirzīta `līdzvērtīga visu ģimenes locekļu un vecāku savstarpējā pedagoģiskā sadarbība`.
- Tēva pedagoģiskā kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas ikdienas funkcionalitātē, realizējot bērna audzināšanu ģimenē, izpaužas kognitīvā, emocionālā un funkcionālā dimensijā. Tēva pedagoģiskās kompetences attīstība norit sociokultūras kontekstu tīklā, kuru veido plašs ietekmējošo faktoru kopums.
- Latvijas vēsturiskais publiskais diskurss atklāj diahrono tēva pedagoģiskās kompetences portretu, kurā atspoguļots starpkaru periodam raksturīgais tēvu tips – `ģimenes patriarhs – apgādnieks un aizstāvis`, un padomju varas periodā identificētais `patriarhālās varas pārstāvis ģimenē` un `autoritāti zaudējušā asistenta` tēva tips. Sinhrono portretu veido mūsdienu publiskajā un privātajā diskursā reprezentētie tēvu pedagoģiskās kompetences tipi – `tradicionālais`, `emancipētais iesaistītais jeb `jaunā` tipa tēvs` un `egalitārs – līdzvērtīgs pedagoģiskais partneris`.

1. TĒVA PEDAGOĢISKĀS KOMPETENCES TEORĒTISKĀ IZPRATNE

1.1. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes konteksts

Temata izpēti komplicē un vispārina plašā sociālpedagoģiskā konteksta ietekme, kādā uzlūkojama pētījumā aktualizētā tematika. Promocijas darba sociāli pedagoģiskais akcents nosaka vajadzību pēc procesu analīzes, kas veidojas cilvēka un sabiedrības mijiedarbībā. Kontekstuālā izpēte ļauj veidot priekšstatu par būtiskāko aspektu izpratni un interpretācijām gan indivīda, gan sabiedrības līmenī, kā arī atklāj pētījumam nozīmīgu faktoru savstarpējo saistību.

Tēva lomas un nozīmības mainību ietekmē izpratne par viņa vietu ģimenē un sabiedrībā. Šīs transformācijas plašākā ietvarā iniciē dzimtes stereotipu liberalizācija jeb uzskatu maiņa par sievietes un vīrieša jābūtību, viņu lomām un statusiem atbilstošajiem kanoniem. Femīno un maskulīno konstrukciju ietekme tieši vērojama ģimenes transformācijā, kas aktualizē tās struktūras, lomu sadalījuma, funkciju un nozīmju problemātiku. (Lévi – Strauss, 1974)

Stabila, stipra un emocionāli labvēlīga ģimene vēsturiski un arī mūsdienās tiek uzskatīta par ilgtspējīgas sabiedrības un demokrātiskas valsts priekšnoteikumu, kuras funkcijās ietilpst demogrāfiskās stabilitātes uzturēšana, bērnu un jauniešu socializēšana, kā arī aprūpes un savstarpēja atbalsta sniegšana ģimenes locekļiem. (Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes, 2011; Goody, 1983) Šie uzdevumi reducējami vispārzināmās ģimenes pamatfunkcijās, kas atklāj reproduktīvo, socializējošo, komunikatīvo un ekonomisko aspektu. (Karpova, 2006) Ģimenes vides unikalitāte, specifiskais emocionālais mikroklimats un kopīgas sadzīves organizācija ir dominējošie faktori, kas pamato vajadzību pēc ģimenes un reizē atklāj grūtības tās funkciju aizvietošanā valstiskā un institucionālā līmenī. Valsts kompetence ietver nevis ģimenes funkciju pārņemšanu, bet gan tās veidošanās, noturīguma un labklājības veicināšanu, kā arī atbalsta sniegšanu krīzes situācijās. Kopumā valsts pamatuzdevums ir institucionālu risinājumu meklēšana ģimenes atbalsta politikas koordinēšanai. (Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes, 2011)

Ģimene kā kopdzīves forma, jau izsenis, apmierinājusi indivīdu vajadzību pēc piederības lokālā mērogā kā arī ekonomiska privātuma realizēšanas. Tā vēsturiski uzskatīta par sabiedrības pamatvērtību un cilvēku kopdzīves pamatformu. Neskatoties uz sabiedrības debatēm par ģimenes spēju attaisnot savu eksistenci, kuru izcelsme un aizsākumi nav precīzi datējami, ģimene ir bijusi, ir un acīmredzot arī būs galvenais audzināšanas institūts, atbildīga ne tikai par iedzīvotāju atražošanu, bet arī par noteikta dzīvesveida radīšanu. (Goody, 1983; Burguière & Klapisch – Zuber & Segalen & Zonabend, 2005; Лишин, 2003; Vikmane, 2009)

Kultūrvēsturiskais ietvars atklāj mainīgus priekšstatus par ģimenes jēdzienu un sociālo praksi dažādos vēsturiskos posmos. Lai atklātu konceptuālas nozīmes atšķirības, ir būtiski atspoguļot uzskatu mainību par ģimeni un tās struktūru, kas ietekmē arī mūsdienu izpratnes

veidošanos un pastāvošos viedokļus. Neatkarīgi no tradicionālās izpratnes par ģimenes fenomenu, būtisks ģimenes variāciju indikators ir noteiktā laikā un sabiedrībā pieņemtais definējums, kas mūsdienās ir saturietilpīgs un mainīgs.

Par tradicionālas ģimenes pamatu tiek uzskatīts sociālantropoloģijā definētais nukleārais sastāvs – laulāts pāris (vīrietis un sieviete) un viņu bioloģiskie bērni. (Karpova, 2006) Neskatoties uz sabiedrības modernizāciju un transformācijām, arī mūsdienās ģimenes klasiskās uzbūves saglabāšanās pamatarguments ir dabas iedibinātais bērna radīšanas process un kārtība, kas apvieno vīrišķo un sievišķo. (Malinowski, 1913, 1944) To apliecina arī Latvijas likumos ietvertais ģimenes jēdziena šaurais nukleārais definējums. (LR Civillikums, 2003; LR Satversme, 2006) Šāds ģimenes modelis, kas balstīts radniecīgās un laulību saitēs, norādīts kā vēlamais, dabiskais pamatsastāvs. (Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes, 2011) Jāatzīmē, ka piemērota definējuma meklējumi, kas ietvertu visus atšķirīgos ģimeņu tipus, tādējādi neierobežojot alternatīvo ģimeņu formu tiesības un paužot toleranci pret citādību, ir viena no centrālajām pētījumos un likumos sastopamajām problēmām. Lielākoties risinājums rasts tradicionālajā skaidrojumā (nukleāra ģimene), papildus atrunājot iespējamās izmaiņas.

Atspoguļojot nukleāras ģimenes izcelsmi minama šī modeļa salīdzinoši nesenā vēsture, jo līdz pat aptuveni 18. gs. vidum cilvēki dzīvoja paplašinātās jeb t.s. saimes ģimenēs, kurās ietilpa plašas radniecīgas vairāku paaudžu grupas. Par nukleārās ģimenes rašanās laiku uzskatāms industriālās revolūcijas pēcposms, kuras pamatā bija ekonomiski un praktiski ģimenes veidošanas apsvērumi. Nuklearizācijas process (jaunās ģimenes atdalīšanās no savu vecāku ģimenes) uzskatāms par ģimenes tipu klasifikācijas pamatu, kas aktualizē vēsturnieku un sociologu interesi, un rezultējas pētījumu aizsākumos par ģimenes mainību vēsturiskās un tagadējās formās, struktūru un funkcijām, indivīda attīstību tās ietvaros. (Goody, 1983; Смерзев, 1994) Klasiskā paplašinātā ģimenes struktūra mainījies līdztekus sabiedrības ražošanas un urbanizācijas procesiem, dibinot izolētu individualizētu nukleāru ģimeni kā modernai industriālai sabiedrībai un tās dzīvesveidam atbilstošu modeli (Ģimenes politikas loma demogrāfisko pārmaiņu jomā nolūkā popularizēt paraugprakses apmaiņu dalībvalstīs, 2001; Beck & Beck – Gernsheim, 2004)

Situācija, ka ģimenes ikdienas saimniecībā nepiedalās citi cilvēki, neatkarīgi no radniecības pakāpes, protams, nenoliedz ciešu kontaktu ar piederīgajiem. Arī mūsdienās nereti vērojama cikliska tendence atjaunot vēsturiskās paplašinātās ģimenes, respektīvi, tradicionālajam nukleārajam ģimenes kodolam piesaistīt arī citas paaudzes. Šādas rīcības motīvi skaidrojami ar praktiskiem un ekonomiskiem apsvērumiem. Vecvecāku iekļaušana ģimenē dažkārt ir finansiāli izdevīgāka, jo kopīgi izdzīvot ir vieglāk, kā arī būtisks ir bērnu aprūpes un audzināšanas faktors, kas paplašina jauno vecāku iespējas pilnvērtīgi iekļauties darba tirgū, tādējādi nodrošinot ģimenei

nepieciešamos resursus. Vecvecāku iesaiste bērnu audzināšanā nereti aizvieto vai papildina arī institucionālo atbalstu – bērnu dārzus, dienas centrus u.c.

Promocijas pētījuma ietvarā paustais aicinājums, aizsargāt tradicionālo nukleāro ģimeni, varētu tikt uzskatīts par alternatīvo-netradicionālo savienību diskrimināciju, taču tas nekādā veidā neierobežo, bet gan vispārējo cilvēktiesību aspektā pārstāv bērnu un pieaugušo tiesības uz ģimenisku vidi, kurā realizēts audzināšanas process un īstenotas bērna tiesības uz mātes un tēva aprūpi, kā arī abu vecāku privilēģija līdzvērtīgi iesaistīties ģimenes dzīvē. (ANO Vispārējā cilvēktiesību deklarācija, 1948) Promocijas darba centrālais fokuss ir bērna labklājības veicināšanas un ekoloģiskas (Bronfenbrenner, 1979) attiecību vides veidošanas nepieciešamība ģimenē, kas saistās ar abu vecāku pilnvērtīgu iesaisti mājsaimniecībā un bērnu audzināšanā.

Šo vajadzību pierāda arī sabiedrības vērtīborientācijas izpētes rezultāti. Pētījuma dati norāda, ka Latvijas bērnu vēlamās dzīves izpratnē dominē vēlme pēc psiholoģiskas labklājības. Par šīs labklājības garantu bērni uzskata ikdienā klātesošus satiecīgus vecākus un ģimeni kopumā, kas bērnu pamatvērtību atspoguļojumā (apkopots pēc izteikumu biežuma principa) minēti otrajā (vecāki) un trešajā (ģimene) vietā. (Vasiļevska, 2006; Foley & Roche & Tucker, 2001) Arī pieaugušo vērtību izpētes rezultāti liecina par ģimenei piešķirto prioritāro nozīmi. Un savukārt bērnu esamība ģimenē tiek uzskatīta par būtisku cilvēka dzīves kvalitātes rādītāju un personības pilnvērtības kritēriju. (Zepa, 1999; DĢSLV, 2008)

Pētījumos iegūtie dati par ģimenes nozīmi sabiedrības dzīvē atklāj ne tikai praktiskos, sadzīviskos un ekonomiskos apsvērumus, bet arī jūtu komponentu, kas atspoguļo vēlmi pēc ģimenes kā mīlestības, rūpju, vienotības un solidaritātes avota. (Karpova, 1989, 2006; Синельников, 2008; Medne, 2010a)

Situācijas izpēte ļauj secināt, ka 20. gs. ievērojamāko antropologu atziņas par ģimenes universalitāti un pamatvajadzību – rūpju un aizsardzības funkciju izpildīšanu – nav reducējamas uz aktualitāti tikai pagātnes izteiksmē, bet joprojām reprezentē nozīmīgas sabiedrības tendences 21. gs. (Malinowski, 1913; Murdock, 1949; Zarina, 1995; Koroļeva, 1999)

Neskatoties uz pamatvērtību saglabāšanos, sabiedrības procesu maiņa ietekmē arī ģimenes transformāciju. (Kuronen, 2010; Giddens, 1999; Medne, 2010a) Šo aktualitāti valstiskā līmenī pamato ģimenes un sabiedrības eksistences perspektīvas savstarpējā saistība.

Ģimenes modelis, kurš lielākoties balstās uz divu paaudžu asinsradniecību, kļuvis par visvairāk pārstāvēto kopdzīves modeli un arī šodien tiek uzskatīts par ideālu, kura ietvaros cilvēki rod piederību, organizē mājsaimniecību un audzina bērnus. (DĢSLV, 2008; Karraker, 2012; Eglīte, P., 1999, 2002) Taču mūsdienu dzīves transformācijas iniciē jau pieminētās debates par ģimenes eksistences apdraudējumu un pastāvēšanas iespējām laikmetīgās formās, nezaudējot orientāciju uz fundamentālām vispārcilvēciskām vērtībām. (Eglīte, P., 2009)

Promocijas darbā interpretējot ģimenes jēdzienu un attiecības tās ietvaros, integrēta gan tradicionālā, gan transformatīvā paradigma. Ģimenes struktūra atspoguļota tradicionālā nukleārā sastāvā, tādējādi nosakot pētījuma robežas un pamatojot kontekstuāla aprakstoša ieskata sniegšanu un padziļinātas izpētes neveikšanu ģimenes uzbūves izmaiņās.

Savukārt transformatīvais izpētes aspekts darba ietvaros sniedzas dziļāk par strukturālo līmeni, atklājot lomu sadalījumu ģimenē un abu vecāku faktisko iesaisti. Respektīvi, tieši mūsdienīga lomu sadale ir galvenais aspekts, kādā uzlūkojamas ģimenes un tēva lomas transformācijas.

Nozīmīgas pārmaiņas attiecībās un arī vēlākajā lomu sadalē ietekmē ne tikai ģimenes struktūras un funkciju maiņa, bet arī sākotnējie dibināšanas iemesli, kurus atšķirībā no vēsturiskajām piespiedu vai izdevīguma laulībām, mūsdienās nosaka brīvprātības princips un abpusēju jūtu motīvs. (Obelenienē, 2011)

Šeit minams arī mainīgais viedoklis par attiecību leģitimēšanas nozīmi, kas piešķir partnerībai oficiālas ģimenes statusu, bet nenodrošina savienības ilgtspēju. To pierāda šķirto laulību skaits, kas pēc tautas attīstības pārskata datiem 2010. gadā sastāda 53.1% no noslēgtajām laulībām un negatīvi ietekmē arī tradicionālās ģimenes stabilitāti un ilglaicību. (Zepa & Kļave, 2011) Ar attiecību reģistrēšanu sabiedrībā saistās duālas tendences. No vienas puses popularizējot oficiāli reģistrētu laulību aizstāšanu ar partnerattiecību formu, ko apliecina neregistrētās partnerības īpatsvara pieaugums (ilustrēts neregistrētā laulībā dzimušo bērnu skaitā – 44.1 % no dzimušo bērnu kopskaita) (Zepa & Kļave, 2011; Putniņa, 2011; Hood, & Vahlne & Kilis, 1997), bet no otras puses, pilnīgi neatmetot varbūtību par iespējamu oficiālu attiecību reģistrēšanu. Tas skaidrojams ar tiklab emocionāliem, kā praktiskiem apsvērumiem. Attiecību neregistrēšana apziņas līmenī indivīdam iespējami saglabā izjūtu par neskartu personības autonomiju, savukārt oficiālā reģistrācija rada juridisku un psiholoģisku piederības izjūtu un reizē paver iespējas arī finansiāli izdevīgākiem risinājumiem (kredīti, mantojumb tiesības, paaugstināti ienākumi). (Walsh, 2002) Ģimenes un laulības institūtu transformācijām ir tendence mainīt izpratni arī par sievietes un vīrieša attiecībām ģimenes ietvaros, tēva un mātes lomu izpausmi bērna audzināšanā, kas attiecīgi var orientēt uz sadarbību vai individualizāciju.

Vēsturiskās un mūsdienu izmaiņas ģimenē kopumā tiek traktētas kā atbildes reakcija sociālām, ekonomiskām un politiskām transformācijām. (Stacey, 1996; Skolnick, 1991; Konferencēs „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli”, 2012; Eglīte, P., 2009; Medne, 2009) Pētījumi un publiskais diskurss sabiedrībā atklāj ģimeni kā daudzu pretrunīgu debašu objektu, kuras izpētei ir sena tradīciju vēsture no antīkās pasaules laikiem līdz mūsdienām. Ģimene pētīta daudzu sociālo zinātņu nozaru ietvaros dažādās sabiedrībās un kultūrās ar atšķirīgu etnospecifiku, taču pētījumu vienojošais elements allaž bijis mērķis noteikt ģimenes dzīves

kopīgās tendences, ikdienas prakses atšķirības un izkristalizēt faktorus, kas nosaka vēlamos ideālus un cilvēka vajadzību pēc kopienas tiklab salu iedzīvotājiem, kā urbānās vides pārstāvjiem. (Ēriksens, 2010; Murdock, 1949; Malinowski, 1913; Gottlieb, 1994)

Ģimenes pētījumus nosacīti var iedalīt divās tradīcijās: sociālantropoloģijā, filozofijā un politoloģijā ģimene tiek uzlūkota kā sociāls fenomens un pētīta saistībā ar sabiedrības attīstības norisēm, savukārt psiholoģijā un pedagoģijā tiek galvenokārt uzsvērtā ģimenes nozīme indivīda personības attīstībā. (Смелзер, 1994; Шнейдер, 2007)

Mūsdienu diskursa iezīme gan pētījumu laukā, gan sabiedrības diskusijās, ir ģimenes krīzes problemātika, kas tiek plaši reflektēta dažādos aspektos saistībā ar morāles vērtību saglabāšanu un transmisiju, pilnvērtīga sabiedrības locekļa audzināšanu un identitātes veidošanu, kā arī ģimenes struktūras izmaiņām. (Синельников, 2008) Kopumā viedokļu dažādība vērojama arī nostādnēs par ģimeni kā sabiedrības uzbūves pamatu. Šādu uzskatu pamatā ir kompleksā ģimenes mainība un prognozes par potenciālo nespēju pielāgoties un turpināt pildīt tai noteiktās funkcijas. Tāpēc bažas par ģimenes transformācijām, kas varētu apdraudēt tās turpmāko eksistenci, rosina neskaidras prognozes arī par sabiedrības evolūcijas perspektīvām.

Problēmas aktualitāti apstiprina ne tikai Latvijas, bet arī Eiropas demogrāfiskie dati, kuri atklāj, ka neviena Eiropas Savienības dalībvalsts nerasniedz paaudžu nomaiņas sliekšni (paaudžu nomaiņas sliekšnis ir 2,1 bērns katrai sievietei Eiropas Savienībā). Dzimstība ir vidēji par ceturto daļu zemāka nekā minētā robeža. (Ģimenes politikas loma demogrāfisko pārmaiņu jomā nolūkā popularizēt paraugprakses apmaiņu dalībvalstīs, 2001; Eglīte, P. & Markausa & Pavlina & Brants, 2004; Le Bras, 2008) Šādu tendenci ietekmē valstu ekonomiskais līmenis, kas tieši atsaucas uz ģimeņu labklājību, taču būtisks faktors ir arī sabiedrības vērtīborientācija, kurā indivīda vajadzību realizēšana nereti aizstāj ģimeniskās vērtības. (Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes, 2011)

Arī 21. gs. raksturīgās tendences sabiedrībā minētas par šādas situācijas rašanās iespējamiem iemesliem. Pastāvošās demokrātijas un liberālisma paradigmas priekšnosacījums ir indivīda subjektīvās vērtību izpratnes meklējumi, kas likumsakarīgi var veidot viedokļu plurālismu un nostājas nenoturīgumu. Šeit atklājas cilvēku nespēja izšķirties, kurai no jomām – personiskajai vai ģimeniskajai – dot priekšroku. (Liotars, 2008; Knox, 2010; Байман, 2002) Tas saistāms ar to, ka līdz ar transformatīvo tendenču izplatību, mainījušies sabiedrības uzskati par absolūtām vērtībām un to hierarhiju. Postmodernajai kultūrai raksturīga neticība lielajiem naratīviem – tradīcijām un kopīgām vērtībām, tendence vairot individuālismu. (Giddens, 1993) Cilvēka izvēli vada orientācija uz labklājību un to veicinošo faktoru sasniegšanu, par kādiem tiek uzskatīts augsts izglītības līmenis, karjeras veidošana nodarbinātības sektorā un arī personīgā brīvība. (Kūle, 2006; Liotars, 2008; Rifkins, 2004; Medne, 2010b)

Ja vēsturiski ģimenes dibināšana un bērnu radīšana tikusi uzskatīta par dabisku un pašsaprotamu dzīves kārtības turpinājumu (Mitterauer & Sieder, 1982), tad mūsdienu sabiedrības liberālā ievirze piedāvā iespēju šos jautājumus uzlūkot kā brīvu izvēli, nevis nolemtību. Katram ir tiesības lemt un rīkoties saskaņā ar individuālajām vēlmēm un vajadzībām, brīvi izvēloties un dibinot sev pieņemamas attiecību formas. Taču izvēļu dažādība rada arī kopēju nostādņu izkristalizēšanas problēmas, kas apgrūtina vispārējo normu un vērtību identificēšanu. Izvēles izdarīšana pēctecīgi saistīta arī atbildību, kas uzskatāmi reflektēta ģimenes dibināšanas paradumos. Ģimenes (ne)veidošanas motīvos jaušamas pretrunas un indivīda nespēja izšķirties par subjektīvi labāko lēmumu. Ģimenes dibināšana apmierina vajadzību pēc ekonomiskās stabilitātes un labklājības nodrošinājuma. Taču ģimenes pieaugums rada papildus nepieciešamības un liek uzņemties lielāku atbildību, kas var tikt uzlūkota kā indivīda brīvības apdraudējums un nevēlēšanās ierobežot savu neatkarību un personīgās realizēšanās iespējas. (Konference „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli, 2012)

Ģimenes problēma Latvijā valstiski akcentēta vairākos līmeņos, iekļaujot juridiskos, sociālos un ekonomiskos aspektus. Aizvien biežāk ģimenes vērtību aizsardzība un lomu dalījums tās ietvaros tiek plaši apspriests medijos, zinātniskajos pētījumos, publiskos forumos, kas norāda uz vajadzību ne tikai radīt plašāku rezonansi sabiedrībā, bet arī meklēt praktiskus risinājumus.

Iepriekš minēto problēmu risināšanas neatliekamība tika atkārtoti apliecināta 2012. gada aprīlī un maijā Latvijas Republikas Saeimā notikušajā konferencē „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” un Rīgas domē organizētajā IV starptautiskajā Rīgas ģimenes forumā „Dabīga ģimene kā vērtība un valsts prioritāte”. Izskanējušajos referātos, tika pausta gan problēmas analīze, gan arī sniegti ieteikumi situācijas risināšanai un atspoguļoti līdz šim veiktie pētījumi un mērķaktivitātes. Tajos norādītās darbības sfēras iespējams apvienot trijās lielās grupās: valsts ģimenes politika, izglītības un mediju politika. (Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli, 2012; Foruma „Dabīga ģimene kā vērtība un valsts prioritāte” materiāli, 2012)

Normatīvajos aktos atspoguļotā nozaru politikas virzība un sociāli politisko nostādņu kopums, kas nosaka tālākas rīcības plānošanu, tika atzīts par pārāk sadrumstalotu. Satversmē, ģimenes politikas kopējās nostādnēs, likumos deklarētais būtu apkopojams ar mērķi garantēt tiesības, atklāt atbalsta mehānismus, kā arī palīdzības apjomu ģimenes labklājības nodrošināšanai. (Mūrnieks, 2012; Veispale, 2012; Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli, 2012) Šāds apkopojums sniegtu iespēju izvērtēt nepieciešamās mērķaktivitātes kā arī būtu leģitīma atbilde mūsdienu pārmaiņām un paredzētu vienotu un integrētu ģimenes atbalsta

politiku.¹ Apkopojošos secinājumos tika norādīts arī tas, ka Latvijā trūkst mērķtiecīgas integrētas ilgtermiņa valsts ģimenes atbalsta politikas. (Mūrnieks, 2012)

Būtiska ģimenes atbalsta joma ir arī izglītībai, kura šajā kontekstā galvenokārt tiek saistīta ar vērtību pārvērtēšanas procesiem. Sabiedrības evolūcijas gaitā gan apgaismības laikmetā, gan postmoderno domātāju darbos notikusi vērtību vērtēšana un pārvērtēšana, nolūkā izkristalizēt būtiskākās vēlmju un vērtību plūsmas. Šo procesu līdzgaitniece bijusi vērtībizglītība, kuras ietvaros ar izglītības iestāžu starpniecību noritējusi saprātīgu jaunās paaudzes vēlmju un vērtību integrācija. Respektīvi, ģimene un skola ir tās institūcijas, kuras ir tieši atbildīgas par sabiedrības vērtību kapitāla novērtēšanu, saglabāšanu, izmantošanu un jaunu vērtību radīšanu. (Lasmane, 2012b)

Izglītības politikas kontekstu atklājošos pētījumos tika aktualizēta nepieciešamība pēc pastiprinātas ģimenisko vērtību implicēšanas mācību procesā un saturā, kas nodrošinātu bērnu un jauniešu tiesības uz vērtīborientētu izglītību un jau no agrīna vecuma vērstu uzmanību uz vēlākā dzīvē būtiskām lietām. Izglītības joma ir viena no tām, kuras ietvaros jau pirmsskolas vecumā bērnam tiek sniegta palīdzība orientēties, socializēties un identificēties dažādās sociālās vidēs. (Lazukina, 2012)

Vērtīborientāciju būtiski ietekmē arī mediji, kuri sabiedrības dzīvē ieņem aizvien lielāku lomu un tiek dēvēti par „ceturto varu”, aiz politiskās, tiesu un izpildvaras. Par arvien nozīmīgākiem informācijas avotiem kļūst mediji un elektronisko plašsaziņas tīklu vide, kuros atspoguļots publiskā diskursa vēstījums, aktuālās debates, reālā situācija un notiek sabiedrības viedokļa veidošana. (Veinberga, 2010) Šie procesi par būtisku darbības sfēru ģimenes atbalsta jomā izvirza arī mediju politiku valstī, kas būtiski ietekmē priekšstatu un izpratnes veidošanu par normām un vērtībām. (Bremze, 2012)

Šādi publiski pasākumi sniedz iespēju vienuviet apkopot plašo problēmu spektru un daudzus avotos paustās idejas. Pieaicināto Latvijas un ārvalstu nozaru speciālistu klātbūtne ļauj meklēt starpdisciplinārus un integrētus risinājumus kopīgiem problēmjautājumiem. Minētie faktori ir savstarpēji saistīti un nav reducējami tikai uz demogrāfijas problēmu risināšanu vai vispārējās labklājības stimulēšanu. Tie atklāj divus galvenos aspektus kādos uzlūkojams ģimenes apdraudējums: ekonomiskās un vērtību krīzes kontekstā. Pirmajā pamatojumā pausta pārliecība, ka ekonomiskajiem risinājumiem ir potenciāls stimulēt ģimeņu veidošanas tendenci ar mērķi atjaunot dzimstības pieaugumu, tādējādi mazinot demogrāfisko krīzi.

¹ Ideja aizgūta no valstīm, kurās ir līdzīga demogrāfiskā krīze, piemēram, Ungārijas. Plašāks izvērsums skatāms: Puppink, G., de La Hougue, C. (2011). Memorandum on the Hungarian Act ccxi of 2011 on the Protection of Families. Strasbourg: European Centre for Law and Justice

Savukārt aksioloģijas ietvaros par noteicošo tiek uzskatīta pagrieziena radīšana sabiedrības vērtību orientācijā, kas saistās ar vērtību saglabāšanu, ģimenes lomas palielināšanu, tās nozīmes, vajadzības un prestiža atjaunošanu. Pamatoti argumenti rodami abās pozīcijās, jo ģimenes krīzes pārvarēšanas iespējas uzlūkojamas kompleksi, ietverot gan garīgos, gan materiālos faktorus veicinošas sociālās un ekonomiskās vides veidošanā. (Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli, 2012; koncepcija par atbalstu ģimenēm ar bērniem, 2002)

Par vienu no iespējamajiem praktiskajiem risinājumiem tiek uzskatīta darba un ģimenes dzīves saskaņošanas izpēte. Kopš 20. gs. 90. gadu beigām vērojams akadēmiskās intereses pieaugums par darba un ģimenes sfēru saskaņošanas problemātiku. Šīs tendences refleksija atklājas pētījumu, referātu, zinātnisku un populārzinātnisku publikāciju skaitā. (Korpa, 2008.; Chinchilla & León, 2005) Darba un ģimenes dzīves saskaņošanas izpēte nostiprinājusies kā pētījumu joma starptautiskajā socioloģijā un aktuāla arī Latvijas pētījumu laukā. Šīs jomas pētnieki pakāpeniski mēģina vienoties par to, ka attiecības un saikne starp darba un ģimenes dzīvi nav statisks stāvoklis, bet gan dinamisks process, kas ietver mainīgus apstākļus un izvēles. Līdzšinējie pētījumi atklāj abu jomu līdzsvara, saskaņošanas un integrācijas meklējumus teorijas un prakses līmenī, uzsverot darba un ģimenes dzīves mijiedarbību kā ieguvumu katrā sfērā. (Korpa, 2008, 2012)

Darba un ģimenes dzīves savienošana par nozīmīgu pētniecisko jomu kļūst līdz ar dzimtes un dzimumu līdztiesības diskursa aktualizāciju. Abu sfēru savienošanas problemātika ir viens no būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē vecāku, sevišķi tēva reālās līdzdalības iespējas ģimenes dzīvē. (MacInnes, 2005) Latvijas sabiedrībā joprojām tēva identitāti lielākoties veido pelnītāja statuss (Koroļeva, 1997; Rungule, 1997; Eglīte, P., 1998a), kas pamato vajadzību ģimenes un darba dzīves saskaņošanas jautājumus uzlūkot tieši tēva iesaistes fokusā. Draudzīgas darba likumdošanas veidošana būtu nozīmīgs atbalsts un piedāvātu plašākas iespējas realizēt tēva vēlmi pavadīt ilgāku laiku kopā ar bērnu. Tā reizē būtu arī viena no mērķaktivitātēm nolūkā neitralizēt kategoriskos dzimumstereotipus, kuri norāda dzimumspecifisku jomu sadalījumu. (Sedlenieks & Vasiļevska, 2006; Tirgus un sabiedriskas domas pētījumu centrs, 2006; Putniņa, 2011) Ģimenes un darba sfēru savienošanas iespēju izpēti iedīgli Latvijā 20. gs. 70. un 90. gados uzskatāmi arī par daļēju tēva lomas pētniecības aizsākumu, kas sākotnēji pārsvarā atspoguļota kā viens no pastarpinātiem aspektiem un skatīti līdzās citiem tematiem, nevis bijusi pētījuma centrālais mērķis. (Korpa, 2008)

Šo jomu saskaņošanas iespējas ikdienā ietekmē arī iedzīvotāju kopējo izjūtu un viedokli par dzīves kvalitāti Latvijā. (Bela & Tisenkopfs, 2006) Par nozīmīgu kategoriju gan starptautiskā, gan lokālā mērogā, dzīves kvalitātes izjūtas vecināšanā uzskatāmi arī jautājumi, kas saistās ar dzimumlīdztiesības izpratni un īstenošanu sabiedrībā. (Neimane, 2003) Dažādiem laikmetiem,

sabiedrībām un kultūrām raksturīgie atšķirīgie priekšstati par to, kādām jābūt vīrieša un sievietes lomām sabiedrībā, likumsakarīgi transformē arī attiecības ģimenē. (White & Klein, 2002; Broderick, 2003; Tabūna, 1997)

20./21. gs. mijā pastiprināti aktualizēti jautājumi par dzimumu līdztiesības, stereotipu un dzimumu sociālo lomu problemātiku, kas saistās ar vīriešu un sieviešu situāciju sabiedrībā un ģimenē. Šīs tematikas pastiprinātas aktualizācijas aizsākumi rodami 1994., kurš tika oficiāli pasludināts par Starptautisko ģimenes gadu. Internacionālā areālā tika problematizēti dzimumu līdztiesības sociālpedagoģiskie aspekti. UNESCO ziņojumā publicētajā apkopojumā galvenokārt akcentēta ģimenisko vērtību saglabāšana, kā arī atbalstīta dzimumu līdztiesības veicināšana ģimenes audzināšanas jautājumos. (UNESCO, 1994) Diskusijas aizsākumi par dzimtes jautājumiem Latvijā rodami pētījumos par sieviešu situāciju sabiedrībā, kuros uzsvērtā dzimuma faktoru ietekme uz sievietes dzīvi. (Eglīte, P., 1994)

Aktualizējoties diskusijām par sievietes vietu sabiedrībā, radās nepieciešamība analizēt jautājumus, kas saistīti arī ar vīriešu situāciju. Ja līdz šim diskriminējošās ideoloģijas un sociālās prakses diskursu izpētes ietvaros tika akcentēta sievietes loma, tad pakāpeniski pētījumos un publiskajās debatēs diskriminācijas tendences tiek atspoguļotas arī no maskulīnās puses. Pētījumu tematika gan starptautiskā, gan Latvijas līmenī atklāj nepieciešamību veicināt vīrieša iesaisti un palielināt tēva lomu ģimenes dzīvē, kā arī vajadzību pēc vienlīdzīgas māsaimniecības pienākumu sadales un līdztiesīgām iespējām nodarbinātības segmentā. Dzimumlīdztiesības pētījumi galvenokārt atklāj sabiedrības priekšstatu izpēti par vēsturiski veidojušos „dabisko” lietu kārtību, kas deleģē sievietei mājas un bērnu aprūpes pienākumus, bet vīrietim ražotāja un apgādnieka funkcijas. (Zariņa, 1998; Putniņa, 2005; Woerd & Stavenuiter & Duyendak, 2007)

Pētījumus caurvij ideja par dzimumlīdztiesības īstenošanas nepieciešamību ne tikai idejiskā un teorētiskā, bet arī instrumentālā dimensijā ikdienā. Dzimumu līdztiesības jautājumi kā pētījuma akcents norādīti daudzu nozaru un jomu ietvaros, nodarbinātības, ģimenes dzīves un izglītības sfēras kontekstā. Pētījumus raksturojoša iezīme ir ne tikai problēmas aktualizācija, bet arī risinājumu meklējumi valsts politikā un ekonomikā, privāto sektoru darbības korekcijās, sociālā atbalsta struktūrās, darba un ģimenes dzīves savienošanas iespējās, dzimumlomu izpratnes mainībā sociālā un ģimeniskā kontekstā. (Korpa, 2008; Koroļeva, 1997; Sedlenieks & Vasiļevska, 2006; Arāja & Edelstam & Eglīte, P., 2000)

Plašie pētījumi pamatojami vēlmē apzināt sievietes un vīrieša lomu izpratnes nozīmību un ietekmi uz dažādām sabiedrības dzīves sfērām. Pierādīts, ka dzimumlomu izpratnei sabiedrībā ir tendence būt ļoti noturīgai, taču tā pakāpeniski mainās līdz ar vēsturiskām robežšķirtnēm: sieviešu aktīvu iesaistīšanos darba tirgū, vēlēšanu tiesību piešķiršanu, feminisma kustību uzplaukumu, kuru aģitācijas un ideju pamatā ir uzskats, ka sievietēm piešķiramas tādas pašas politiskās, sociālās,

seksuālās, intelektuālās un ekonomiskās tiesības kā vīriešiem. (Butler, 2007; Žvinklienē, 2008; Wilhelmi, 2008; Saar & Hellemäe, 1997) Stereotipiskos uzskatus veido daudzi aizspriedumu uzslāņojumi, kuriem pamatojums rodams sabiedrības vēsturiskajā attīstībā. Iepriekšējo paaudžu dzimumu lomas bija skaidri noteiktas, jo dzimums bija viens no faktoriem, kas iezīmēja cilvēka dzīves turpmāko trajektoriju. Patriarhālā sabiedrības kultūra akcentēja vīrieša nozīmi sabiedrībā un ģimenē. Patriarhālas organizācijas ģimenē varas un autoritātes centrs bija tēvs. Viņš bija galvenais uzturētājs, viņa vārdam piemita likuma spēks un viņa lēmumu pieņemšanas lauks bija skaidri norobežots. Vīrieša galvenā atbildība bija aizstāvība un apgāde. Savukārt sievietes galvenās lomas bija sieva un māte, kuras pienākumu lokā ietilpa mājāsaimniecības un bērnu aprūpe. Dzīve bija salīdzinoši vienkārša un saprotama, katram noteiktas savas atbildības jomas. (Lee Downs, 2010)

Vēsturiski noteiktās kategoriskās dzimtes konstrukcijas Rietumu sabiedrībā ievērojami liberalizētas un savu absolūto nozīmi zaudējušas, taču to lielā ietekme uz dzīves pamatnostādņu izpratni joprojām saglabājusies. (Киммел, 2007; Mac an Ghail & Haywood, 2007) To apliecina arī Latvijā veiktie sociālie pētījumi, kas atklāj sabiedrības viedokli par dzimuma jautājumiem dažādos aspektos. Kopumā nav vienprātības, un neskatoties uz deklaratīvajiem standartiem, joprojām vērojama diskriminējoša ideoloģija. (Tirgus un sabiedriskas domas pētījumu centrs, 2006; Putniņa, 2005, 2006; Neimane, 1999; Kaņejeva, 2001) Promocijas darba tematiskajam lokam atbilstoša ir diskriminācijas situācijas izpēte ģimenes vidē, taču to likumsakarīgi ietekmē arī visi sociālie procesi, kas pamato vajadzību dzimumu lomu izmaiņas ģimenē uzlūkot kontekstuāli.

Būtiska uzmanība pievēršama arī jēdzienu 'dzimte' un 'dzimums' izpratnei un attiecībām, kas izpaužas gan tulkojuma, gan lietojuma problēmās. 'Dzimums' attiecas uz sieviešu un vīriešu fizioloģisko raksturojumu, bet 'dzimte' uz tām īpašībām, kas veidojušās sociālo un kultūras normu ietekmē. Dzimte kā kultūrspecifisks konstrukts norāda uzvedības modeļus, kas atbilstīgi priekšstatam par sievišķību un vīrišķību. (Lorber, 1994; Karpova, 2006) Pamatojoties uz šiem atzinumiem, promocijas darbā lietojams jēdzienu nošķirums, kas atklāj dzimtes kā sociālas konstrukcijas izpratni un dzimumu kā bioloģisko faktoru kopumu.

Dzimtes pētījumu specifiku un reizē sarežģītību nosaka tas, ka sevišķi būtiski ir izvairīties no kategoriskiem spriedumiem un absolutizēšanas, paturot prātā, ka dzimtes līdzībās un atšķirībās iespējamās identificēt tikai ierastākās tendences, kuras nav pilnībā attiecināmas un pielāgojamas jebkurai situācijai vai cilvēkam.

Dzimumu atšķirību bioloģisko un sociālo skaidrojumu pētniecības iedīgļi rodami dzimumdiferences teorijās. Dzimuma jautājuma pētniecībā izšķir divus atzarus, kuri iemantojuši popularitāti kā ģenētikas un cilvēka anatomijas pētījumos, tā arī sociālo zinātņu nozarēs. Viena no teorijām tiecas pierādīt, ka neskatoties uz fizioloģiskām atšķirībām, cilvēki nāk pasaulē ar „neitrālu” dzimumu, vīrišķo vai sievišķo identitāti attīstot tikai sociālās audzināšanas ceļā.

Savukārt opozicionārās teorijas piekritēju pētījumu rezultāti liecina par to, ka atšķirības starp zēniem un meitenēm esot iedzimtas un tipiski vīrišķīga vai sievišķīga uzvedība ir atšķirīga jau no dabas. Par pierādījumu abu teoriju pamatotībai, tiek minēti vairāki argumenti, kas saistīti ar evolūcijas psiholoģiju (Symons, 1979), medicīnas pētījumos atspoguļotajām smadzeņu anatomijas atšķirībām un promocijas pētījumam aktuālajiem pedagoģijas jautājumiem, kuros atklāta audzināšanas un socializācijas nozīme sievišķās un vīrišķās identitātes veidošanā. (Ahmed, 2006)

Biologiem, psihologiem, pedagogiem un sevišķi vecākiem aktuālais jautājums par to vai cilvēka uzvedību nosaka gēni, vai arī izšķirošais faktors ir vide, nav radis viennozīmīgu atbildi. Vairākums mūsdienu zinātnieku pārstāv viedokli, ka cilvēki ir tendēti pārspīlēti uztvert atšķirības starp vīriešiem un sievietēm. Lai gan konfrontējošo pētniecisko paradigmu starpā joprojām vērojama sadursme, vienprātības meklējumi dažādu teorētisko nostādņu ietvaros robežojas ar atziņu, ka gēni un vide personību ietekmē vienlīdz stipri. Analogijas rodamas arī sekundāro pētījumu (Hoogland, 1999) analīzes rezultātā formulētajā promocijas darba autores viedoklī, ka iedzimtība un vides ietekme nosaka personības attīstību līdzīgās proporcijās.

Pētījumos plaši problematizētā dzimtes identitātes analīze rada pamatotu vajadzību rast atbildi uz jautājumu, vai tiešām dzimums arī mūsdienās atrodas identitātes izpratnes centrā. Mediju prakse un sabiedrībā vērojamās pretrunas, šķietamajā līdztiesības ietvarā, liecina, ka atbilde ir apstiprinoša, tāpēc dzimumstereotipizācijas ietekme joprojām ir tik liela. (Gauntlett, 2002; Rožukalne, 2004; Lasmane, 2012a) Taču šis negatīvais stereotipu aspekts nav traktējams viennozīmīgi. Uzlūkojot stereotipu izcelsmi vēsturiski, vērojama sabiedrības mainībai nepieciešamā gadsimtiem ilgu stereotipu liberalizācija, kura risinās pakāpeniski un kopš saviem pirmsākumiem, industriālās revolūcijas 18./19. gadsimta mijā, piedzīvojusi vērā ņemamu evolūciju. Taču mūsdienās transformatīvās paradigmas kontekstā nereti vērojama orientācija uz pārkārtojumu kvantitāti. Ne viss, kas uzskatāms par stagnātisku un stereotipisku, ir atmetams bez kritiska izvērtējuma. Šāds uzskats aktualizē debates par stereotipu duālo ietekmi uz indivīdu un sabiedrību. Stereotipa jēdziena skaidrojums, kas apkopo vairāku autoru definējumus, atklāj to izpratni kā vienkāršotu, pieredzē balstītu un asimilētu uztveres, domāšanas un rīcības modeli realitātes interpretēšanai. *Stereotipi* ir jebkuras kultūras un jebkuras sociālas kopienas pasaules ainas konturēšanas būtiska daļa. Tie veido specifisko skatījumu, ko dēvē par kopienas identitāti, kultūratšķirībām un paštēlu. (Lippman, 1922; Basow, 1992; Šulmane & Kruks, 2001; Ēriksens, 2010) Noteikta diferenciācija, dalījums, normas un standarti rada kārtību un ietvaru, kas ir pamata bāze interpretāciju veidošanai. Stereotipi ideoloģiski leģitimē etniskās robežas un stiprina grupas kopību. (Ēriksens, 2010) Tā skaidrojama stereotipu pozitīvā ietekme. Savukārt nozīmi zaudējuši uzskati, virspusēji priekšstati un izpratne, kuros vērojami pārspīlējumi, neadekvāti aksiomātiski un

tendenciozi uzskati, atklāj to negatīvo aspektu. Stereotipi ir regulāri pārskatāmi un no jauna konstruējami līdz ar sociālām pārmaiņām. (Lippman, 1922)

To konceptuālā izpratne atspoguļo trīs viedokļus, kas atklāj stereotipu saistību ar realitāti un pamatoti attiecināmi uz dzimumu stereotipu interpretēšanu, kas būtiski maina sabiedrības uzskatus par sievietei un vīrietim atbilstošām lomām un funkcijām. Pirmais pārstāv uzskatu, ka stereotipiem lielākoties ir niecīga saistība ar realitātes atspoguļojumu un tajos nav rodams adekvāts pamatojums. Otrs atzars pauž ideju par stereotipos atspoguļotu patiesības fonu, taču problēma norādīta to vispārinājumā un attiecinājumā uz visiem sociālo grupu locekļiem, izpratni par indivīda iezīmēm, pamatojoties uz grupas iezīmēm. Savukārt trešais viedoklis atklāj realitātes radīšanas funkciju, kas skaidrojama kā cilvēku grupas uzvedības pielāgošana pastāvošajiem stereotipiem. (Šulmane & Kruks, 2001; Novikova, 2004; Киммел, 2006; Mac & Haywood & Haywood, 2007) Promocijas darbā integrējami visi trīs viedokļi, kas rod apliecinājumu praktiskajā dzīvē. Vēsturiskā pieredzē un mūsdienu situācijā rodami reāli piemēri, kur sieviešu un vīriešu domāšanas, attieksmes un uzvedības standarti, pamatojami to pieredzē un skaidrojami ar atbilstību patiesībai, instinktīvu vēlmi pieskaņoties sabiedrībā akceptētajām normām, bet nereti vērojami arī patiesībā un pieredzē nepamatojami aizspriedumi.

Latvijas sociālajos pētījumos pierādīts, ka tieši dzimumlomu stereotipi minami par būtiskāko barjeru līdztiesīgas izpratnes un prakses veidošanā. (Sedlenieks & Vasiļevska, 2006; Putniņa, 2006; LR Labklājības ministrija, 2004; DĢSLV, 2008; Zepa, 2006; Aptauja „Dzimumu līdztiesība Latvijā”, 2004; Neimane, 2003; Hausmann & Tyson & Zahidi, 2010; Woerd & Stavenuiter & Duyendak, 2007; Kaņejeva, 2001; Tirgus un sabiedriskas domas pētījumu centrs, 2006)

Stereotipu izcelsme rodama katra cilvēka individuālajā pieredzē un sabiedrības pieredzes asimilācijā. Stereotipu producēšanā būtisku lomu ieņem mediji, kuros liela apjoma niša atvēlēta tieši dzimumstereotipiem.

‘Mediju’ jēdziens tradicionāli tiek skaidrots kā masu komunikācijas un plašsaziņas līdzekļi. Zinātniskajā literatūrā atspoguļotais klasiskais iedalījums iekļauj drukātos, radio, televīzijas un elektroniskos medijus. (Rubene & Krūmiņa & Vanaga, 2008; McLuhan & Lapham, 1994)

Mediālai antropoloģijai kā pētniecības nozarei ir salīdzinoši nesena vēsture, kas liecina par to, ka mediju vēstījuma komunikatīvā unikalitāte un tās būtiskā ietekme uz sabiedrību nav pietiekami apzināta un paver plašas turpmākās izpētes perspektīvas. (Veinberga, 2010)

Mediju kā kultūras tehnoloģijas jeb komunikatīvās dimensijas galvenā funkcija ir cilvēka socializācija, izklaidējot, izglītojot un audzinot. Mediju kontekstā tiek izšķirti divi socializācijas veidi. Personības primārās socializācijas funkcija tiek deleģēta ģimenei, savukārt mediju kontekstā

tiek runāts par sekundāro socializāciju, kura tiklab tiek īstenota arī citās sociālās institūcijās: izglītības iestādēs, darbavietās u.c. (Veinberga, 2005)

Mediju pētījumos tiek uzsvērtā to loma sociālā dialoga veidošanā, informācijas, viedokļu un identitāšu konstruēšanā. Ar plašsaziņas līdzekļu starpniecību cilvēkiem tiek piedāvāta iespēja meklēt atbildes uz jautājumiem par savu patību un publiskās vides gaidām attiecībā pret katru sabiedrības locekli individuāli, kā arī lokālām grupām. (Veinberga, 2010; Novikova, 2004; Veinberga, 2010; Rubene & Krūmiņa & Vanaga, 2008; Rubene, 2012)

Promocijas darba izpētes tematikai būtiska ir forma un saturs, kādā mediju materiālos tiek reprezentēti dzimumlomām tradicionāli atbilstošie attieksmju un uzvedības modeļi, kas atklāj dzimtes attiecību tendences sabiedrībā. (Novikova, 2004) Mediju audzinošajai funkcijai, kas ir viens no mediju pedagoģijas izpētes objektiem, ir būtiska loma pastāvošo standartu transmisijā kā arī radīšanā. Respektīvi, mediji reproducē, nostiprina un uztur hegemonos dzimtes stereotipus sabiedrībā. (Rubene & Krūmiņa & Vanaga, 2008; European Commission, 2010) Lai gan mediju sniegtais vēstījums ir informatīvs, audzinošs un nereti didaktisks, tam ir tendence pārsvarā būt izklaidējošam. Tādēļ tradicionāli par mūsdienu mediju standarta funkciju tiek uzskatīta auditorijas izklaidēšana un tās vēlmju apmierināšana, tādu reprezentāciju nodrošinājums, kas būtu saskaņā ar sabiedrības gaidām. Šāda rīcības stratēģija skaidrojama ar mediju centieniem piesaistīt un saglabāt plašāku auditoriju, kas *a priori* ir mediju eksistences un resursu nodrošinājums.

Medijiem kā sociālam institūtam ir augsts diskursīvās kompetences un diskursīvo iespēju līmenis, kurš attiecināms uz sabiedrību kopumā. Vispārinājuma validitāti pamato *TNS Latvia* veiktie pētījumi par visu mediju veidu (televīzijas, radio, preses un interneta) lietojumu Latvijas sabiedrībā, kas apliecina mediju vēstījuma plašo informatīvo izplatību valstiskā mērogā un ietekmes intensitāti uz mediju auditoriju, ko veido heterogēnas grupas. Izpētes rezultātos norādīts, ka ik dienu TV medijs sasniedz 68,5% Latvijas iedzīvotāju, vidēji 83 % Latvijas iedzīvotāju vismaz reizi nedēļā klausās radio, 84% nedēļas laikā lasījuši vai caurskatījuši kādu no 220 pētījumā iekļautajiem preses izdevumiem, savukārt internetu tādā pašā laika periodā izmantojuši 64% iedzīvotāju. Plašais lietojums pastarpināti apliecina arī interesi un iedzīvotāju apmierinātību ar mediju piedāvājumu. (TNS Latvijas mediju pētījumu gadagrāmata 2011/2012)

Mediju izvēle par labu auditorijai tīkamam un vienkārši izprotamam vēstījuma saturam un formai ir stereotipu reproducēšanai un producēšanai labvēlīgs faktors. Masu komunikācijas līdzekļu materiālos vīrieša un sievietes tēls dažādās dzīves sfērās reflektēts ierastā, klišeiskā sabiedrības grupu stereotipiem atbilstošā formā. Standartizēti vīrietim vairāk piedēvētās jomas ir politika un pārvaldība, kuras orientētas uz augstu sociālo prestižu, kamēr sieviete galvenokārt tiek portretēta privātā sfērā kā mājsaimniece un māte, un atspoguļota lielākoties televīzijā saistībā ar

saimniecības pienākumiem, ģimenes locekļu praktisko aprūpi un bērnu audzināšanu. (LR Labklājības ministrija, 2004; Baker & Allison & Wallace, 2007)

Medijos ietvertais informatīvais materiāls, pildot izklaides funkciju, vienlaikus arī piedāvā indivīdam izvēlēties sev atbilstošākos dzīves modeļus, rīcības stratēģijas, domāšanas veidu, sniedz iespēju identificēties ar mediju vēstījumu. Plašsaziņas līdzekļos portretētais indivīda tēls, tradicionāli tiek attiecināts uz visai sociālai grupai raksturīgām iezīmēm. Viena no publiskajā telpā visvairāk reprezentētajām un apspriestajām grupām ir sievietes un vīrieši, kas dzimtes diskursa ietvaros atspoguļoti heterostereotipos, kuri izpaužas priekšstatu un viedokļa veidošanā par citām grupām, un autostereotipos par savu grupu. Komunikatīvajā vēstījumā ietverti tradicionālos priekšstatus par feminitāti un maskulinitāti atklājoši simboli un tēli. Latvijas un ārvalstu mediju pētījumos plaši aplūkota mediju veidotā dzimtes stereo tipizācija jeb klasiskie uzskati par vīrieti un sievieti atbilstošo tēlu un izpausmēm. (Šulmane & Kruks, 2001; Bailey, 2008)

Mediju telpā reprezentētā dzimtes difference vīriešu un sieviešu attēlojumā nozīmīgi ietekmē arī mātes un tēva lomas izpratnes transformācijas. Mūsdienu mediju paustajā vēstījumā vērojamas divas tendences, kas ir atbilstošas tradicionālai un transformatīvai paradigmai. Tradicionālā ietver hegemonu izpratni par abiem dzimumiem tipiskām pazīmēm, turpretim transformatīvās paradigmas ietvaros aktualizēta pluralitāte un liberālisma tendences priekšstatu veidošanā. Tradicionālās vai liberālās nostādnes par dzimumspecifiskām iezīmēm ļauj saglabāt nemainīgus vai transformēt uzskatus par vecāku lomām un funkcijām bērnu audzināšanā ģimenē.

Kontekstuāli uzlūkojamas un adekvāti attiecināmas uz vecāku refleksiju medijos arī stratēģijas, kuras parasti tiek lietotas, lai veidotu sabiedrības minoritāšu atspoguļojumu. Plašsaziņas līdzekļu veidots negatīvs vai vispārināts iespaids par vecākiem raksturo izslēdzošo stratēģiju. Turpretim publiskās reprezentācijas iekļaujošā stratēģija stimulē vecāku, konkrētāk, tēvu, kā sabiedrības grupas, tiesību, klātbūtnes un vajadzības leģitimēšanu ģimenē. (Petrenko & Zankovska – Odiņa, 2011)

Vecāku tematika atspoguļota dažādos mediju žanros, taču daži minami kā sevišķi reprezentabli un būtiski. Plaša vēstījuma grupa, kurā ietverti vecāku pienākumi un lomu sadalījums ne tikai ģimenē, bet arī sabiedrībā, ir reklāmas. Vērtējot medijos izvietoto reklāmas apjomu pēc skaita, redzams, ka 2011. gadā visās mediju grupās, izņemot avīzes, reklāmu skaits ir pieaudzis par 18%. (TNS Latvijas mediju pētījumu gadagrāmata 2011/2012) Skaitliskais pieaugums pozicionē reklāmas kā vērā ņemamu dzimumstereotipus reprezentējošu mediju žanru.

Šīs vēstījuma grupas specifiskā iezīme saistīta ar patērētāju izvēles raksturojumu, kurā brīvprātības un apzinātas izraudzīšanās princips ir salīdzinoši nosacīts. Reklāmas var dēvēt par jebkura patērētāja mērķtiecīgi izvēlēto mediju žanra t.s. „pielikumu”. Reklāmās stereotipizācija var tikt uzskatīta par apzinātu rīcības stratēģiju, jo stereotipi ir vienkāršākais uztveres un domāšanas

veids, kas vada patērētāju izvēli, nosakot lēmumu par kādas preces iegādi. Tieši reklāmas galvenokārt vairo risku, ka medijos nepārtraukti atkārtotos vīrieša – tēva un sievietes – mātes „vēlamos” uzvedības modeļus auditorija pieņems par normu. Par pašsaprotamu ir kļuvis medijos atspoguļotais sievietes arhetips: sieviete, kas ir atkarīga no vīrieša. (Petrenko & Zankovska – Odiņa, 2011) Vairākos ārvalstu pētījumos aktualizēta diskusija par mediju satura izvērtējumu. Pierādīts, ka diskriminējošs vēstījums prevalē reklāmu sižetos, kuros klišejiski un uzskatāmi tiek norādītas tēva un mātes darbības sfēras ģimenē. Lielākoties reklāmas materiālos par vīrišķīgām nodarbēm tiek uzskatīts finansiālo līdzekļu nodrošinājums, kas likumsakarīgi asociējas ar ilgām darba stundām, rotaļas ar bērniem un iesaiste fiziskās aktivitātēs, savukārt mātei deleģētie pienākumi ietver – ģimenes locekļu ēdināšanu, veselības aprūpi, rūpes par apģērbu, higiēnu, mājas vides radīšanu un uzturēšanu. Pēc angloamerikāniskās tradīcijas tiek uzskatīts, ka stereo tipizēts dzimumlomu atspoguļojums medijos attēlo ģimenisko idilli, kurā katram loceklim piedēvēti tradicionāli pienākumi un lomas. Arī uzņēmumu reklāmas un mārketinga speciālistiem būtu jādomā, kā formulēt reklāmas ziņojumus, kas uzrunā vecākus, nevis mātes vai tēvus atšķirīgi. (Coltrane & Allan, 1994; Collins, 2011; Svensson, 2008)

Mediju vēsturē kopumā vērojamas izmaiņu tendences, kas izpaužas katram laikam atbilstošu, jaunu preses izdevumu publicēšanā, TV raidījumu veidošanā, sociālo tīklu radīšanā, kuru ietvaros vērojama noteikta mērķauditorijas specifikācija. (Bailey, 2008)

Piemēram, tradicionālās vīriešu un sieviešu lasāmvielas – automobiļiem, sportam un makšķerēšanai, vai mājai, rokdarbiem, veselībai un skaistumkopšanai veltīto žurnālu konkurenti – abu dzimumu dzīves stila žurnāli – Latvijas mediju tirgū popularitāti iemantoja 90. gadu beigās. Katram dzimumam orientēta izdevuma ietvaros, radīti jauni sava dzimuma identitātes modeļi un interpretēta uztvere par pretējo dzimumu.

Dzīves stila žurnālos vērojama tieksme pozicionēt vīrieti un sievieti kā divu atšķirīgu dimensiju pārstāvjus, kuru starpā maz iespējama izpratne un sadarbība, kas nepieciešama ne tikai darba sfērā, bet ir sevišķi būtiska attiecībās ģimenē. Šajos izdevumos izvēlēto aktuālo tematiku ietvaros sniegti katram dzimumam atbilstoši padomi attiecībās ar pretējā dzimuma pārstāvi. (Rožukalne, 2004; Šulmane & Kruks, 2001)

Plašsaziņas līdzekļiem kopumā ir tendence atspoguļot stereotipizētus noteiktu dzīves jomu ideālus, kuros ietverti ģimenes, izglītības, nodarbinātības, izklaides, veselības, skaistumkopšanas un citu sfēru šabloni. Mediju vēstījumā izskan apliecinājums, ka atbilstība šiem standartiem, vai vismaz tuvināšanās tiem, spēj nodrošināt veiksmes klātbūtni un cilvēka apmierinātību ar dzīvi. Šī ziņojuma adresāts ir ne tikai pieaugušie, bet arī bērni un jaunieši, kuru dzimtes lomu, seksualitātes izpausmju, skaistuma standartu, kā arī attiecību normu noteikšanā medijiem ir būtiska loma. Tieši

jaunieši ir referentā grupa, kura visvairāk tiecas konstruēt savu identitāti caur medijiem. (Livingstone, 2000)

Dzimumstereotipizācija vērojama visos cilvēka dzīves posmos un tās procesu raksturo cikliskums. Bērns jau kopš pirmsskolas vecuma ar dažādu aģentu – mātes, tēva, skolotāju, mediju, kolēģu, draugu – starpniecību sāk asimilēt tradicionālās normas par zēnam un meitenei, vēlākos gados vīrietim un sievietei atbilstošo jādūtību. Jaunietis, veidojot ģimeni un radot bērnus, faktiski savā dzīvē īsteno un implicē apgūtās normatīvās prakses un stimulē arī savas atvases tās turpināt. (Hosley, 2006)

Atkārtoti apliecinot to, ka mediju vēstījums reprezentē arī tendences sabiedrībā, par būtisku aspektu līdztekus klasiskajiem stereotipiem, kuri izriet no tradicionālās paradigmas, minamas arī liberalizācijas tendences. Neskatoties uz joprojām pastāvošo stereotipizāciju, mediju vēstījumā reflektētā vīrieša un sievietes tēla izmaiņas laika dinamikā liecina par nenoliedzamu evolūciju. Mediju ideoloģizācijas un cenzūras aktualitātes zaudēšana stimulēja to vēstījuma emancipāciju, kas likumsakarīgi iniciēja arī sabiedrības transformācijas. (Bailey, 2008) Likumsakarīgi, ka demokrātiskā valsts iekārtā un liberālisma ideoloģijā, klasiskie patriarhālisma kanoni zaudē savas nozīmes intensitāti. Šo tendenci ilustrē reālā sociālā situācija, kas nosaka sabiedrības orientāciju un dzimumu līdztiesību visās sfērās. Abu dzimumu pārstāvji ir līdzvērtīgi iesaistīti darba tirgū, kas līdztekus veido jaunu 'divu pelnītāju' ģimenes modeli. (Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai, 2007; Deater – Deckard & Scar, 1996)

Ja vēsturiskā pieredze liecina, ka tieši sieviešu tiesības ilgu laiku bijušas ierobežotas, tad mūsdienu pasaulē sievietei tiek aizvien vairāk deleģēta brīva izvēle, iespējas pašnoteikties un organizēt savu dzīvi, neatkarīgi no sociālā nosodījuma. Respektīvi, emancipētā sabiedrībā arī uzskati par tēva un mātes lomām ir liberālāki. Māte vairs netiek asociēta tikai ar bērnu audzināšanu un mājas darbiem, savukārt tēva kompetencē ietilpst ne tikai resursu nodrošināšana ģimenei, bet arī aktīva iesaiste tiešajos bērnu audzināšanas pienākumos. Šo tendenci apliecina arī mediju materiāli. Pakāpeniski, taču dinamiski norit priekšstatu maiņa. Ja agrāk tēvs virtuvē, veicot bērnu aprūpes pienākumus, pildot tradicionāli sievišķīgus uzdevumus, bija reta parādība, tad mūsdienās aizvien pieaug tendence to uzskatīt par normu. Savukārt sieviete proporcionāli biežāk tiek atspoguļota saistībā ar profesionālu karjeru lietīšķā veidolā. (Jenkins, 2008)

Dzimumu līdztiesība vispilnīgāk īstenojas egalitārā attiecību modelī, kas mūsdienās tiek uzskatīts par ideālu. Par egalitārisma jēdzieniskās izcelsmes jomu tiek uzskatīta sociālā un politiskā filosofija. (Barry, 2001) Galvenā doktrīna paredz vienādu izturēšanos pret visiem cilvēkiem, vienas un tās pašas politiskās, ekonomiskās un sociālās tiesības ikvienam sabiedrības

loceklim. Egalitārisma ideja ietver sociālo vienlīdzību un līdzvērtīgus vērtēšanas kritērijus attieksmē pret visiem. (Lepowsky, 1994)

Mūsdienu Eiropas valstu normatīvajos aktos egalitārisms formulēts kā viena no pamatvērtībām, kas paredz principu, ka visiem cilvēkiem jāsniedz vienādas tiesības un iespējas. Viens no būtiskiem šī morāles principa īstenošanas priekšnoteikumiem ir attiecību transformēšana ģimenē. Egalitāra ģimenes modeļa varas sadalījums ietver vienlīdzību un relatīvu autonomiju savstarpējo attiecību pamatā. Māte un tēvs līdztiesīgi dala tiesības, pienākumus un autoritāti, kas ir viens no demokrātijas pamatprincipiem.

Egalitāte attiecināta ne tikai uz varas pozīcijām, bet būtiski ietekmē arī emocionālo vidi ģimenē. Egalitārisma paradigmas idejas centrā nav identisks laika un pienākumu sadalījums starp vīrieti un sievieti, nodarbinātībā un ģimenē. Šāds attiecību modelis orientēts uz savstarpēju cieņu un palāvību, partnera autoritātes respektēšanu un sekmēšanu, kā arī līdztiesīgu lēmumu pieņemšanu, tādējādi veidojot bērna audzināšanai labvēlīgu un pozitīvu vidi. Promocijas darbā egalitārisms galvenokārt uzlūkots no pedagoģiskās perspektīvas, kas izvirza egalitāras attiecības starp tēvu un māti par galveno vecāku pedagoģisko līdztiesību veicinošo faktoru un galveno pētījuma akcentu. (Kaufman, 2000; Thornton & Young – DeMarco 2001; Исаев, 2009)

Dzimtes pētījumos sevišķi uzmanīgi jāizvairās no kategoriskiem spriedumiem un absolutizēšanas, paturot prātā, ka dzimtes līdzībās un atšķirībās iespējams identificēt tikai ierastākās tendences, kuras nav pilnībā attiecināmas un pielāgojamas jebkurai situācijai vai cilvēkam.

Ģimenes pētījumos par galveno šķērslī egalitāru attiecību veidošanai tiek minētas grūtības attieksmes maiņā. Vecākiem ir grūti mainīt ierasto kārtību un dzīves organizācijas principus. (Tinklin & Croxford & Ducklin & Frame, 2005) Tas daļēji skaidrojams ar egalitārisma pamatjēgas neizpratni – elastību, dabiskumu, atvērtību, sadarbību kā līdztiesības aspektus. Ja šis attiecību veids tiek uztverts kā mākslīga nerīkošanās pēc vispārpieņemtiem kanoniem, kuras pamatojums pašam indivīdam nav skaidrs un pieņemams, modelis kļūst nefunkcionāls. Būtiskākais faktors ir tas, lai egalitāru attiecību pamatā ir brīva izvēle un personiska motivācija. Galvenais mērķis nav atbilstība noteiktiem standartiem, bet gan tas, lai ģimenē viss funkcionētu un procesā iesaistītie būtu apmierināti un gandarīti.

Abu dzimumu viedokļu izpētē par līdztiesības jautājumiem un egalitāru attiecību modeli nereti pausts maldīgs viedoklis, ka vēlme un prasība pēc tiesību un pienākumu līdzvērtīga sadalījuma ietver pamatotu dzimumu atšķirības nonivelējumu vai pat ignoranci. (European Commission, 2011) Šeit minams pretarguments, ka nenoliedzamās dzimumspecifiskās atšķirības ne tikai vīrieša un sievietes savienību padara reproduktīvu, bet arī ir par pamatu vienota veseluma izveidei, kas konstruēts no atšķirīgiem sievišķiem un vīrišķiem elementiem. (Brighouse & Wright,

2008) Tas nenozīmē, ka jaunajos apstākļos vīrietim jāklūst līdzīgam sievietei, bet viņam jāvar attīstīt jaunu maskulinitātes formu, kurā daudz lielāka loma atvēlēta mīlestībai, ģimenes un personisko attiecību vērtībai, bet daudz mazāka spēkam, varai un sasniegumiem. (Beverly & Leinbach, 1995)

Kļūdaini uzskati egalitārisma tendences saista ar abu dzimumu vienādošanas mēģinājumiem. Taču tas *a priori* ir aicinājums uz līdztiesīgu dialogu un sadarbību.

Apgalvojumu, ka līdztiesības faktiskā īstenošana ir ļoti komplicēta pamato esošā situācija sabiedrībā, kurā joprojām pastāv nozīmīga diskriminācijas tendence un prakse, lielākoties realizējot tikai pseidolīdztiesību. Jo vairāk šie jautājumi tiek aktualizēti ne tikai teorētiski, bet arī organizētas praktiskas mērķaktivitātes, jo straujāk notiek tolerantas, iekļaujošas uz vienlīdzību orientētas sabiedrības attīstība.

Rezumējot, 1.1. nodaļā atklāto tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes kontekstu, iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes konteksta dimensiju veido sociālpedagoģiskā perspektīva, izgaismojot indivīda un sabiedrības nepārtraukto mijiedarbību.
- Tēva pedagoģiskās kompetences aktuālais konteksts ietver ģimenes struktūras, attiecību modeļa un attīstības diskursu, kura ietvaros polemizēta ģimenes vēsturiskā evolūcija un krīzes tematika mūsdienās.
- Promocijas darba ietvaros tradicionālā paradigma izgaismo nukleāru ģimenes struktūru kā pētījuma fokusu, un transformatīvā paradigma atklāj attiecību modeļa izmaiņas tās ietvaros.
- Tēva lomas transformāciju ietekmē dzimtes stereotipu liberalizācija, kas iniciē padziļinātu līdztiesības integrēšanas izpēti un attiecīgi arī pārmaiņas publiskajā telpā – sabiedrībā un privātajā – ģimenē. Aktuālās līdztiesības tendences par ģimenes attiecību vēlamu ideālu izvirza egalitārismu.
- Darba un ģimenes dzīves saskaņošanas izpēte uzskatāma par daļēju tēva lomas pētniecības aizsākumu, kas ievērojamu rezonansi, par sievietes dzimtes konstrukciju publiskā telpā un vīrieša diskrimināciju ģimenē, tradicionālajiem stereotipiem, izraisījusi arī plašsaziņas līdzekļos. Mediji atklāti kā nozīmīgi ģimenes un dzimtes diskursu nesēji un līdztekus arī veidotāji.
- Tematikas rezonanse medijos aktualizējusi arī diskusiju par jēdzienu lietojumu, kurā kompromiss rasts, asociējot `dzimumu` ar bioloģiskām atšķirībām starp vīrieti un sievieti, un dzimti ar sociālu kategoriju. Likumsakarīgi tēva un mātes lomu interpretācijā, pastiprināti tematizēts arī jautājums par gēnu un vides ietekmes samēru uz personību.

1.2. Tēva pedagoģiskās kompetences starptautiskās izpētes perspektīva

Šajā nodaļā tiks sniegta tēva nozīmes, lomas un funkciju starptautiskās izpētes platformas analīze. Apskats ar nolūku veidots plašāks, neievērojot darba kopējo nodaļu apjoma simetriju, lai atspoguļotu pētījumu dažādību un aptvertu pēc iespējas vairāk kontekstuālos faktorus. Par temata aktualitāti un plašām izpētes tradīcijām liecina ievērojamais pētījumu skaits pasaulē un tajos ietvertie daudzdimensionālie tēva līdzdalības aspekti.

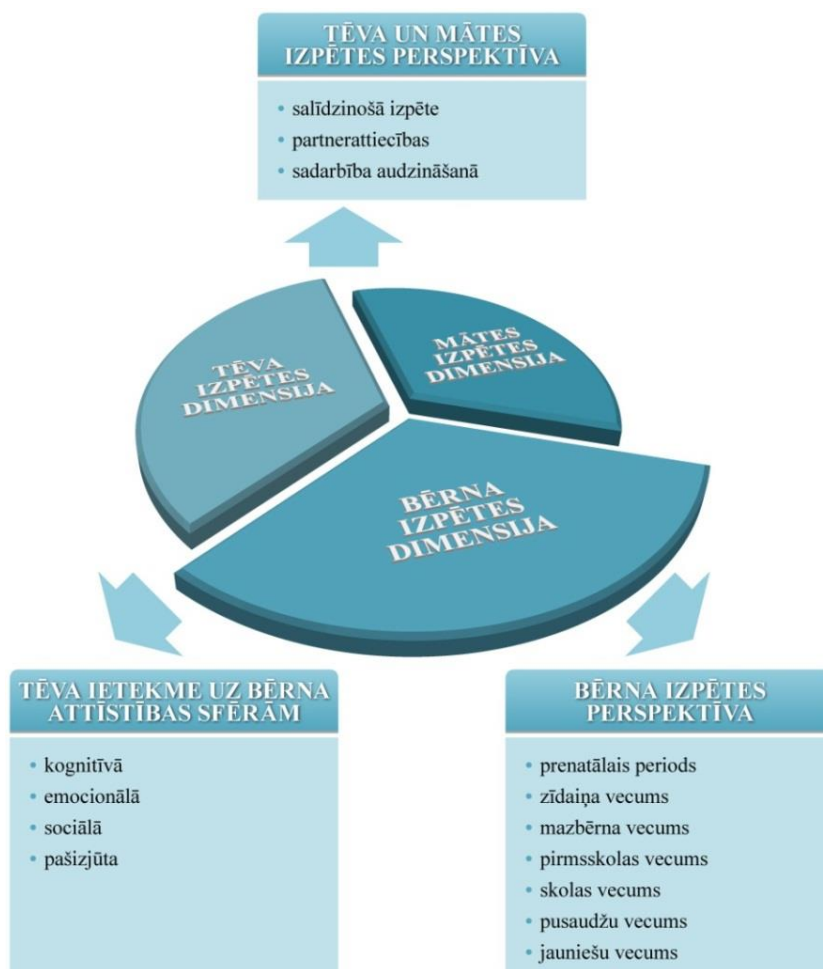
Tēva loma ģimenē un bērna audzināšanā tikusi plaši atspoguļota gan kā galvenais pētījuma priekšmets, gan kā viens no citu jomu izpētes aspektiem un tematiskajiem mainīgajiem, kas sevišķi raksturīgs šī temata Latvijas zinātniskās izpētes tradīcijām. (Novikova, 2004; Sedlenieks & Vasiļevska, 2006; Putniņa, 2006; LR Labklājības ministrija, 2004; DĢSLV, 2008; Aptauija „Dzimumu līdztiesība Latvijā”, 2004) Kvantitatīvā reprezentācija, kas rezultējas lielā pētījumu skaitā, apgrūrina temata izpētes evolūcijas atspoguļojumu.

Pasaules akadēmisko pētījumu lokā, atšķirībā no Latvijas konteksta, tēva loma, nozīme un funkcijas uzlūkotas dažādos teorētiskos un empīriskos ietvaros. Pētījumos sintezēti atklājumi no dažādām zinātņu perspektīvām – bioloģiskās un sociokultūras antropoloģijas, psiholoģijas un pedagoģijas nozarēm, kā arī citām pietuvinātām zinātnēm, ar mērķi pamatot tēva nozīmību bērna dzīvē, noteikt iesaistes pakāpi, kvalitāti, konkretizēt audzināšanas un ģimenes dzīves jomas, kurās tēvs līdzdarbojas visvairāk. Pētījuma areālu veido atšķirīgas specifiskācijas jautājumu komplekss. Teorētiskajā un empīriskajā izpētē vērojama holistiska pieeja, kas veido visaptverošu un integrējošu skatījumu, par ko liecina tēva lomas izpēte dažādos laikos un izpausmēs. Pētāmais jautājums humanitāro un sociālo zinātņu diskursā aplūkots starpdisciplināri un polidisciplināri. Reflektējot par vēsturiskajiem un jaunākajiem pētījumiem pasaulē dažādās nozarēs, ņemts vērā katras zinātnes specifiskais skatījums un unikālais ieguldījums. Starptautisko pētījumu kvantitāte un daudzveidība ļauj kvalificēt šo problemātiku atklājošos zinātniskos darbus kā atsevišķu izpētes sfēru, kuru idejiski visprecīzāk raksturotu jēdziens ‘tēvu pētījumi’, ietverot kompleksu pētnieciskās tematikas spektru. (Lamb, 2000)

Plašais pētījumu klāsts visprecīzāk un uzskatāmāk atklāj terminoloģijas problēmas, kas saistās ar jēdzienu tulkojumu (no krievu un angļu valodām uz latviešu), pielāgošanu un interpretāciju. Promocijas temata izpētei aktuālā terminoloģija veidota pēc aprakstošā un interpretatīvā principa, pamatojoties uz to, ka latviešu valodā ir grūti rast precīzas terminu analogijas, kas jēdzieniski ietvertu korektu idejas vēstījumu un formulējumu. Ir grūtības atrast vienu jēdzienu, kas ietvertu tēva statusa, lomas, nozīmes, priekšstatu un darbības aspektus. Šajā tematikā angļu valoda piedāvā plašāku dalījumu, kura ietvaros jēdzieni iegūst niansētas nozīmes. Detalizētāk terminoloģisko problemātiku atklāj ieskats arī krievu valodas lingvistikā. Atšķirībā no latviešu, krievu valodā eksistē jēdziens ‘*отцовство*’, kas nozīmē, ka vīrietis ir tēvs un raksturo

viņa statusu un tēva pozīciju. Latviešu valodā šim jēdzienam nav analoga, tādēļ literatūrā fiksēti daudzi mēģinājumi to aprakstoši skaidrot. Angļu valoda piedāvā vēl specifiskāku dalījumu. Tiek izšķirti divi jēdzieni *'fatherhood'* un *'fathering'*. *'Fatherhood'* apzīmē jau pieminēto tēva statusu un pozīciju sociālā institūta izpratnē. Šajā jēdzienā implicētas statusam un lomai atbilstošās sociokultūras normas un sabiedrības gaidas no tēva. Savukārt jēdziens *'fathering'* iekļauj prakšu kopumu un tēvam atbilstošos uzvedības stilus. Literatūrā tas lietots, lai atklātu tēva faktiskās darbības un viņa psiholoģiju. Līdzīgas analogijas konstatētas arī ar jēdzienu *'parenthood'* un *'parenting'* lietojumā, kur pirmais apzīmē vecāku stāvokli un statusu, bet otrs praktiskās darbības veikšanu. Promocijas darbā aprakstoši integrēti abi aspekti, atklājot gan sociālo gaidu perspektīvu, vecāku un tēva lomu sabiedrībā kā statusu, gan analizējot viņa rīcību un izjūtas. (Featherstone, 2009; Овчарова, 2005)

Primārajā un sekundārajā literatūrā identificējami dažādi mēģinājumi strukturēt un rast kopīgas tendences tēva lomas izpētes tradīcijās dažādās pasaules valstīs. Lai gan tēva lomas daudzo nozīmju izpēte nav jauna problemātika sociālo zinātņu literatūrā, joprojām vienotu tendenču un kopīgu izpētes tradīciju meklējumi sagādā grūtības. (Featherstone, 2009; Lamb, 2010) Fakts, ka vienota pētījumu klasifikācija līdz šim nav izveidota, komplicē to iztīrājumu, tādēļ sekundāro pētījumu analīzē izmantota promocijas darba autores veidota struktūra, kas atspoguļota 1.2.1. attēlā.



Pirmkārt identificētas trīs tēva lomas izpētes perspektīvas, kas atbilst tēva, mātes un bērna dimensijai. Būtiski uzsvērt, ka noteiktās dimensijas nav neatkarīgi nošķiramas un uzlūkojamas ciešā savstarpējā mijiedarbībā, tomēr līdz šim veikto pētījumu analīzē tās uzskatāmi iezīmējas. Tēva dimensijas raksturojumā ietilpst viņa attieksmes, viedokļa un rīcības izpēte, iesaistoties bērna audzināšanā. To savukārt būtiski var ietekmēt bērna māte, kuras viedoklis attieksme un praktiskā darbība var stimulēt, vai pretēji kavēt tēva līdzdalību. Galvenais mērķis tēva iesaistes sekmēšanai ir bērna dzīves kvalitātes un labklājības veicināšana.

Apkopojot plaša ģeogrāfiskā areāla 'tēvu pētījumus', iespējams secināt, ka mātes perspektīvas izpētei, salīdzinoši ar tēva, veltīts mazāks pētījumu skaits. Skaitliski lielākais pētījumu apjoms fiksēts bērna perspektīvas izpētē, kas savukārt pamato vajadzību sīkāk strukturēt šo pētījumu lauku. Jāatzīmē, ka visu dimensiju izpētē raksturīga orientācija uz daudzpusīgiem multidimensionāliem pētījumiem, kuros ietverta plaša bērnu vecuma amplitūda, un atšķirīgi tēvus un mātes raksturojoši faktori, kas diferencē pētījumu mērķvirzību. Šī tendence apgrūtina precīza pētījumu iedalījuma izveidi.

Viena no tēva lomas izpētes klasifikācijām bērna izpētes dimensijā pastarpināti atbilst klasiskai bērna attīstības periodizācijai: prenatālajam periodam, zīdaiņa (no dzimšanas brīža līdz gada vecumam), mazbērna (no 1 līdz 3 gadu vecumam), pirmsskolas (no 4 līdz 6/7 gadu vecumam), sākumskolas (no 6/7 līdz 10 gadu vecumam), pusaudžu (agrīnais un vēlīnais no 11 līdz 18 gadiem). Jāmin, ka nav iespējams viennozīmīgi izvērtēt tēva ietekmi uz dažādām bērna attīstības formām konkrētos vecumos, tāpēc attīstības posmu periodizācija pielāgota, lai veidotu analīzes struktūru. (Фельдштейн, 2005)

Otrā klasifikācijā uzsvērta tēva un bērna dimensijas sasaiste un atspoguļota tēva aktīvas līdzdalības ietekme uz dažādām bērna attīstības sfērām un to satura komponentiem: kognitīvo, emocionālo, sociālo attīstību un bērna pašizjūtu.

Trešā klasifikācija atklāj korelāciju starp tēva un mātes dimensiju. Šajā laukā identificētas trīs pētnieciskās intereses. Salīdzinošā analīze pētījumos reprezentēta, atklājot tēva un mātes ietekmes un pedagoģiskās kompetences proporcijas bērna audzināšanā. Par nozīmīgu pētījumu grupu, kas gan līdz šim nav tik plaši atklāta, taču iekļauj būtiskus tēva iesaisti veicinošus faktoros, uzskatāmas vecāku partnerattiecības, kuru kvalitāte un harmoniskums ietekmē tēva pedagoģiskās līdzdalības līmeni. Vecāku sadarbība audzināšanā veido ievērojamu pētnieciskā diskursa jomu, kuras ietvaros atklāta mātes un tēva līdzvērtīgas pedagoģiskās kooperācijas nozīme tēva līdzdalības sekmēšanā.

Polemika par precīzu 'tēvu pētījumu' aizsākuma datējumu joprojām ir zinātnieku strīdus objekts, tādēļ nav rodama viennozīmīga atbilde. Tomēr daži vēsturiskie notikumi uzskatāmi par pavērsiena punktu un veicina zinātnieku intereses pieaugumu. Par tādu tiek uzskatīts industriālās

revolūcijas process, kas pasaulē risinājās 19. gs. sākumā un tiek uzskatīts par problemātikas izpētes idejisko sākotni. Rūpnieciskās revolūcijas iniciētā vīrieša un sievietes lomas maiņa sabiedrībā ne tikai darba sektorā, bet arī ģimenes dzīvē, paver jaunas izpētes aktualitātes arī zinātniskajā telpā. Lielākā daļa pētnieku ir vienisprātis, ka par tēva lomas aktīvas pētniecības pirmsākumu uzskatāms tikai 20. gs 70. gadu sākums. Teorētiskās literatūras studijas atklāj pretrunīgus viedokļus, kas no vienas puses aktualizē vīrietības un tēvišķības krīzi 20.gs. otrajā pusē, bet no otras apšaubā tēva lomas nozīmi ģimenē. Sākuma periodā zinātnieku atziņās paustas šaubas, ka tēva lomai *a priori* varētu būt būtiska ietekme uz bērna, sevišķi meitas, attīstību. (Levine & Murphy & Wilson, 1993; Lamb, 2010; Gray & Anderson, 2012) Uzskats, kas raksturo šī izpētes jomas aizsācēju viedokli vēsta, ka tēva iesaistes pētījumu aktualitāte galvenokārt attiecināma uz šķirtām ģimenēm, kurās bērna aprūpes un audzināšanas pienākumi tiek dalīti divu mājsaimniecību ietvaros. Taču pedagoģiskā prakse laika gaitā pierādījusi, ka situācija, kurā vecāki un bērns veido pilnu ģimeni kopīgā ikdienas saimniecībā, ir viens no priekšnosacījumiem optimālas tēva lomas īstenošanai, taču viennozīmīgi nenodrošina pilnvērtīgu tēva iesaisti. (Elder, 1985; Marsh & Perry, 2003)

Tēva lomas pētījumus pastarpināti aizsākuši dažādu zinātnes disciplīnu pārstāvji, tādēļ senākās liecības par tēva lomu rodamas jau seno civilizāciju pētījumos un novērojumos, kuri atklāj, kā izpaužas vīrieša iesaiste ikdienā ģimenē, saimē un kopienā, bērnu aprūpes pienākumos un atbalsta sniegšanā. Plašu informāciju par tēva lomu jau pirmatnējā sabiedrībā sniedz sociālantropoloģijas etnogrāfiskie materiāli, atspoguļojot uzskatu un sociālās prakses attīstību, kurā atklāts kā mainās tēva nozīme dažādu sabiedrību evolūcijas procesos. (Malinowski, 1913, 1927, 1944; Davis, 1949; Murdock, 1949; Goode, 1982)

Rietumu modernās sabiedrības zinātnes ietvaros pakāpeniski aizvien vairāk tiek gūts empīriski pamatots apstiprinājums tam, ka tēvam ir daudzas būtiskas lomas bērna dzīvē un ģimenē kopumā – draugs, aprūpētājs, dzīvesbiedrs, spēļu partneris, padomdevējs, aizsargs, lomu modelis un paraugs, skolotājs, nodrošinātājs u.c. – kuru relatīvā nozīmība variējusi proporcionāli sociālvēsturisko laikmeta iezīmju un subkultūru ietekmē. (Barnett & Marshall & Pleck, 1992; Doherty & Kouneski & Erickson, 1996; Milkie & Peltola, 1999; Sullivan, 2003; Miller, 2011) Akadēmiskās intereses pieaugums konstatēts līdz ar pakāpenisku tēva kā vienīgā ģimenes finansiālā nodrošinātāja (*breadwinner*) lomas mazināšanos. (U.S. Bureau of the Census, 1994) Taču tēva nozīmes fenomens bērna audzināšanā zinātnes telpā tiek uzlūkots duāli. Tiek izšķirti divi pētnieciskie atzari, no kuriem viens pārstāv t.s. 'optimistisko pieeju', neskaitāmos pētījumos pierādot tēva izšķirošo nozīmi bērna dzīvē, savukārt oponentā 'skeptiskā pieeja' tiecas rast pretargumentāciju viedoklim, ka tēvam bērna audzināšanā ir unikāla un neaizvietoājama loma, apstiprinot to ar empīriski pamatotiem datiem, kuros atspoguļoti gadījumi, kad praksē īstenotie

„ideāla” tēva iesaistes modeļa priekšnoteikumi nav devuši gaidīto rezultātu. (Sarkadi & Kristiansson & Oberklaid & Bremberg, 2008)

Lai gan `skeptisko atzaru` pārstāvošo pētnieku metodoloģiskā kritika reizumis ir pamatota, tomēr jāatzīst, ka `optimistu` izvirzītie slēdzieni pārsvarā atzīstami par validiem. Tas norāda uz to, ka aktīva, kvalitatīva un regulāra tēva iesaiste bērna dzīvē ir viens no priekšnosacījumiem, kas būtiski ietekmē bērna attīstības un labklājības rādītājus. Tomēr neskaitāmos detalizētos pētījumos joprojām nav rasts universāls definējums efektīvam vai ideālam tēva līdzdalības tipam, kas atklātu vēlamos struktūrkomponentus. (Wang, 2008)

Pēdējo 40 gadu laikā šajā pētījumu laukā vērojama strauja evolūcija. Temata izpētē nozīmīgākais progress un lielākais inovāciju skaits sasniegts 20. gs. 90. gadu sākumā. Tēva un bērna mijiedarbības ietekmējošo apstākļu padziļinātā izpēte ļāvusi veidot nopietnu teorētisko un metodoloģisko pamatu. (Lamb, 1987; Parke, 1996; Connell, 1995)

Vēlākā laika periodā 21. gs. zinātnieku un praktiķu aprindās pagrieziena punktu rada pastiprinātā sociālā orientācija uz teorētiskas un praktiskas dzimumu līdztiesības popularizēšanu un īstenošanu visās dzīves sfērās. (Clare, 2001; Gray & Anderson, 2012; Featherstone, 2009; Miller, 2011)

Aizvien vairāk tiek pielietotas plaša spektra metodes un pieejas, lai atklātu multidimensionālās lomas, kuras tēvs ieņem mūsdienu ģimenē. Ja līdz šim tēva problemātika tikusi atspoguļota kā pakārtota citiem jautājumiem, tad kopš 90. gadu vidus tēva lomas pētījumi kļuvuši par nozīmīgu autonomu izpētes lauku. (Marsiglio & Amato & Day & Lamb, 2000)

Plašākā un detalizētākā tēva lomas pētniecības vēsture reprezentēta galvenokārt Amerikas Savienotajās Valstīs un Eiropas lielvalstīs – Francijā, Vācijā, Lielbritānijas un Ziemeļīrijas Apvienotajā Karalistē, kā arī Krievijā un Skandināvijas valstīs. (Daly, 1993; Pleck, E. H. & Pleck, J. H., 1997; Lewis & O'Brien, 1987; Marsiglio & Amato & Day & Lamb, 2000)

Izplatīta prakse, sevišķi ASV, ir dažādu tēvu iesaistes atbalstam dibinātu organizāciju (klubi, programmas, sadraudzības biedrības, asociācijas, projekti) iniciēta empīrisku pētījumu veikšana. (Lamb, 2000; Allen & Daly, 2007; National Center for Fathering, 2009; Father Involvement Research Alliance, 2003) Pētījumu rezultātu apkopojums ir pieejams gan pašiem dalībniekiem, gan jebkuram citam interesentam, tādējādi popularizējot izpētes sākotnējo mērķi, veicināt tēva iesaisti bērna audzināšanā ģimenē dažādos līmeņos un veidos. Formulētie secinājumi un atklājumi tiek saglabāti ne tikai kā akadēmisks materiāls, bet arī integrēts ģimeņu praksē un atbalsta programmu uzlabojumā.

Plaša pētījumu niša atvēlēta tēva līdzdalības veicināšanas prakšu salīdzinājumam un analīzei pasaules valstīs. (La Rossa, 1997) Pasaules valstu prakse liecina par mērķtiecīgu pasākumu kopumu, kuros ģimenisko vērtību aktualizācijā liela nozīme piešķirta tēva vietai

mājsaimniecībā un galvenokārt bērnu audzināšanā. Apkopotajos materiālos atspoguļots fakts, ka valsts ekonomiskie apstākļi tieši ietekmē ģimenes labklājību un vairo vai ierobežo iespējas abu vecāku pilnvērtīgai iesaistei bērnu audzināšanā. Par nozīmīgu kontekstuālo faktoru, ko ietekmē gan valsts kopējā finansiālā labklājība, gan valstisko prioritāšu uzstādījums, uzskatāms likumiskais ietvars, kas reglamentē ģimenes atbalsta politikas nostādnes. Eiropas valstu atšķirīgā prakse reprezentēta autores veidotās tabulās, kurās atspoguļots likumos noteiktais paternitātes (sk. 1. pielikuma 1.1. tabulā) un bērna kopšanas atvaļinājumu (sk. 1. pielikuma 1.2. tabulā) ilgums tēviem, pabalsta apmērs, kā arī pieejamie statistikas dati par šo atvaļinājumu izmantošanu. 1. pielikuma 1.3. tabulā iekļauti papildinoši komentāri par bērna kopšanas atvaļinājuma izmantošanas iespēju specifiku katrā no izvēlētajām valstīm. Tabulās apkopota informācija par 22 Eiropas valstīm tostarp Latviju, kuru izvēli noteikusi datu pieejamība. Datu materiāls uzskatāmi izgaismo tēvu līdzdalības praktiskās iespējas gan finansiālā, gan laika aspektā, un iezīmē problēmas to samērā – likumos noteiktajā dienu skaitā, kuras tēvs ir tiesīgs pavadīt ar bērnu un to apmaksas apmērā. Daudzos pētījumos tieši finansiālo resursu nodrošinājums minēts kā galvenais tēva iesaisti veicinošais vai kavējošais faktors. (Promoting Responsible Fatherhood, 2012)

Ne tikai problēmjautājuma empīriskās apskates jomā, bet arī institucionālā atbalsta organizēšanas sfērā ilgtermiņa prakse pastāv ASV. Publiskā diskursa līmenī tiek popularizēta tēva līdzdalība ar bērnu saistītās aktivitātēs, apzināti un mērķtiecīgi to pozicionējot modes ikonas statusā, lai stimulētu tēvos vēlmi līdzdarboties un procesā gūt prieku. Šī tendence sevišķi pastiprināti izplatīta ASV, bet vērojama arī Eiropas lielvalstīs. Šādiem mērķiem ASV paredzēts vērā ņemams finansiālais atbalsts, kas sniedz iespējas tēviem vairāk pievērsties savas lomas izpildei. (Promoting Responsible Fatherhood, 2012) ASV var lepoties arī ar ievērojamu tēvu atbalsta un sadraudzības organizāciju skaitu. To izveide iniciēta gan privātās struktūrās, gan valsts sfērās. (Fathering in America, 2009; Lamb, 1987; Patterson, 2010)

Arī Eiropas valstīs rodami uz iekļaujošas prakses analīzi orientēti pētījumi un pasākumu kopumi, par kuru mērķi galvenokārt izvirzīta tēva un bērna attiecību uzlabošana un stabilizēšana. (Fatherhood and Health Outcomes in Europe, 2007) Par piemēru minama Zviedrijas un Norvēģijas prakse, kuras valstiskā līmenī veselības aprūpes sfērā integrējušas tēvu iesaistes jautājumus jau kopš 20. gs. 80. gadu sākuma. Praktiski process tiek realizēts sadarbībā ar ģimenes ārstiem, dzemdību namiem un citiem veselības aprūpes speciālistiem un institūcijām. (Thomas, 2009; Björnberg, 1998; Kitterud & Kjeldstad, 2003)

Neskatoties uz plašajām izpētes tradīcijām, apjomīgo teorētisko un praktisko materiālu klāstu un sociālās prakses piemēriem, par galveno pētnieku interesi joprojām nemainīgi saglabājusies vēlme labāk izprast kontekstu tīklu, kādā laika dinamikā uzlūkojama tēva un bērna attiecību kvalitāte. (Day & Lamb, 2003) Literatūras studijas atklāj, ka empīrisko pētījumu lauks ir

ievērojami plašāks nekā pētāmo jautājumu atklājošo teoriju bāze. Pētnieki lielākoties adaptējuši teorijas no sociālajām zinātnēm, kas atbilst konkrētam empīriskās izpētes laukam. Tādēļ turpmākās izpētes vadlīnijas iezīmē nepieciešamību pēc konceptuāla teorētiskā ietvara izveides. (Brotherson & White, 2006)

Autores veidotās klasifikācijas **tēvu izpētes dimensijas** raksturojumu ievada ideālu meklējumi empīriskajā un teorētiskajā pētniecībā. Daudzu nozaru zinātnieki mēģinājuši raksturot ideālo tēva iesaisti bērna audzināšanā, kā arī atklāt un izprast tēva ietekmi uz bērnu un ģimeni. (Marks & Palkovitz, 2004) 20. gs otrās puses pētnieku darbi uzskatāmi par pirmsākumu tēva iesaistes definēšanā atbildības izteiksmē (Levine & Pitt, 1995), skaidrojot, ka atbildīgi tēvi ir tie, kuri sniedz nozīmīgu atbalstu grūtniecības periodā, ir klāt sava bērna dzimšanas brīdī un aktīvi daļa turpmākos bērna emocionālās un fiziskās aprūpes pienākumos ar bērna māti visos bērna attīstības periodos. Šī tipa tēva attieksme un rīcība ietver arī finansiālo līdzatbildību par ģimenes uzturēšanu. (Doherty & Kouneski & Erickson, 1998) T.s. 'jaunā tipa' tēvs raksturots kā tāds, kurš ir tendēts meklēt aizvien jaunus risinājumus, kā dibināt ciešas un personīgas saites ar savu bērnu, nepārtraukti nodrošinot emocionālas un praktiskas rūpes, regulāri iesaistās ikdienas aprūpes pienākumos un līdzdarbojas tiklab dēla, kā meitas audzināšanā. (Marsiglio, 1991) Angloamerikāniskās tradīcijas tēvu pētnieki norāda, ka lai gan 'jaunā tipa' tēvu ideja nav jauna, tā sakņojas postindustriālajos ideālos, kuros atklājas tēva līdzdalība dažādos bērna dzīves aspektos. Pētnieki norāda, ka vērojama tendence atgriezties pie tādām tēva lomām kā: pedagogs, padomdevējs, morālais uzraugs, lomu modelis, autoritatīvs ciltstēvs, aprūpētājs, partneris, biedrs, disciplinētājs un nodrošinātājs. (Marks & Palkovitz, 2004; Yarwood, 2011) Citi pētnieki nosaka iesaisti, pieejamību un atbildību kā galvenos pilnārus pilnvērtīgas tēva lomas izpildē. (Pleck, 1997) Arī literatūrā atspoguļotais 'ģeneratīvā tēva' tipa jēdziens ietver līdzīgus raksturlielumus – orientāciju uz pastiprinātu iniciatīvu, radošu iesaisti bērna dzīvē. (Brotherson & Dollahite & Hawkins, 2005) Visu šo teorētisko konceptu pamatā ir vienojoša procesuāla tendence, kura atklāj pastiprinātu tēva iesaistes pieaugumu mājas dzīvē un bērna audzināšanā ar mērķi caur savu līdzdalību stimulēt ģimenes attiecību kopējo ekoloģiju (Bronfenbrenner, 1979) un veicināt bērna attīstību.

Virknē empīrisko pētījumu aptverta tēva un bērna attiecību izpēte, taču zinātnieki salīdzinoši mazāk pievērsušies kontekstuālo faktoru identificēšanai, kuri palīdzētu paplašināt pētījumu robežas, atklājot ietekmi arī uz ģimenes kopējo dzīves kvalitāti, apmierinātību ar dzīvi un funkcionalitāti, respektīvi, tēvišķības krīzes situāciju, atklājot kā vienu no maskulinitātes, ģimenes un sabiedrības krīzes aspektiem. (Blankenhorn, 1995; LaRossa, 1988)

Temata izpētes pamatojuma būtisks komponents ir ģimenes teorijas, kuru kontekstā uzlūkojama tēva loma un darbība. Antropoloģijas vēsturē tēvišķības institūts tiek uzlūkots

makrosociālā līmenī citu sociālo institūtu sistēmā un starppaaudžu kultūras transmisijas ietvaros. Mikrosociālā līmeņa galvenais akcents ir tēva darbības uzlūkojums ģimenes ietvaros. Pētījumos tēvs pozicionēts ne tikai kā audzinātājs, bet arī kā audzināmais, kas norāda uz interpersonālu mācīšanās un audzināšanas procesu ģimenē. (KOH, 2009)

Līdz ar pagājušā gadsimta 60. gados uzsāktajiem 'dzīves kvalitātes' (*quality-of-life*) pētījumiem un kritēriju izstrādi kvalitātes mērījumiem, nozīmi arī vēlāko gadu ģimenes un tēvu pētījumos iegūst viens no galvenajiem socioloģijas jēdzieniem – subjektīvā labklājība (*subjective well-being*). (Koroļeva, 2011) Šis jēdziens adaptēts, lai skaidrotu cilvēku orientāciju uz kvalitāti, nevis kvantitāti. Interpretācijā autore ņemusi vērā zinātnisko polemiku par jēdzienu 'labklājība' un 'labizjūta' izpratni un lietojumu. Pamatojoties uz zinātniskās literatūras izpēti, promocijas darbā integrēts 'labklājības' jēdziena tradicionālās izpratnes un satura robežu paplašinājums, saistot to ne tikai ar materiālo labklājību, bet arī psihosociālo aspektu, tādējādi atspoguļojot holistisko pieeju labklājības un dzīves kvalitātes izpētei. (Ryff, 1995; Šteinberga & Tunne, 1999; Keyes & Magyar – Moe, Lopez & Snyder, 2003; Svence & Majors & Majore, 2010; Vorone, 2012) Dzīves kvalitātes jēdziens ietver sevī gan objektīvās, gan subjektīvās perspektīvas indikatorus, un tēvu tematikas ietvaros tiek izmantots, lai raksturotu un skaidrotu kā sabiedrības, tā indivīda labklājības līmeni un izjūtu. Subjektīvās labklājības konstrukciju sarežģī tās daudzie kognitīvie un emocionālie aspekti. Tā saistīta ar savas dzīves pozitīvu izjūtu un vērtējumu, apmierinātību ar to. Promocijas darba problemātikas izpētes būtisks aspekts saistāms ar to, kā tēva loma, statuss un ietvērto pienākumu komplekss ietekmē tēva subjektīvās labklājības izjūtu. Tēva viedokli atspoguļojošās zinātniskās publikācijās tēvišķība minēta kā viens no vīrieša dzīves kvalitātes rādītājiem. Galvenokārt cilvēki vērtē nevis esamību, bet saturu un kvalitāti, kas attiecināms arī uz ģimeni, pāra attiecībām un tēva lomu. Subjektīvās labklājības jēdziens interpretējams arī ideālu izpratnē. Šāds traktējums paredz to, ka neeksistē normas, dogmas un gatavas shēmas, bet iespējams identificēt tendences, kas raksturo optimālo kopējo ģimenes izjūtu, attiecību modeli un ikdienas organizāciju, nodrošinot ģimenes funkcionēšanu. Par 'labu' ģimeni tiek tradicionāli uzskatīta tāda savienība, kuras iekšienē tiek stimulēta katra tās locekļa dzīves kvalitāte un pozitīvā izjūta. Tādējādi gan vecāki, gan bērni tiek orientēti uz līdzvērtīgu kooperāciju, kas izmaina lēmumu pieņemšanas un rīcības mehānismus, izslēdzot spēka un varas pozīcijas. (KOH, 2009)

Pētījumu diskursīvā izpēte autorei ļāvusi secināt, ka 'ideālā' tēva meklējumus teorijā un praksē nomaina orientācija uz 'optimālā' tēva tipu, kas nodrošina labākos no vēlamajiem panākumiem. Optimāla un pilnvērtīga tēva iesaiste ietver viņa piedalīšanos katrā bērna dzīves aspektā, ne tikai noteiktās sfērās (Gray & Anderson, 2012), sākot no tiešas interakcijas, kas ietver aprūpi un rotaļas, līdz augstākam līmenim, kurā izpaužas tēva atbildība un prasme paust vispusīgu pieejamību. (Palkovitz, 2002a) Vairāku autoru atziņu apkopojums ļauj izvirzīt viedokli, ka

`ideālais` tēva prototips rodams tikai teorijā, taču visu pētījumu problēmorientācija attiecināta uz teorijas īstenošanu ikdienas praksē, kas sekmētu pakāpenisku `optimālā reālā` tēva tipa transmisiju hegemonajā tēva modelī. (Gillis, 2000)

Sociālo zinātņu pētnieku aprindās pastāv viedoklis, ka audzināšanas vērtības un ideāli tieši korelē ar uzskatu veidošanos par tēva lomu, nozīmi un pienākumiem bērna audzināšanā. Respektīvi, ja ģimene bērna audzināšanu un dzīves kvalitātes veicināšanu izvirza par prioritāti, palīdzot bērnam izaugt par laimīgu cilvēku, kurš dzīvo saskaņā ar sevi un apkārtējiem, tas likumsakarīgi veicina arī viņa dotumus un prasmes pilnvērtīgi realizēt tēva vai mātes lomu paša veidotā ģimenē. (Clutton – Brock, 1991; Шнейдер, 2007; Бендас, 2006; Кош, 2009) Būtiski veidot izpratni par audzināšanu kā integrētu, nevis izolētu procesu. Mājsaimniecības uzturēšana un bērna audzināšana ir savstarpēji cieši saistītas. Bērna audzināšana nav uzskatāma par konkrēti limitētu darbību ārpus ģimenes sadzīviskā konteksta, bet gan integrētu visās tā norisēs. Respektīvi, pedagoģiskais potenciāls rodams gan mērķtiecīgi organizētā procesā, gan ikdienas aktivitātēs, tāpēc pētījumos atspoguļota ne tikai tēva tiešā iesaiste audzināšanas darbībā, bet visās ģimenes dzīves norisēs kopumā. (Sullivan, 2003)

Pētījumi, kas orientēti uz vīrieša perspektīvas izpēti kā vienu no tēva lomas aspektiem, liecina, ka tēva statusa iegūšana un atbildīga tēva lomas izpilde uzskatāma par būtisku paša vīrieša personības attīstības faktoru. Pētījumos atspoguļoti dažādie veidi, kādos aktīva dalība ģimenes dzīvē un pastiprināta iesaiste bērna audzināšanā, pozitīvi ietekmē arī pašus tēvus. Pētījumos atspoguļoti tēvu ieguvumi no iesaistes bērnu audzināšanā. Psihologi uzsver to, ka tēvi, kuri iesaistās savu bērnu audzināšanā, jūtas daudz pārliecinātāki, pilnvērtīgāki, nozīmīgāki un veiksmīgāki kā vecāki, izjūt prieku un gandarījumu par iesaistīšanos audzināšanas procesā. Pilnvērtīga iesaiste ģimenes dzīvē veicina arī vīrieša psihosociālo briedumu, kas ir būtisks pamats iekšējīgu un saprotošu sociālo attiecību veidošanā. (Condon & Boyce & Corkindale, 2004; Cox, 2005; Borisenko Kemerovo, 2007; Bartlett, 2004)

Pētījumos bieži uzsvērta sabiedrības, ģimenes un bērnu vajadzība pēc tēva iesaistes, taču daudzkārt nav atklāta paša tēva ieguvums, attieksme un vēlme. Visu iesaistīto pušu viedokļu izpēte uzskatāma par fundamentu virzībā uz vēlmju un iespēju harmonizēšanu. (Deave & Johnson, 2008)

Plaša starptautisku pētījumu grupa ir veltīta sabiedrības viedokļa izpētei. Apkopojot iegūtos starpdisciplināro pētījumu datus, iespējams konstatēt vienojošu tendenci, kas atklāj uzskatu par publiskās domas veidošanos ne tikai valstiskā mērogā, bet arī globālā telpā. Sociālos pētījumos nereti ierasts runāt par sabiedrības viedokli kā abstraktu ar pašiem vīriešiem un sievietēm tieši nesaistītu fenomenu, taču to veido indivīdu kopums – ikkatrs no mums. Kas nozīmē, ka tradicionālo dzimumspecifisko izpausmju izcelsme rodama visos sabiedrības slāņos un grupās. Šādā perspektīvā arī interpretējami sociālie priekšstati par abiem dzimumiem atbilstošām normām.

Šī atziņa integrējama arī analizējot tēva lomu. Paši vīrieši ir akceptējuši resursu nodrošinātāja statusu, kas kultivēts kopš sabiedrības rašanās pirmsākumiem. Līdz ar civilizācijas attīstību tas aizvien vairāk tiek reducēts uz finansiālo atbalstu. Situācija, kas nesniedz iespēju īstenot funkcijas, ko ietver šis statuss, var radīt vīrietī frustrācijas stāvokli – nepilnvērtības izjūtu, ko iniciē nespēja sasniegt uzstādītos mērķus, apmierināt savas un ģimenes vajadzības, tādējādi negūstot nepieciešamo gandarījumu. Šī vilšanās sajūta ietekmē arī savstarpējās attiecības ģimenē, kurās indivīda nepilnvērtības izjūtas dēļ sāk rasties spriedze. Šī tendence saglabājusies nemainīga kopš seniem laikiem. Literatūrā šī situācija atklāta gan Lielās depresijas laikā (1929.g.), gan mūsdienu ekonomiskās krīzes periodā (2008. g.). Veiktajos pētījumos atspoguļots tas, ka tēva finansiālais stāvoklis un spēja to nodrošināt, ietekmē viņa pedagoģisko kompetenci, sevišķi funkcionālo dimensiju. Šādā situācijā vīrietis jūtas nerealizējies, kas stimulē vēlmi norobežoties no bērna, partneres, kā arī ģimenes sadzīves kopumā. (Harold – Goldsmith & Radin & Eccles, 1988; Elder & Liker & Cross, 1984) Tēvi savu nespēju realizēt finansiālā nodrošinātāja funkciju asociē ar demoralizāciju – kas norāda uz nepilnvērtīgu tēva lomas izpildi ģimenē, tādējādi, arī subjektīvās pašvērtības izjūtas mazināšanos. (McLoyd, 1989; Howe & Lockshin & Caplan, 2004; Bizan, 2008)

Šādā situācijā būtisks ir visas ģimenes atbalsts un reāls tēva vērtības un vajadzības apliecinājums ikdienā.

Psiholoģijas un socioloģijas zinātņu perspektīvā tēva loma un statuss tiek pozicionēts kā viena no galvenajām vīrieša identitātēm, un ar tām saistītās sociālpedagoģiskās prakses ir svarīgs ģimenes struktūras un dzimtes kārtības elements. (KOH, 2006)

Sociologu pētījumos, kas veltīti vīrieša – tēva statusa un lomas analīzei, izveidojusies atsevišķa izpētes platforma, kas dēvēta par sociālo androloģiju, paplašinot termina nozīmi un attiecinot to ne tikai uz vīrieša anatomijas un fiziskās veselības jautājumiem, bet arī būtiski saistot ar sociālo perspektīvu – viņa interakciju dažādās sabiedrības grupās. (KOH, 2009) Tās ietvaros tēva pedagoģiskā kompetence ir pētīta ne tikai saistībā ar bērnu un māti, bet arī ar citiem tēviem. Šajā pētījuma laukā izvirzīts būtisks secinājums, ka tēvu `pedagoģiskā snieguma` (*pedagogical performance*) konkurences motīvs ir spēcīgs dzinulis aktīvākai tēva iesaistei bērna audzināšanā. Taču salīdzinājums kā kvalitātes mēraukla veicina hiperbolizētu tiekšanos uz citu tēvu pārspēšanu, nevis pašiniciētas vajadzības un motivācijas veidošanu. Pozitīva orientācija saskarsmē ar citiem tēviem ietver pieredzes apmaiņu un atbalstošas mijattiecības. (McDonald & Almeida, 2004)

Tēvam pašam ir būtiski apzināties un izprast savu nozīmi, attieksmi un izjūtas saistībā ar līdzdalību bērna audzināšanā, ko savukārt var stimulēt citu ģimenes locekļu attieksme, kurā pausta tēva vērtība un vajadzības apliecinājums pēc viņa. Galvenajai iniciatīvai jānāk no paša tēva, kurš

vēlas pavadīt vairāk laika kopā ar savu bērnu, tuvinoties un iepazīstot uzlabot savstarpējās attiecības. (Tanfer & Mott, 1997; Lewis & Lamb, 2007)

Ja sabiedrībā diskriminācijas jautājumus ierasts vairāk attiecināt uz sievietēm, tad daudzi pedagoģijas un psiholoģijas pētījumi atspoguļo tēva diskrimināciju bērna audzināšanas sfērā. Galvenais faktors, kas veicinātu dzimumu līdztiesību ģimenē ir līdzvērtīgas pedagoģiskās sadarbības integrēšana bērna audzināšanā un tēvus iekļaujošas prakses veidošana sabiedrībā kopumā.

Pasaulē tēvu diskriminācijas izpēte jau kopš 80. gadu sākuma atklāta arī tiesu prakses ietvaros. Pētījumos atspoguļota vienota tendence pēc šķiršanās lemt par bērnu palikšanu pie mātes, lielākoties tēvu „izslēdzot”. (Österreichisches Familienrecht..., 2010)

Piemēram, Zviedrijā veikta skrupuloza civillietu izpēte, kurā secināts, ka lēmumos par ikdienas aizgādības tiesību piešķiršanu, mātes tiesības prevalē un viņai skaitliski vairāk gadījumos šīs tiesības tiek likumīgi deleģētas, kamēr tēvam tiesiskā ceļā tiek reglamentētas tikai saskarsmes tiesības. (Reformerad föräldraförsäkring..., 2005) Šeit ir būtiska noteicošo faktoru izpēte lēmumu pieņemšanā. Ģimenes tiesību izpēte civilikumā ļauj secināt, ka galvenie kritēriji ir vecāku materiālais nodrošinājums, spēja finansiāli uzturēt bērnu, garīgā un fiziskā veselība, bet virsmērķis ir rūpes par bērna interesēm un labklājību. (LR Civillikums, 2003) Juridiskās nostādnēs dzimums nav formulēts kā viens no kritērijiem, lai gan tiesu prakse pierāda pretējo. Apkopojot iegūtos rezultātus, secināms, ka arī šajā jomā būtiska nozīme ir nekritiskiem un stereotipiskiem pieņēmumiem, kas ļauj akceptēt standartizētus lēmumus.

Lai gan promocijas darba izpēte nav vērsta uz tēva lomas analīzi šķirtu ģimeņu kontekstā, tomēr īss ieskats ļauj veidot priekšstatu par pētījumu kopainu, kurā šīs tematiskās studijas ieņem nozīmīgu vietu, problematizējot kopā un atsevišķi dzīvojošu tēvu iesaisti. (Fabricius & Braver & Diaz & Velez, 2010)

Vecāku simetriskas līdzdalības problēmas saistītas arī ar vajadzību pēc pedagoģiskās izglītības tieši tēvam, pamatojot to ar situāciju, ka meitenēm pedagoģiskās zināšanas un praksi lielākoties „nodod” mātes, taču tēvu starpā sarunas un pieredzes apmaiņa par to kā, kļūst par „labu” tēvu, nav ierasts temats. (Morris & Dollahite & Hawkins, 1999) Tādēļ pieņemot situāciju, ka tēviem ir mazāk zināšanu un pieredzes par bērnu kopšanu un audzināšanu, daudzās valstīs tiek risināts jautājums par topošo tēvu bezmaksas izglītošanu, kā vienu no labklājības sistēmas mērķakativitātēm valstī. Tomēr jāatzīmē, ka salīdzinājumā ar 20.gs. 70. un 80. gadiem tēvu informētība un zināšanu līmenis krietni pieaudzis. (Ribas & De Castro & Bornstein, 2005)

Eiropas valstu praksē vecāku izglītošanu realizē veselības aprūpes centros, kuru ģeogrāfiskais pārklājums proporcionāli aptver visus reģionus, nodrošinot pieejamību pilsētas un lauku vidē. Tajos nodarbināti psiholoģijas, pedagoģijas, medicīnas jomu speciālisti, kuri veido un

īsteno topošo vecāku izglītības kursus un programmas. Par būtisku tiek atzīta dzimumkvota tēvu izglītošanā – profesionāļu vīriešu piesaiste šī darba veikšanai, skaidrojot to ar tēvu nepieciešamību identificēties ar sava dzimuma pārstāvi. Izpēte liecina, ka šajā procesā aktīvi piedalās arī vecmātes, sniedzot ne tikai praktiskus padomus mātēm, bet arī palīdzot tēviem apgūt zināšanas, veidot izpratni un pildot emocionālā atbalsta funkciju. Kopējās tendences rāda, ka tēvi mūsdienās līdz ar plašo informatīvo izplatību ir daudz sagatavotāki tām pārmaiņām, ko rada bērna ienākšana ģimenē un zinošāki par aprūpes un audzināšanas procesa komponentiem. (MHSA, 1997; Bakker & Denessen, 2007; Farr & Kildare & Amber & Shamburger, 2012; Friedewald & Fletcher & Fairbairn, 2005)

Nepilnīgs kontekstuālo faktoru atspoguļojums pētījumos, var radīt maldīgu priekšstatu, ka tēva lomas transformācijas uzlūkojamas izolēti tikai tēva dimensijā. Lai gan likumsakarīgi tēvs ir centrālais tēls, tomēr transformācijas nevar notikt tikai šajā līmenī. Izmaiņas valsts, sabiedrības un ģimenes mērogā ir savstarpēji saistītas un veido tēvus iekļaujošu vidi, tāpēc varam runāt ne tikai par 'jaunā tipa' tēvu, bet arī par 'transformatīvā tipa' sabiedrību, ģimeni un māti. Sabiedrības līmenī būtiski mainīt attieksmi pret tēvu, kurš interesējas un vēlas iesaistīties sievietes grūtniecības procesa norisēs, ņem savu bērnu līdzi uz darbavietu, izmanto bērna kopšanas vai darba nespējas atvaļinājumu bērna slimības gadījumos, apmeklē sabiedriskas institūcijas kopā ar bērnu un uzskatāms par pilnībā līdzvērtīgu vecāku, salīdzinājumā ar māti. 'Transformatīvās jeb jaunā tipa' mātes modelis (Binns, 2005) ir nozīmīgs stimuls tēva līdzdalības veicināšanā un ir 'tēvu pētījumu' klasifikācijas **mātes dimensijas** centrālais aspekts. (Lindsey & Caldera & Colwell, 2005) Māte var būt kā atbalstošs partneris vai arī izteikti prevalēt bērna audzināšanā, tādējādi monopolizējot šo sfēru ģimenes dzīvē un radot ievērojamas barjeras tēva līdzdalības realizēšanai. Aktīvs mātes atbalsts un harmoniskas attiecības veicina tēva izpratni par viņa lomas daudzveidību. (Baruch & Barnett, 1986) Plašs literatūras klāsts 'tēvu pētījumos' raksturo mātes tipu (*mother gatekeeper*) (De Luccie, 1995), kura sargā savas dominantās pozīcijas un jūtas apdraudēta, konstatējot tēva pastiprinātu vēlmi iesaistīties aprūpes un audzināšanas procesos. Šai tematikai veltītā literatūra atklāj mātes attieksmes un atbalsta izšķirošo nozīmi tēva līdzdalības stimulēšanā. Sabiedrības kultūras debates atklāj situāciju, kurā iezīmējas sievietes diskriminācija ārpus ģimenes, vīrieša nelīdzvērtība ģimenē. Akadēmiski un empīriski mātes atvērtība un gatavība problematizēta kā nozīmīgs kritērijs pilnvērtīgai tēva iesaistei ģimenes dzīvē. Šī tematika reprezentēta 'mātes centrētos' pētījumos, kas kvalificējama kā atsevišķa izpētes paradigma. (Phares, 1996)

Pētījumos atklātā mātes attieksme, rīcība un nostāja tēvu līdzdalības jautājumos, nereti raksturota kā neatbalstoša un noraidoša. (Brunelli & Wasserman & Rauh & Alvarado & Caraballo, 1995) Izpēte vēsta, ka nozīmīgu diskursa jomu veido sieviešu uzskats par tēvu kā asistentu bērna audzināšanā un, pretēji, vīriešu viedoklis par mātēm kā primārajiem pedagogiem. (Fagan &

Barnett, 2003; Doucet, 2008; Coates & Batsche & Lucio, 2011) Ne tikai tēvu pētniecības 'optimisma' paradigmas pārstāvju referencēs, bet arī feminisma psiholoģijas publikācijās pārstāvēts viedoklis, ka pilnvērtīga tēva iesaiste pozitīvi ietekmē tiklab tēvu un bērnu, kā arī māti. (Phares, 1996; Silverstein, 1996)

Femīnā diskursa protests pārsvarā ietver pretenzijas, kas saistītas ar vīriešu uztveri un attieksmi pret šiem jautājumiem. Tieši attieksme un asimilētie priekšstatī par tradicionālo audzināšanas praksi uzskatāmi par šķērslī tēva līdzdalības modeļa maiņai.

Visplašāko areālu veido bērna izpētes dimensija, kura pētījumos atspoguļota atbilstoši jau minētajiem bērna vecuma periodiem. Savukārt **tēva un bērna dimensijas sasaiste** atklāta tēva ietekmes analizē uz bērna attīstības sfērām. Pētījumu klasifikācija nav precīzi nošķirama, tāpēc tēva ietekmes nozīme uz bērna kognitīvo, emocionālo, sociālo un pašizjūtas attīstību raksturota integrēti, to atklājot dažādos vecuma periodos.

Pasaulē reprezentēta virkne pētījumu, kuros akcentēta tēva un bērna attiecību kvalitāte un bērna labizjūta, veidojot drošas, atbalstošas, emocionāli tuvas un aprūpējošas attiecības ar tēvu. Pētnieku ziņojumos kvantitatīvi atspoguļota tēva attieksme, ietekme un līdzdalība, sākot no mātes grūtniecības iestāšanās brīža, līdz pat bērna pilngadības sasniegšanai. (Mosley & Thompson, 1995; Flouri, 2005)

Lai analizē iekļautu pētījumos atspoguļoto pilnu bērnu attīstības periodizācijas spektru, sākotnēji minami prenatalā perioda pētījumi. Šajā grupā raksturota tēva loma bērna dzimšanas priekšlaikā. Zinātnieki polemizē katrai valstij specifiskās procesuālās prakses mainību laika dinamikā un to ietekmi uz tēvu emocijām, zināšanām, ieinteresētību, emocionālo un praktisko atbalstu bērna mātei kā arī līdzdalību dzemdībās. Pētījumi liecina, ka aktīva tēva dalība jau agrīnajā grūtniecības periodā, veicina efektīvāku tēva iesaisti vēlīnos posmos un pilnvērtīgu dalību visās bērna dzīves jomās. Tomēr šie dati nav absolutizējami visos gadījumos. (Putniņa, 1999; Bronte – Tinkew & Horowitz & Kennedy & Perper, 2007)

Tēva iesaistei un rūpēm ir liela nozīme ne tikai vēlākā vecumā, bet arī bērna dzīves pirmā gada laikā. Šo apgalvojumu pamato daudzi longitudināli pētījumi, kuru galvenais mērķis bijis atklāt tēva ietekmes nozīmi agrīnā periodā uz bērna attīstību vēlākajos posmos. Bērni, kuru tēvi aktīvi piedalījušies viņu aprūpē pirmajā dzīves gadā, ir kognitīvi attīstītāki, kas savukārt uzsvērts kā nozīmīgs prevencijas aspekts kriminalitātes novēršanā un potenciālā labklājības līmeņa sasniegšanā. Zīdaiņi, kuru tēvi iesaistījušies mazuļa aprūpē, daudz biežāk veido drošo piesaisti, ir elastīgāki stresa situācijās un ieinteresētāki pasaules izzināšanā. Tematikai veltītajos pētījumos norādīts, ka tēviem, kuri ir iesaistīti rotaļās ar bērniem, ikdienas aprūpes pienākumu veikšanā, piemēram, autiņu maiņā, maltīšu gatavošanā, bērna ģērbšanā, ceļoties pie zīdaiņa naktīs, ir lielāks potenciāls veicināt pozitīvu bērna attīstību visos vecumos. (Sarkadi & Kristiansson & Oberklaid &

Bremberg, 2008; Goodman, 2006; Vogel & Boller & Faerber & Shannon & Tamis – LeMonda, 2003; Litton Fox & Bruce & Combs – Orme, 2000; Premberg & Hellstrom & Berg, 2008; Lamb, 2002; Paul Morgan Father Links Baby Shed Project Report, 2011)

Plašs atsevišķs literatūras klāsts veltīts tēva ietekmes izpētei uz pirmsskolas vecuma bērna attīstību. Tēva līdzdalības problemātika agrīnās bērnības periodā atspoguļota visplašāk, jo dažādu nozaru empīriskie pētījumi liecina, ka šajā bērna attīstības posmā tēva iesaistes līmenis ir viszemākais. Sevišķi zīdaiņa vecumā bērna aprūpē visvairāk iesaistās māte, ko pamato biežā bērna barošana ar krūti. Māte pēcdzemdību periodā un bērna pirmajā dzīves gadā pavada ar viņu visvairāk laika, tālab tiek uzskatīta par primāro personu. Taču šī ierastā situācija stimulējusi izvirzīt tendenciozu viedokli, kam empīriski nav rasts pietiekams pamatojums. Fakts, ka praktiskās rūpes par bērnu šajā vecumā lielākoties uzņemas māte, stimulējis kļūdaina uzskata veidošanos par tēviem kā mazāk kompetentiem vecākiem arī vēlākos attīstības periodos. Lai gan kopā pavadītais laiks tiek uzskatīts par vienu no pedagoģiskās kompetences pilnveides pamatkritērijiem, tomēr audzināšanas un aprūpes prakses nozīmība ir neapšaubāma. (Pruett, 1998) Laika sadalījuma samērs starp māti un tēvu tomēr nav vienīgais noteicošais faktors, pētījumi rāda, ka tēvi un mātes vienlīdz kompetenti spējīgi reaģēt uz bērna signāliem dažādos vecumos, apmierināt viņa vēlmes un precīzi identificēt vajadzības. (Chi Lee, 2010)

Tēva līdzdalība un vēlme iesaistīties vairāk īpaši uzsvērtā pirmsskolas vecumā. Tas skaidrojams ar to, ka bērna reakcijas šajā vecumā kļūst aizvien interesantākas daudzveidīgākas, vērojama tieša atgriezeniskā saite. Tēvs var lieliski palīdzēt pirmsskolas vecuma bērnam kopā iepazīt pasauli. Pirmsskolas vecumā bērna galvenā aktivitāte ir rotaļa, tādēļ tēva līdzdalība audzināšanā šajā periodā pētījumos atklāta caur rotaļu procesu. Plašs empīrisko pētījumu klāsts mērķorientēts, lai izpētītu, kā tēvs piedalās bērna rotaļās, cik nozīmīga viņam šķiet šī bērna aktivitāte, cik radoši tēvs vēlas un ir spējīgs izpausties, lai ar savu pienesumu dažādotu bērna rotaļas, caur kurām bērns apgūst jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes. Ir pētījumi, kuros atklāts bērnu viedoklis par tēvu kā vēlamu un būtisku rotaļu biedru. Zinātniskā literatūrā tēva iesaiste rotaļās ar bērniem atklāta arī kvantitatīvi. Šeit fiksēti pretrunīgi rezultāti. Viens pētnieku atzars apgalvo, ka tēvs rotaļu aktivitātēm velta vairāk laika nekā māte, norādot spēļu un rotaļu sektoru kā tēvu profilu, savukārt otrs norāda uz problēmu, ka tēvi nelabprāt iesaistās rotaļās ar saviem bērniem, kādēļ šis pienākums vairāk jāuzņemas mātēm. Apkopojot abus viedokļus, pamatoti izvirzāms secinājums, ka tēvu vēlme un praktiskā iesaiste bērnu rotaļās ir manāmi pieaugusi un tai joprojām ir tendence palielināties. (Brown, 2008; McBride & Mills, 1993)

Tēva loma plaši pētīta no psiholoģiskā aspekta dažādās šīs zinātnes nozarēs. Arī psiholoģijas zinātnes ietvaros pētnieki mēģinājuši rast atbildes uz komplicētiem jautājumiem, kas atklāj tēva, mātes un bērna savstarpējās attiecības un ietekmes. Ģimenes psiholoģijas

pamatnostādnes vēsta, ka bērniem ir ļoti būtiski jau no agrīna vecuma gan verbāli apliecināt, gan ar abu vecāku piemēra starpniecību palīdzēt apzināties un pašpieņemt to, ka būt sava dzimuma pārstāvim un atšķirties ir dabiski un normāli. Pēc psiholoģijas teorijām personībai ne tikai jāspēj identificēties ar savu dzimumu, bet arī pozitīvi jāuztver un jāpieņem pretējais dzimums, kas stimulē veselīgas izpratnes un prakses veidošanu attiecībās. (Hughes, 2011; Бендас, 2006)

Tēva lomas izpētes vēsturiskie kanoni atklāj tēvam prasību pēc bērnu dzimtes asimetrijas veicināšanas ģimenes pedagoģijā. Respektīvi, viens no „laba” tēva rādītājiem ir vīrišķības izpausmju stimulēšana zēnu un izteikta sievišķības veicināšana meiteņu audzināšanā. Dzimumdiferences pētījumos pedagoģijā gan tēvi, gan mātes atspoguļoti kā dzimtes asimetriju veicinoši. Līdztekus sociālajiem standartiem, mainījušās arī audzināšanas tendences, kas atklāj ideālu transformāciju. Ja vēstures atskatā, salīdzinoši ilgu laiku, par audzināšanas ideālu tika uzskatīts dzimumnormām un standartiem atbilstošs cilvēks, tad mūsdienu sociālpedagoģiskās perspektīvas ietvaros par vēlamu pozicionēta dzimumu līdztiesība un egalitārs attiecību modelis neatkarīgi no vecuma. (Lamb, 2000)

Pamatojoties uz attīstības un personības psiholoģijas nozarēs paustajām nostādnēm, dzimumidentitātes jautājumi `tēvu pētījumos` atspoguļoti atbilstoši tās attīstībai dažādos bērna vecumos. (Tamis – LeMonda & Cabrera, 2002; Hoffman & Moon, 1999; Maurer & Pleck & Rane, 2001; Бендас, 2006) Personības attīstības teoriju integrējums atklājas arī bērnu dzimumaudzināšanas jautājumu izpētē. (Ehrensaft, 2011) Norādīts, ka aptuveni līdz 3 gadu vecumam bērni apgūst spēju konsekventi un nekļūdīgi lietot priekšstatus par dzimumiem, sevis un apkārtējo vērtējumā. Apzināts priekšstats un pieaugušam cilvēkam līdzīgs stereotipizēts viedoklis par dzimumpiederību nostabilizējas apmēram 5 – 11 gadu vecumā. (Shaffer & Kipp, 2010) Vairākos pētījumos atklāta tēva nozīme bērna dzimumsocializācijas procesā tieši minētajos laika periodos, raksturojot tēva dzimumdiferentās attieksmes ietekmi uz bērna personības veidošanos. Publicētie dati liecina, ka tēva attieksme pret bērnu, kā pret dēlu vai meitu sāk veidoties jau vairākus mēnešus pirms bērna dzimšanas un, vēlākā periodā nostiprinoties, turpina ietekmēt bērna dzimumstereotipu un tipizēto priekšstatu apgūšanu par vīrišķīgām un sievišķīgām iezīmēm. (Serbin & Powlishta & Gulko, 1993)

Dalība bērnu rotaļās un spēlēs, palīdzība to organizēšanā, plānošanā, realizēšanā un daudzveidības bagātināšanā ir būtiska vecāku lomas izpausme un nozīmīgi ietekmē bērnu attīstības rādītājus. Tēvi, proporcionāli vairāk laika pavada iesaistoties fiziskās rotaļās ar bērniem nekā mātes, tādēļ šī sfēra tiek vairāk deleģēta viņiem. Viens no vecāku stereotipiskus uzskatus atklājošajiem viedokļiem pozicionē rotaļas ar bērniem kā paša tēva bērnišķības pazīmi, taču gluži pretēji, rotaļu nozīmes izpratne bērna dzīvē liecina par tēva intelekta un vieduma izpausmi. (Tamis – LeMonda & Shannon & Cabrera & Lamb, 2004; Belsky, 1979; Paquette, 2004) Pētījumu

rezultātos atspoguļots viens no temata izpētei būtiskiem aspektiem, ka tieši tēva nozīme ir izšķiroša dzimumneitrālu rotaļu un spēļu organizēšanā un iniciēšanā. (Keddie, 2008)

Daļa pētījumu atklāj, ka kopumā bērna agrīnajā attīstības periodā līdz apmēram 4 gadiem tēvu iesaistes līmenis audzināšanā un aprūpē ir zemāks un viņu līdzdalība pieaug proporcionāli bērnu vecumam. (Pleck, 1997) Tēvu iesaisti neveicina arī mātes attieksme, kuras neuzticība un hiperbolizētās rūpes šajā periodā, neiedrošina tēvus. (McBride & Brown & Bost & Shin & Vaughn & Korth, 2005) Izpēte atspoguļo, ka tēvi iesaistās vairāk, kad bērns kļūst aktīvāks, var sniegt apzinātu atgriezenisko saiti un ar viņu var vairāk kopīgi darboties. (Pleck, E. H. & Pleck, J. H., 1997) Veicot padziļinātu empīrisko pētījumu analīzi un izvirzot par kritēriju ne tikai bērna vecumu, bet arī dzimumu, atklājas dzimumdihotomas nianšes. Lai gan vīrieši apgalvo, ka zīdaiņu un mazbērnu klātbūtnē pastiprināti izjūt savu nekompetenci un nedrošību saskarsmē, un lielāku pārliecību un interesi iegūst vēlākos periodos, tēvu iesaistes rādītāji zēnu audzināšanā agrīnā vecumā tomēr ir augstāki, nekā viņu iesaiste meiteņu audzināšanā vēlākos periodos. Tas skaidrojams ar jau minēto vajadzību identificēties ar savu dzimumu. (Roggman, 2004; Dobsons, 2003; Kenlaw, 2003) Pētījumos tematizētas arī tēvu gaidas par vēlamo bērna dzimumu. Izpētes rezultāti rāda, ka mātes savas ekspektuācijas saista ar meitām, bet tēvu izvēlē tomēr prevalē dēli, lai gan laika dinamikā šī tendence vērā ņemami mazinās. Šī „izvēle” var ietekmēt vecāku attieksmi arī turpmākā bērna audzināšanas procesā, kā arī vecināt attiecību distanci starp pretējā dzimuma bērnu un vecāku, ko nereti arī pierāda apkopotie dati. (Higginson & Aarssen, 2011)

Atklāts, ka pilnvērtīga tēva iesaiste mazina uzvedības problēmu biežumu zēniem un psiholoģiskas dabas problēmas meitenēm, kas palīdz ekoloģiski (Bronfenbrenner, 1979; Dobsons, 2003) veidot attiecības gan pirmsskolas, gan skolas vidē, kā arī vēlākās partnerattiecības pieaugušā vecumā. Personības attīstības pētījumos rasts apstiprinājums faktam, ka ciešas attiecības ar tēvu veicina pozitīvas pašapziņas veidošanos, emocionālo noturību un sekmē pašvērtības izjūtu. (Gadsden, 2000) Psiholoģijas un pedagoģijas nozaru pētījumos tēva iesaistes aspektā atspoguļota arī dzimumdiference jeb atšķirīgais veids, nozīme un prakses, kādā tēvs ietekmē meitu un dēlu. (Shears & Robinson, 2005; Кош, 2009) Tēva ietekmi uz dēliem un meitām atspoguļo saistībā ar bērna tieksmi atdarināt sava dzimuma pārstāvi, ar savu rīcību un uzvedību pievēršot pretējā dzimuma vecāka uzmanību. Tēva piemērs un lomju modelis galvenokārt atspoguļots zēnu audzināšanā. Pētnieki secinājuši, ka dēliem ir izteikta tendence identificēties ar tēviem un apgūt līdzīgu izturēšanās un attieksmes praksi. (Walzer, 1998; Dobsons, 2003; Doucet, 2006)

Pēdējās desmitgades tēvu pētījumos sevišķa uzmanība veltīta tēva attiecībām ar dēlu. Psiholoģijas un pedagoģijas studijās zēnu sensitīvais periods līdz 14 gadiem norādīts, kā īpaši būtisks. Šķietami nepamatoti uzsvērts, taču ļoti būtisks darbības veids šajā periodā ir t.s. ‘cīkstēšanās’ – veids, kādā zēns pārdzīvo savu agresivitāti. Par šīs cīņas partneri norādīts tieši tēvs,

jo mainot šīs lomas, bērnam būs grūti izprast pieņemumu, ka „sievietei sist nedrīkst”. (Кох, 2009) Šajā periodā zēniem ir ļoti svarīga tēva klātbūtne un paraugs. Atziņu pamato arī dēlu viedokļa izpēte, kurā iegūtie dati, apliecina tēva nozīmes un autoritātes aktualitāti šajā posmā. Dēli min, ka tēvs tiek uzlūkots kā vīrietis, no kura mācīties: tipiskas vīriešu nodarbes, dzīves nostādnes un vīrietības prakšu apgūšanu kopumā. (Morman & Floyd, 2006; Remmo, 2009) Taču šeit saskatāmi draudi audzināšanas orientācijā uz noteiktu, stereotipizētu dzimumam atbilstošu prakšu veidošanu.

Nereti tiek uzskatīts, ka mazam zēnam jau kopš agra vecuma jātiecas reprezentēt tradicionālu vīrieti „miniatūrā”. Sociālpedagogi un psihologi norāda, ka jaunam vīrietim, tiklab kā sievietei, ir tiesības izvēlēties sev atbilstošāko un tuvāko maskulinitātes vai feminitātes izpausmju formu, neuzskatot atšķirības no ierastā tēla par novirzi no normas. Būtiski vecākiem palīdzēt veidot veselīgu izpratni par situāciju, kurā bērnu vēlmes un izvēles neatbilst tradicionālajiem dzimumstereotipiem. (Dobsons, 2003; Кох, 2009)

Tēvs ir galvenais atbalsta punkts, kurš vislabāk spēj palīdzēt zēnam izdarīt izvēli, asimilēt uztveres un uzvedības modeļus, lai bērns spētu pieņemt sevi un apkārtējos, nenožēlojot zaudētās iespējas, kas nereti ir tikai iedomātas. Pētījumos norādītas vecāku, sevišķi tēvu rīcības un attieksmes tendences, kuras var negatīvi ietekmēt bērna personības attīstību un turpmāko dzīvi. Pētījumos raksturoti tēvi, kuri jau iepriekš minēto dzimumu kanonizāciju audzināšanā realizē, cenšoties veidot vīriešus no saviem dēliem. (Дружинин, 2005) Audzināšanā jāņem vērā, ka visi „īstie” vīrieši ir savstarpēji atšķirīgi, katrs ar individuālām personības īpatnībām un izpausmēm. Zinātnieki uzsver, ka tēva loma zēnu audzināšanā būtiski ietekmē nākamo vīriešu paaudzes veidošanos. (Dobsons, 2003; Кох, 2009) Nereti tradicionāla vīrieša tēls tēvu uztverē stereotipiski saistās ar dzimtenes aizstāvja un karavīra arhetipu – drosmīgu, bezbailīgu, pragmatisku un mērķorientētu. Mūsdienu pasaules vēsturiskais liktenis netiek risināts fiziskā cīņā, bet gan zinātniski tehniskās un kultūras sfēras perspektīvā, tādēļ apzināta tipiskā patriarha ideālu kultivēšana audzināšanā ir nepamatota. (Burrus, 2007; Ильян, 2002)

Neatkarīgi no bērnu dzimuma, dažādos vecumos sevišķi būtiska ir vecāku palīdzība bērna talantu attīstīšanā un viņa pašizpausmes sekmēšanā. Zinātnieku interesi saista arī tēva līdzdalība aktivitātēs, kuras ietver mācīšanās procesu un tieši vai pastarpināti ietekmē bērnu mācību sasniegumus. Līdzšinējie pētījumi ļāvuši secināt, ka tēvs var būtiski ietekmēt bērna mācību rezultātus. Pētnieku minētajos argumentos ietilpst bērna pašvērtības un emocionālā stāvokļa ietekme uz mācīšanās procesu. Respektīvi, jo vairāk laika tēvs pavada kopā ar bērnu, jo vairāk tiek nodrošināta emocionāli labvēlīga vide, kurā bērns var produktīvāk mācīties. Tēvs var palīdzēt veidot bērnam līdzsvarotu attieksmi pret skolu un izglītību. Lielākoties kopīgas mācīšanās process tiek deleģēts mātes pienākumu sarakstā, taču līdzšinējos pētījumos pierādīta būtiskā tēva ietekme un tās nozīme bērnu mācību sasniegumu dinamikā, uzvedības regulācijā, pozitīvas pašapziņas

veidošanā, kā arī motivācijas stimulācijā. (The Impact of Parental Involvement on Children's Education, 2008; Survey of Father's Involvement in Children's Learning Summary of Study Findings, 2009)

Tēvu iesaistīšanās būtiski veido arī bērna sociālās prasmes un attiecību modeļus ar apkārtējiem. Bērni, kuru tēvi iesaistījušies viņu audzināšanā, daudz veiksmīgāk veido pozitīvas attiecības ar vienaudžiem gan pirmsskolas izglītības iestādē, gan skolas vidē un ir prasmīgāki konfliktu risināšanā. (Nord & Brimhall & West, 1998)

Nozīmīga pētījumu grupa veltīta tēva iesaistes izpētei sākumskolas un pusaudžu vecuma bērna sportiskās un brīvā laika aktivitātēs. Ja mātes tiek vairāk pozicionētas, kā primārās ikdienas aprūpes veicējas, tad par būtisku tēva lomas izpaušmi tiek uzlūkota viņa nozīme bērna fiziskās attīstības veicināšanā. Sevišķi zēniem tēvs ir ne tikai būtisks maskulīno izpaušmju standartu paraugs, bet arī pārstāv fiziskā ideāla tēlu. Savukārt meitenēm sportiskās aktivitātes ir ne tikai fiziskās attīstības veicinātājas, bet arī iespēja paust un attīstīt savu sievišķību tēva klātbūtnē. (Dickson, 2008)

Bērnā jau no mazotnes ir izteikta motivācija un vēlme līdzināties vecāku paraugam, kas paver plašas iespējas audzināšanas un mācīšanās darbam. Līdztiesīga un līdzvērtīga audzināšanas pienākumu sadale starp māti un tēvu ir viens no egalitāras sadarbības aspektiem. Tendence rāda, ka māte ierasti rūpējas par veselīgu uzturu, savukārt tēvam ir lielāks potenciāls veicināt veselīgu dzīvesveidu caur fiziskām aktivitātēm. Šāda situācija atspoguļo tradicionālo sadalījumu, taču nenoliedz iespējamo lomu mainību, nezaudējot to funkcionalitāti. (Blackshear, 2008)

Tēvam deleģētā sfēra parasti ir aktīvās atpūtas un sportisku aktivitāšu plānošana un realizējums. Tā ir iespēja pavadīt laiku kopā, iesaistot bērnu tēvam būtiskās un patīkamās, kā arī bērnam interesantās un veselīgās aktivitātēs, kuras saistītas ar fizisko ķermenisko kultūru. Ar sportu un brīvā laika pavadīšanu tieši nesaistītos pētījumos atklājas, ka šī ir viena no audzināšanas jomām, kuras ietvaros tēvam ir iespēja realizēt un arī iemantot būtiskas lomas bērna acīs. Vecāku viedokļu aptaujās lielākoties sportiskās aktivitātes tiek minētas kā galvenā platforma, kurā tēvs var realizēties kā līdzvērtīgs partneris un pretinieks, uzticams draugs, būtisks atbalsts ne tikai sporta, bet arī `dzīves treneris` (Kay, 2009), emocionāli tuvinoties bērnam un veidojot drošu piesaisti jau agrā bērnībā. (Bowlby, 2005) Zinātniskā literatūrā sportiskās aktivitātes audzināšanas aspektā tiek minētas arī kā saistošs veids disciplīnas veicināšanai, attīstīšanai un nostiprināšanai. Mērķtiecīgi organizētas fiziskās aktivitātes bērnu stimulē vieglāk uztvert, izprast un ievērot noteikumus, kuri vēlāk implicējami arī citās dzīves sfērās. (Scott & Richardson & Weiller & Jackson, 2004) Caur fiziskām aktivitātēm tēvs var palīdzēt dēlam un arī meitai izprast sava ķermeņa uzbūvi un fiziskās spējas. (Kay, 2009) Tipisko tendenču raksturojumā pētījumos norādīta fiziskās audzināšanas iniciatīva kā tradicionāli tēvam atbilstoša kompetence, kurā ietilpst pārgājienu organizēšana, aktīva

atpūta brīvā dabā, spēles un rotaļas ar sportisku ievirzi, palīdzība sportisku hobiju izvēlē, kas rada ne tikai priekšstatu un izpratni par veselīgu dzīvesveidu, bet arī pozitīvi stimulē bērnu līdzdarboties un atzinīgi novērtēt tēvu. (Such, 2006; Buswell & Zabriskie & Lundberg & Hawkins, 2012) Taču šīs aktivitātes netiek reducētas tikai uz tēva un bērna attiecībām, bet asociētas arī ar to, ka tēvs iniciē ģimenes dalību kopīgos sportiskos pasākumos, kas veicina ne tikai katra ģimenes locekļa fizisko attīstību, bet stimulē arī ģimenes saliedētību un kopības izjūtu brīvā laika pavadīšanā. (Kay, 2009; Zabriskie & McCormick, 2001; Orthner & Mancini, 1991)

Pusaudžu vecumā tēva klātbūtnes nozīme ģimenē tiek saistīta ar deviantas uzvedības prevenciju, šim periodam tipiskā protesta mazināšanu, attiecību veidošanu ar pretējā dzimuma pārstāvjiem, prasmi draudzēties un pieredzes apmaiņu jaunās dzīves situācijās. Šī vecumposma pētījumos tiek atklātas būtiskas korelācijas starp tēva iesaisti un bērnu disciplinētību, vai tieksmi uz paklausību un sadraudzību ar vecākiem. Jo kvalitatīvāka ir tēva līdzdalība, jo vairāk tas stimulē egalitāru attiecību modeli ne tikai starp vecākiem, bet arī vecāku - bērnu saskarsmē.

Viens no 'tēvu pētījumos' problematizētajiem jautājumiem piedāvā risinājumus, kā saprasties ar bērnu pusaudžu gados un nemēģināt viņu vardarbīgi disciplinēt, veidojot nevis autoritāras, bet autoritatīvas attiecības. Empīriskie pētījumi atklāj, ka tēvi vairāk ir orientēti uz varas pozīciju un vertikālu disciplinēšanu. Viena no problēmas nostādnēm vēsta, ka tēviem, atšķirībā no mātēm, vēlmē nodrošināt disciplīnu ģimenē, ir sarežģītāk saglabāt cieņpilnas paklausības attiecības un pozitīvu attieksmi pret bērniem. Disciplīnas jeb sociāli adekvātas uzvedības jautājumi, kā pārsvarā tēvam deleģētā audzināšanas sfēra, reprezentēti plašā pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras klāstā. (ЛИШИН, 2003)

Izpēte rāda, ka tēva iesaistei bērna audzināšanā ir būtiska nozīme jebkurā vecumā un dažādās bērna attīstības sfērās. Daudzos pētījumos plaši reflektēti bērna ieguvumi no pilnvērtīgas tēva iesaistes. Šis aspekts atklāts daudzdimensionāli, kritiski aplūkojot tēva ietekmi uz bērna psiholoģisko, emocionālo, fizisko un kognitīvo attīstību.

Virkne pētījumu veltīta tam, lai precizētu, kāda ir tēva ietekme uz noteiktu bērna raksturierzīmju, īpašību un prasmju attīstību. (Hakoama & Ready, 2011) Par piemēru minami pētījumi par bērnu kognitīvo attīstību, kuros atklāts, ka tēvs veicina bērna intelektuālo attīstību un sociālo kompetenci caur fiziskām, praktiskām rotaļām un spēlēm, savukārt māte šo funkciju veic lielākoties ar verbālas ekspresijas palīdzību un mācību aktivitātēm. (Clarke – Stewart, 1978)

Daudzi attīstības rezultāti ietver pozitīvus kognitīvos rādītājus (Roggman & Boyce & Cook & Christiansen & Jones, 2004; De Coulon & Meschi & Vignoles, 2008), augstāku kompetenci problēmu risināšanā (Easterbrooks & Goldberg, 1984), kompetenci attiecību veidošanā ar vienaudžiem un citiem pieaugušajiem, kas veicina sociāli iekļaujošu pozīciju (Pettit & Brown & Mize & Lindsey, 1998), un ietekmē arī gatavību skolai. Pierādīts, ka šo bērnu adaptācijas process

gan pirmsskolas izglītības iestādē, gan skolā norit sekmīgāk un pozitīvāk, jo viņiem ir augstāks iniciatīvas, tai pašā laikā, paškontroles līmenis. Atbalstošs un emocionāli pieejams tēvs stimulē bērnam veselīgas pašapziņas veidošanos, kas ietekmē bērna neatkarību. Pierādīts, ka ģimenes vidē veidotā drošā piesaiste, pozicionē arī uzticamību kā galveno sociālo attiecību kvalitātes kritēriju. (Fagan & Iglesias, 1999; Kemple, 2004)

Vairāku pētniecisko projektu secinājumos pierādīts, ka tēvi var pozitīvi ietekmēt bērna attīstību, uzņemoties nozīmīgu bērnu aprūpes pienākumu daļu. (Fatherhood and Health Outcome in Europe, 2007) Atklāts, ka bērna attīstību un pašsajūtu proporcionāli ietekmē tēvam deleģēto ar bērnu saistīto pienākumu skaits vai procentuālais sadalījums. Vienā no pētījumiem, kura laikā tika meklēta korelācija starp bērna attīstības rādītājiem un tēvu iesaisti aprūpes un audzināšanas pienākumos, tika pierādīts, ka izlasēs, kurās tēvi uzņēmās aptuveni 40% no pienākumiem ģimenē, tika fiksēti augstāki bērnu kognitīvās attīstības rādītāji, labāka apkārtējās vides uztvere un izjūta, kā arī augstāks sociālo prasmju, empātijas līmenis un emocionālā līdzsvarotība. (Radin, 1994)

Pētāmais jautājums atklāts, izmantojot ne tikai pozitīvā piemēra pieeju, bet arī negatīvas prakses sekas, norādot, pētījumu rezultātā atklāto, tēvu rīcību, kas bērnu var ietekmēt negatīvi. (Hawkins & Bradford & Palkovitz & Christiansen, 2002)

Zinātnisko pētījumu laukā plašs sektors veltīts ģimeņu izpētei, kurās dažādu iemeslu dēļ bērni aug bez tēva. (Goldstine, 1982; Dennis & Erdos, 1993; Rosenberg & Bradford, 2006)

Pētnieki norāda, ka neatkarīgi no ģimenes tipa, vai vecāka dzimuma, emocionālā tuvība un pieejamība ir būtisks struktūrelements bērna un vecāka attiecībās. Daudzos pētījumu rezultātos ne tikai atspēkots stereotips, ka tēva emocionālā saikne ar bērnu ir sekundāra vai nebūtiska, bet pat uzsvērtā tās unikālā nozīme salīdzinājumā ar māti. (Lamb, 1997) Pētījumi rāda, ka, jūtu, piemēram, maiguma, izrādīšana rada grūtības tieši tēviem. Savukārt bērnu attieksmes un uzvedības analīze liecina par to, ka mātes emocionālās izpausmes viņi uztver kā dabiskas un pauž sevišķu vajadzību pēc emocionālas tuvības ar tēvu. Lai gan līdz ar stereotipu liberalizāciju mazināties arī uzskats, ka tēvu maiguma izpausmes uzskatāmas par tradicionāli nevīrišķīgām, vai stingri normējamām, tomēr joprojām emociju atklāšana pret meitenēm tēviem šķiet dabiskāka nekā pret dēliem. Šo jautājumu interpretācijā neizpratne un pietāte attiecināma tiklab uz tēviem, kā mātēm. Psihologijas un pedagogijas pētījumu autori norāda, ka iztrūkstošs vai nepietiekams emocionāls un arī fizisks kontakts, sevišķi starp tēviem un dēliem, var radīt pozitīvu emociju deficītu, provocēt jūtu un emociju izrādīšanas, izpratnes un verbalizēšanas problēmas. (Cabrera & Jacqueline & Tamis – LeMonda, 2007)

Atsevišķu un sevišķi nozīmīgu grupu, kas sociālpedagoģiskā aspektā raksturo ģimenes transformatīvo paradigmu, veido pētījumi, kuros atklāta apkopojoša **tēva un mātes dimensijas izpēte**. Šo pētījumu centrālais fokuss sasaucas ar promocijas darba idejisko uzstādījumu par

līdzvērtīgu vecāku sadarbību bērna audzināšanā, un ir vērsts uz tēva un mātes attiecību analīzi, ar mērķi atklāt to ietekmi uz bērna attīstību un pašizjūtu. Temata pētniecībai atbilstošas teorētiskās un empīriskās perspektīvas, kā arī instrumentārija meklējumos, likumsakarīgi, plašā pētījumu lokā tēva un mātes loma tiek atspoguļota salīdzinošā aspektā. Mātes un tēva izpētes tradīcijas nav ekvivalenti salīdzināmas. Sievietes nozīme ģimenē un bērnu audzināšanā ir plaši atklāta, kamēr tēvu pētniecības vēstures pirmsākumi meklējami salīdzinoši nesenā atskatā.

Virknē pētījumu atklāts tēva *versus* mātes praktiskās un emocionālās līdzdalības līmenis, kura rādītāji mātēm konstatēti augstāki nekā tēviem. (Adamsons & Buehler, 2007; Gray & Anderson, 2012) Lai gan nav nevienas zinātniski korektas un pētnieciski validas teorijas, kurā tēviem viennozīmīgi un argumentēti piedēvēta sekundāra loma bērna audzināšanā un aprūpē (Parke, 1996), starptautiskās empīriskās izpētes datu apkopojums liecina par neproporcionālu, dzimumdiferentu iesaistes līmeni bērna audzināšanā (Day & Lamb, 2003)

Atklājot tēva iesaistes nozīmi uz bērnu attīstību, par būtisku aspektu minēta arī vecāku savstarpējā saskarsme. Viens no pozitīvas bērna attīstības sekmētājiem un nozīmīgs lomu modelis ir atbalstošas un mīlestībā balstītas partnerattiecības, cieņpilna attieksme un izturēšanās vecāku starpā. (Coiro & Emery, 1998) Apmierinātība ar savstarpējo attiecību kvalitāti ir viens no kritērijiem, kas mudina tēvus iesaistīties vairāk un mātes akceptēt viņu iniciatīvu un sniegt atbalstu ikdienā. (Belsky, 1985) Arī 'optimālā' tēva tips teoriju idejās raksturots kā vecāks, kurš bērna audzināšanā iesaistās līdzvērtīgi un veido ekoloģiskas attiecības ne tikai ar bērnu, bet arī viņa māti, savu partneri. (Gillis, 2000)

Partnerības aspekts atklāts arī raksturojot līdzvērtīgu vecāku pedagoģisko sadarbību bērna audzināšanā. (Cowan, C.P. & Cowan, P.A. 2000)

Ilggadēji tēva lomas pētnieki ir vienisprātis, ka mātēm un tēviem ir līdzvērtīgs potenciāls gan praktisku, gan emocionālu rūpju sniegšanā saviem bērniem, tādēļ viens vai otrs nav uzskatāms par kompetentāku vai prasmīgāku vecāku. (Gable & Belsky & Crnic, 1995; Lamb, 1997; Palkovitz, 2002a) Neapstrīdami pierādījumi liecina, ka viņi abi ir spējīgi, atsaucīgi un atbildīgi reaģēt uz bērna vajadzībām dažādos vecumos. (Lamb, 2002; Easterbrooks & Goldberg, 1984)

Nereti tēva līdzdalības līmeņa paaugstinājums bērna audzināšanā tiek galvenokārt saistīts ar mātes pienākumu apjoma redukciju, kas atkal tēvu pozicionē kā asistentu. (Schoppe – Sullivan & Brown & Cannon & Mangelsdorf, 2008) Paaugstināta tēva iesaiste neparedz mātes nozīmes mazināšanos, bet gan pretēji kvalificē māti gan kā nozīmīgu bērna attīstības veicinātāju, gan tēva iesaistes sekmētāju. Praktisko pienākumu dalījums, protams, atvieglo laika un noslodzes menedžmentu, taču nediferencē viena vai otra vecāka nozīmes un iesaistes pārsvaru. Sadarbības veicināšana stimulē līdzvērtīgu pienākumu, atbildības un varas pārdali, nevis vecāku pretstatījumu ģimenes dzīves procesos.

Daudzdimensionālo pētījumu teorētiskās un empīriskās nostādes apkopojums rodams konkrētā premisē. To pamato plašs atziņu spektrs un tā atklāj, ka tēva līdzdalība bērna audzināšanā uzskatāma par daudzpusīgu attiecību kopuma rezultātu un to pastiprināti ietekmē interpersonālo un vides faktoru konteksts.

Jāņem vērā, ka iespējams identificēt kopīgas tendences, taču katrs gadījums ir uzlūkojams individuāli, tādēļ nav universālu, visiem atbilstošu un derīgu risinājumu.

Problemātikas diskursīvā izpēte ļauj secināt, ka kopumā tēvi ir gatavi būt elastīgāki attiecībā pret tradicionālajām sociālajām lomām, taču būtisku ietekmes sfēru veido sociālās situācijas un finansiālais imperatīvs, kurš nosaka darba un ģimenes dzīves normatīvās prakses.

Tēva lomas transformācijas uzlūkojamās holistiski kā viens no sabiedrības kultūras evolūcijas aspektiem. Izmaiņas feminitātes, maskulinitātes un tēvu sociālās lomas ietvaros traktējamas kā atbilde kultūras, ekonomikas, politikas, institūciju un interpersonālo ietekmju evolūcijai. Tēvišķības konstrukts veidojas nozīmju, uzskatu, motivācijas, attieksmju un prakses ietekmē.

Analizējot līdz šim veiktās akadēmiskās izpētes lauku un apkopojot dažādu nozaru pētnieku atziņas, iespējams arī ieskicēt turpmāko pētījumu virzību un tajos implicējamās akcentus:

- Faktiskā tēva līdzdalība uzlūkojama kontekstuāli, ietverot visas ar bērnu saistītās aktivitātes.
- Tēva līdzdalības izpratnē un praksē nozīmīgas ir individuālās un kultūras atšķirības, kas nosaka kvalitatīvās pieejas prioritāti šajā izpētes jomā.
- Tēva līdzdalības izpētē, lai izvairītos no tendencioziem un neobjektīviem secinājumiem, būtiski ņemt vērā netiešo faktoru ietekmi (ekonomiskais atbalsts ģimenei, darba un ģimenes sfēru savienošanas iespējas u.c.).
- Primārā izpētes perspektīva ir izpratnes veidošana par pašu tēvu motivāciju un argumentāciju saistībā ar līdzdalību ģimenes dzīvē.

(Tamis – LeMonda & Cabrera 2002; Featherstone, 2009; Lamb, 2010; Miller, 2011)

Rezumējot, 1.2. nodaļā atklāto tēva pedagoģiskās kompetences starptautiskās izpētes perspektīvu, iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Starptautisko pētījumu areālā tēva lomas, nozīmes un viņa iesaistes izpēte ģimenes dzīvē un bērnu audzināšanā kvalificējama kā atsevišķa izpētes sfēra, kuru visprecīzāk raksturo jēdziens 'tēvu pētījumi'.
- Nodaļā atklāta autore veidota 'tēvu pētījumu' klasifikācija, kas ļauj strukturēt plašo pētījumu klāstu un tajos integrētos multidimensionālos aspektus. Identificētas trīs tēva lomas izpētes perspektīvas – tēva, mātes un bērna dimensijas – kurās atklājas savstarpējās mijasakarības. Katrā no tām norādītas galvenās pētījumos atklātās tematiskās grupas. (sk. 1.2.1. attēlā)

- Starptautiskās izpētes perspektīva atklāj tēva lomas evolūciju, sākot no 20. gs. II puses, kurā tēva nozīme bērna audzināšanā sākotnēji tika apšaubīta, līdz 21. gs. sākumam, ko iezīmē zinātniskās un populārzinātniskās izpētes laukā pastiprināti polemizētā tēva loma bērna dzīvē un ģimenes kopējā labklājībā.
- Pētījumos dažādās sfērās atklāta tēva nozīme un praktiskās līdzdalības iespējas. To reprezentē virkne identificētās tēva lomas – draugs, aprūpētājs, dzīvesbiedrs, spēļu partneris, padomdevējs, aizsargs, lomu modelis, paraugs, skolotājs, audzinātājs, disciplinētājs, nodrošinātājs u.c.
- Izpētes platformā izšķirami divi pētnieciskie atzari, kas atklāj pretējus viedokļus par pastiprinātas tēva iesaistes (ne)nozīmību. No tiem viens viens pārstāv 'optimistisko pieeju', bet otrs 'skepticisko'.
- Plašākā tēva lomas pētniecības vēsture rodama ASV, Krievijā, Eiropas lielvalstīs un Skandināvijas valstīs.

1.3. Vecāku pedagoģiskā kompetence ģimenē

Ģimenes konstrukts sociālo un humanitāro zinātņu nostādnēs plaši aplūkots un detalizēti polemizēts (sk. 1.1. nodaļā). Pētnieki atšķirīgās perspektīvās aplūkojuši tās vēsturisko evolūciju, struktūras transformācijas, nozīmes mainību, korelāciju ar sabiedrību un indivīdu attiecības tās ietvaros. Ģimenes dzīves fenomens literatūrā atspoguļots kontekstuālā, funkcionālā un strukturālā dimensijā. (Coontz, 2000; Shorter, 1975; Skolnick, A.S. & Skolnick, J.H. & Jerome, 1971)

Ģimenes unikalitāte un nozīmes fenomens bērna audzināšanā veido aktuālu zinātniskā diskursa jomu, kurā problematizēti mērķi un ideāli, tādējādi atklājot audzināšanas virzības, uzdevumu, satura un atbilstošu pedagoģisko līdzekļu izvēles mainību laika dinamikā. (Krūze, 2001; Štāls, 1935; Špona, 2006; Braše, 2010; Juodaityte, 2002) Plaši teoretizēta ģimenes nozīme indivīda dzīvē, personības veidošanās procesā, labvēlīgas un attīstošas fiziskās un emocionālās vides nodrošināšanā. (Štāls, 1935; Пастернак, 2008) Audzināšana un ģimenes ikdiena uzlūkojama holistiski, ņemot vērā savstarpējās kopsakarības, jo bērna attīstību būtiski ietekmē ne tikai apzināta un mērķtiecīga audzināšanas darbība, bet arī visa ģimenes vide kopumā. Vecākiem kā 'veselumam' ir būtiska loma ne tikai reproduktīvo funkciju pildīšanā un sociokultūras pieredzes transmisijā, bet arī bērna dzīves kvalitātes un labklājības izjūtas veicināšanā, kas ietver tiklab materiālos, kā emocionālos faktoros. (Eiser, 1997) Vecāki audzināšanas procesā, stimulē bērna dzīvesprieku, pozitīvu pašregulāciju, palīdz veidot vērtīborientāciju un sekmēt gan bērna fizisko, gan garīgo attīstību. (Štāls, 1935; Špona, 2006; Woodhead, 2006; De Mause, 1976) Ekoloģiska ģimeniskā vide (Bronfenbrenner, 1979) un vecāku kompetenta pedagoģiskā darbība ir aktuāla visos

bērna attīstības posmos, taču tā sevišķi uzsvērta līdz 7 gadu vecumam, raksturojot to kā īpaši būtisku bērna personības attīstības periodu. (Фельдштейн, 2005; Пастернак, 2008; Špona & Čamane, 2009) Audzināšana ģimenē ir personības veidošanās un primārās socializācijas fundamenti, kas būtiski ietekmē bērna tālākās dzīves stratēģijas izvēli un īstenojumu. (Čamane, 2008)

Promocijas darba problemātikai aktuāli vecāku lomas un pedagoģiskās kompetences izpētes jautājumi gan ģimenes, gan sabiedrības kontekstā. Lai veidotu izpratni par vecāku pedagoģiskās kompetences fenomenu ģimenē un pakāpeniski identificētu tēva pedagoģiskās kompetences teorētisko un empīrisko bāzi, struktūrkomponentus un interpretatīvās nozīmes, būtiski rast priekšstatu par vecāku lomas veidošanās procesu.

Raksturojot `vecāku teoriju` ģenēzi būtiski minēt, ka to epistemoloģijas pamatā lielākoties ir empīriskie pētījumi, kuru izpētes bāzi veidojušas mātes. Šāda pētījumu izlase nav uzskatāma par reprezentablu, lai vispārinātu iegūtos datus, attiecinot tos uz abiem vecākiem. Respektīvi, polarizēti empīriskie pētījumi, kuru izlasēs reprezentēta tikai femīnā daļa, nav valids pamatojums teoriju radīšanai, kuras attiecināmas uz abiem vecākiem. (Marx, 1990; Doherty & Kouneski & Erickson, 1996; Bergman, 2008) Zinātnieki atzīmē, ka, lai palielinātu `dzimumu pētījumu` validitātes koeficientu, jebkurā izpētes dimensijā vērā ņemami indivīda, to interakcijas un sociālo institūtu faktori. (Pollay, 1968; Connell, 1987; Hoffman & Moon, 1999)

Perinatālās psiholoģijas teorijas partnerattiecību, ģimenes un vecāku lomu kopainas sākotnējo veidošanos atspoguļo cilvēka iztēles līmenī. Priekšstata pamatojums par ģimeni un vecāku lomām veidojas no individuālās un sociālās pieredzes (galvenokārt no savu vecāku ģimenes). Iztēlē veidotā ģimenes un vecāku lomas projekcija ir mazāk detalizēta, kā tās īstenojums reālā dzīvē, bet līdztekus arī visaptverošāka un shematiskāka. Respektīvi, praksē indivīdam ir lielāka tendence koncentrēties uz atsevišķiem specifiskiem komponentiem ģimenes dzīvē un bērnu audzināšanā, nekā tvert kopainu. Topošo vecāku iztēles konstrukciju veidošanā tiek izmantotas trīs stratēģijas. Viena balstīta pozitīvā savas bērnības pieredzē, otra vērsta uz negatīvās pieredzes kritiku un apzinātu piedzīvotās prakses un attieksmes korekciju savā dzīvē, savukārt trešā veidota sociokultūras ietekmē. Jebkurā gadījumā ikviens priekšstats par vecāku lomu kļūst par nozīmīgu motivējošu faktoru. (Овчарова, 2005)

Priekšstats par ideāliem vecākiem interpretējams trijos līmeņos. Plašākais skatījums reprezentē sabiedrības perspektīvu, kuras ietvaros būtiska nozīme ir sociālajiem faktoriem. Šaurāks redzējums uzlūko ģimenes apstākļu ietekmi. Un individuālais līmenis atklāj personības faktoru kopuma nozīmi ideālā vecāku tēla un lomas veidošanā. (Newman, 2008)

Ideāla tēva un mātes arhetipa galvenais komponents ir priekšstats par ideālu vīrieti un sievieti. Savukārt apvienota ideālās mātes un tēva konstrukcija veido ideāla vecāka modeli. (Holden, 2010)

‘Ideālā vecāka’ konstrukcija ir daudzšķautņaina un ietver plašu faktoru kompleksu, kas subjektīvi interpretējami indivīda līmenī, tomēr iespējams identificēt to ietekmējošās un veidojošās pamattendences un kvalitātes. (Гырко, 2000; Gray & Anderson, 2012)

Cilvēces vēsturē uzkrātā pieredze liecina, ka sabiedrībā izveidojies priekšstats par māti kā centrālo figūru/tēlu bērna audzināšanā. Pamatojoties uz to, māte tiek uzskatīta par galveno cilvēku bērna dzīvē, kuram deleģēts lielākais pienākumu un tiesību apjoms. (Gillis, 2000) Likumsakarīgi situācijās, kad bērnam rodas problēmas, sabiedrība risinājumu gaida no mātes. (Miller, 2005; Putniņa, 2005, 2006; Woerd & Stavenuiter & Duyendak, 2007) Pieredzes un stereotipisko uzslāņojumu integrācijas rezultātā veidojies priekšstats par ‘ideālo māti’ kā rūpīgu, mīlošu, primāri atbildīgu, atsaucīgu, altruistisku un tādu, kura pavada daudz laika kopā ar savu bērnu. Turpretim ideālās mātes tēla raksturojums kategoriski izslēdz tādas īpašības kā varaskāri, egoismu, agresivitāti un vienaldzību. (Lamb, 2000; Овчарова, 2005; Miller, 2005)

Femīnās kompleksijas ideāla raksturojums salīdzinājumā ar ‘ideālā jeb optimālā’ tēva modeli ir precīzāks un vienkāršāks. Tēva ideāla konstrukcija var ietvert savstarpēji pretrunīgus elementus un polāras kvalitātes. Daļa no tām saistītas ar tradicionālās vīrieša lomas instrumentālo dimensiju, savukārt būtiska proporcija ietver nopietnas sociālo stereotipu transformācijas. (Gray & Anderson, 2012) Zinātniskajā literatūrā norādīti vēsturiski tradicionālo ideālo tēva tipu veidojošie komponenti, kuri tiklab attiecināmi arī uz klasiskā ideālā vecāka raksturojumu. Vairāki autori savos pētījumos atklājuši normu veidus, kuri būtiski ietekmē tēva optimālā tēla veidolu:

- ‘panākumu vai statusa norma’ (*the success or status norm*) – stereotips, ka vīrieša, tēva sociālo prestižu vai atzīšanu nosaka viņa finansiālais stāvoklis;
- ‘emocionālās noturības un stabilitātes norma’ (*the emotional toughness*) – vīrišķības stereotips, kas nosaka, ka vīrietis nedrīkst būt jūtīgs un savas problēmas risina patstāvīgi, nelūdzot citu palīdzību.
- ‘antifeminitātes norma’ (*the antifemininity norm*) – stereotipisks uzstādījums, ka vīrieša personību apdraud tipiski sievietēm raksturīgas īpašības un izpausmes.

(Thompson & Pleck, 1986; Овчарова 2005)

Kopumā sabiedrībā valda kanonisks uzskats par ‘ideālo tēvu’ kā veiksmīgu vīrieti, kurš nodrošina ģimenes materiālo labklājību, ir autoritārs, neatkarīgs, normē savas emocionālās izpausmes un sensitivitāti. Bērns un sieva ciena šāda tipa tēvu un atzīst viņa autoritāti ģimenē. (Wang, 2008) Sabiedrības un ģimenes transformatīvā paradigma uzskatāma par normatīvās tradicionālās doktrīnas pretmetu. Transformatīvās paradigmas teorētiķi un praktiķi uzskata, ka

mūsdienu reālais tēvs ir tradicionālo un transformatīvo ideālu apkopojums. (Daly, 1993) Šo ideālu proporcija literatūrā teoretizēta, piedēvējot klasiskai paradigmai vairāk negatīvas tendences un idealizējot transformatīvo diskursu. Pamatojoties uz padziļinātu viena un otra atzara izpēti, autore izvirza viedokli, ka abas paradigmas interpretējamās un vērtējamās kritiski, identificējot tēvam nepieciešamās kvalitātes mūsdienu sociālajā situācijā abās pieejās. Sociālās izpētes datus duāli formulēti galvenie mūsdienu sabiedrības pārmetumi abiem dzimumiem. Vīrietim adresētā kritika vērsta, ka no vienas puses viņam trūkst personības spēka un kompetences, lai tuvinātos transformatīvā tipa ideālam, no otras, lai saglabātu tradicionālās vērtības un normas. Līdzīga kritika vērsta arī uz sievieti, kura no viena aspekta nepietiekami veicina tēvus iekļaujošas vides veidošanu, bet no otra, zaudējusi „veiktspēju” pilnvērtīgi realizēt bērna audzināšanu bez aktīvas tēva līdzdalības. Tātad dzimtes attiecību klasiskā modeļa piekritēji uzskata mūsdienu tendences par kardināli novatoriskām un pamatoti paaudzēs implicētu dzīves kārtību apdraudošām, savukārt transformatīvās pieejas pārstāvji, klasiskās normas par stagnātiskām un reformējamām. (Newman & Grauerholz, 2002; Miller, 2005; Gray & Anderson, 2012)

Ja iepriekš raksturotos mātes un tēva transformatīvos un tradicionālos ideālus uzlūko veselumā, identificējot paralēles un kopsakarības, tad tos iespējams apvienot, veidojot ģimenes pedagoģijas, psiholoģijas un socioloģijas nozaru pētījumos atspoguļoto `fleksiblā vecāka` (*flexible, гибкий*) ideālu. (Bakker & Denessen, 2007; Овчарова, 2005) Pēdējās desmitgades zinātnisko publikāciju analīze liecina par tendenci saplūst tēva un mātes vecāku ideāliem, kas nav uzskatāms par viena vai otra vecāka nozīmes apdraudējumu vai pārsvaru, bet attiecināms uz kopīgu kvalitāšu ietvaru. Lielākā daļa zinātnieku, kuri gan teorētiskās, gan empīriskās studijās pētījuši bērna attīstību ģimenes kontekstā apliecina, ka pilnvērtīgai bērna attīstībai un socializācijai nepieciešami divi vecāki – tēvs un māte. (Clutton – Brock, 1991; Овчарова, 2005)

`Ideālā jeb fleksiblā` vecāka tipu atklāj ne tik daudz konkrētas personībai raksturīgas kvalitātes, cik orientācija uz pašpildināšanos, mācīšanos, regulāru refleksiju par savu pašizjūtu, zināšanām, prasmēm un attieksmi. Šī tipa raksturojums atklāj ne tikai indivīda līmeni, bet skaidro arī ģimenes attiecības, kurā katrs loceklis ir audzināšanas un mācīšanās procesa dalībnieks, orientēts uz sadarbību katrā posmā un sfērā. (Bakker & Denessen, 2007) Arī bērni no ģimenēm, kurās tiek veidots ekoloģisks (Bronfenbrenner, 1979) un harmonisks attiecību modelis starp visiem tās locekļiem, ideālas ģimenes un vecāku raksturojumā min tādas kvalitātes kā humānismu, altruismu, līdzvērtīgu sadarbību, savstarpēju cieņu, pozitīvu, atbalstošu attieksmi, attīstību veicinošu vidi un orientāciju un iekšēju vajadzību pēc refleksijas, kas izpaužas virzībā uz nepārtrauktu attīstību savu kļūdu izvērtējumā. (Eiser, 1997; Bela & Tisenkopfs, 2006)

Vecāku uzskatu sistēma, audzināšanas pieeja un ikdienas prakse uzlūkojama ciešā kopsakarībā ar vecāku pedagoģiskās kompetences fenomenu. Zinātniskās literatūras izpēte

neliecina par plašu un konsekventu jēdziena lietojumu attiecībā uz vecāku audzināšanas darbību ģimenē. Pedagoģiskās kompetences jēdziens vairāk uzlūkots dažādu līmeņu izglītības procesu analīzes ietvaros. Ierastā izpratne atklāj skolotāja/pedagoga personības kvalitātes un izglītījošo darbību, kuras veikšanai nepieciešamas noteiktas specifiskas pedagoģiskās zināšanas, prasmes un attieksmes. (Rutka, 2012; Strode, 2010; Pipere, 2003; Ryegård & Olsson & Apelgren, 2010; Baranova, 2012; Liakopoulou, 2011; Belousa & Uzulina, 2012; Čehlovs & Čehlova, 2009; Andersone, 2009; Esteves, 2008) Taču pedagoģiskās kompetences ideja jēgpilni interpretējama arī ģimenes kontekstā, skaidrojot un analizējot vecāku lomu, nozīmi un praksi bērnu audzināšanas procesā. Vecāku kompetences jēdziens zinātniskajā literatūrā nav teorētiski plaši atklāts, savukārt tā lietojums empīrisko pētījumu klāstā atklāj tendenci to raksturot saistībā ar specifisku (neikdienišķas situācijas, bērna attīstības traucējumi u.c.) zināšanu un prasmju nepieciešamību. (Кокоева, 2003; Azemikhah, 2005) Tas retāk attiecināts uz ikdienas audzināšanas procesu, kas apliecina ne tikai vajadzību pēc vecāku pedagoģiskās kompetences aktualizēšanas ikdienā teorētiskā un praktiskā izpratnē, bet arī pēc paša jēdziena saturiskā piesātinājuma veidošanas. Fakts, ka pedagoģiskās kompetences jēdziens saistīts ar specifiskām personības kvalitātēm, iespējams skaidrojams ar dažādu nozaru profesionālās kompetences idejisko izpratni, kurā parasti akcentētas salīdzinoši šauras nozares padziļinātas zināšanas un konkrētas prasmes. (Weinert, 1999; Delamare Le Deist, 2005) Iespējams izvirzīt pieņēmumu, ka tāpēc literatūrā jēdziens 'kompetence' ierasti nav attiecināts uz ikdienišķiem, rutinētiem procesiem, par kādu stereotipiski tiek uzskatīta bērna audzināšana. Izpratnes padziļināšanai minami pētījumi, kuros 'audzināšanas māksla' jeb vecāku pedagoģiskā kompetence raksturota kā 'iedzimta'. (Gatrell, 2004) Nereti arī publiskajā diskursā bērnu audzināšanā nepieciešamās zināšanas un prasmes netiek atklātas kā speciāli apgūstamas, bet internalizētas pieredzes transmisijas ceļā.

Vecāku audzināšanas stila izvēle, mērķu uzstādījums, lomu sadale ģimenē un praktiskais audzināšanas darbības īstenojums reprezentē viņa pedagoģisko kompetenci, kas pēc būtības ir saturiski īpaši apjomīgs jēdziens, jo ietver visas 'ideālam' vecākam nepieciešamās kvalitātes.

Daudzviet pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā vēstīts par vecāku audzināšanas stila ietekmi ne tikai uz bērna, bet arī paša vecāka dzīves kvalitāti dažādos attīstības periodos. (Hutchinson, 2011; Sigel & McGillicuddy – DeLisi & Goodnow, 1995) Tas skaidrojams ar indivīda subjektīvo dzīves kvalitātes izjūtu un apmierinātību ar pašrealizācijas, pašefektivitātes līmeni. (Bela & Tisenkopfs, 2006; Gilmore & Cuskelly, 2008; Montigny & Lacharité, 2005) Cilvēkam, kļūstot par vecāku, personības dzīves kvalitātes konstrukcijā iekļaujas izteikta vajadzība pēc veiksmīgas identificēšanās ar vecāku lomu, kas materializējas optimālā tās izpildē. (Brooks, 2010) Psiholoģijas perspektīvā šī izpausme tiek saistīta ar personības briedumu, par ko liecina viņa apzināta attiecību veidošana, identificēšanās ar ģimenes locekļiem un piederības izjūtas veidošana.

(Karpova & Plotnieks, 1984; Karpova, 1994; Фельдштейн, 2005) Promocijas darba autore vecāku dzīves kvalitātes un kompetences izjūtas kontekstā jēdzienus `subjektīvs – iekšējs` un `objektīvs – ārējs` interpretē kā sinonīmus, saglabājot autentisku sekundārajos pētījumos (Skreitule – Pikše, 2010; Rogers & Matthews, 2004) identificētu jēdzienu lietojumu un papildus skaidrojot savu izpratni par tiem. Pēc būtības jebkura indivīda un sabiedrības nostādne ir subjektīva, tādēļ promocijas pētījumā šim jēdzienam pievienots termins `iekšējs`, lai precizētu nozīmi, kas atklāj indivīda pašnovērtējumu, savukārt jēdzienu `objektīvs` traktē kā `ārēju` ietverot līdzcilvēku un kopējo sabiedrības vērtējumu par indivīdu.

Par vecāku pedagoģiskās kompetences subjektīvo (iekšējo) dimensiju tiek uzskatīta viņu personiskā kompetences un apmierinātības izjūta, kas ietekmē arī objektīvās (ārējās) kompetences konstruktus. (Marsiske & Willis, 1995) Tās skaidrojumam zinātniskajā literatūrā tiek izmantots pašefektivitātes jēdziens (*self-efficacy*) (Bandura, 1982), kas ietver vecāku priekšstatus par savu efektivitāti vecāku lomā. (Gilmore & Cuskelly, 2008; Montigny & Lacharité, 2005) Psiholoģijas teoriju atziņās pašefektivitāte tiek norādīta kā būtisks personības raksturotājs, kas ietekmē emocijas, uzvedību un veidu kādā cilvēks uztver un interpretē apkārtējo vidi. (Coleman & Karraker, 1998) Konstatēta sakarība, starp personības pašefektivitātes līmeni, viņa motivāciju un darbības kvalitāti. Empīriskie pētījumi pierāda, ka augstākas pašefektivitātes gadījumā arī indivīda darbības kvalitāte uzlabojas. (Skreitule – Pikše, 2010; Rogers & Matthews, 2004) Šī korelācija attiecināma arī uz vecāku pārliecību, individuālo izjūtu par savām spējām un prasmēm, un to praktisko lietojumu. (Skreitule – Pikše, 2010) Pašefektivitātes idejas izpratnes raksturojumā zinātniskajā literatūrā lietoti arī citi jēdzieni ar līdzīgu nozīmi – vecāku pašcieņa (*self-esteem*) (Small, 1988) un arī pārliecība par sevi (*self-confidence*). (Montigny & Lacharité, 2005) Lai gan visus minētos jēdzienus vieno līdzīga ideja, tomēr pastāv nošķirums, kas atklāj niansētas īpatnības. Autores izpratnē vecāku pedagoģiskās kompetences jēdziens ietver vecāku pārliecību par sevi kā personību, pašcieņu kā savas vērtības apzināšanos, savu iespēju pašnovērtējumu, kā subjektīvo jeb iekšējo dimensiju un citu cilvēku (otra vecāka, bērna, sabiedrības) veidotos spriedumus par vecāku kā bērna audzinātāju, kā objektīvo jeb ārējo dimensiju. Kompetences jēdziena izpratne ir plaši raksturota dažādos aspektos, atklājot neviennozīmīgu skatījumu un atšķirīgus izpētes fokusus. (Andersone, 2009; Zeiberte, 2009) Literatūrā plaši reprezentēta zināšanu, prasmju un attieksmju vienība kompetences struktūrā (Rauhvargers, 2008), reflektēta kā indivīda spēja, balstoties uz zināšanām, rīkoties adekvāti un situatīvi atbilstoši. (Koķe, 2003) Kompetences raksturojumā uzsvērts darbības princips (Melton, 1997), kas izpaužas iespējās kompetenci izvērtēt un pārbaudīt (Briška & Klišāne & Brante & Helmane & Turuševa & Rubene & Tiļļa & Hahele & Maslo, 2006) procesuālajā raksturā un nepārtrauktā orientācijā uz pilnveidi. (Tiļļa, 2004) Kompetences izpratne tiek saistīta ne tikai ar prasmju kopumu un nozarei atbilstošu kvalifikāciju, bet arī ar audzināšanas

ideāla uzstādījumu. (Briška & Klišāne & Brante & Helmane & Turuševa & Rubene & Tiļļa & Hahele & Maslo, 2006) Šī ideja paver jaunu, duālu skatījumu uz vecāku pedagoģiskās kompetences skaidrojumu bērna audzināšanas procesā. Viens aspekts vēsta par vecāku pedagoģiskās kompetences pilnveides nepieciešamību, lai uzlabotu audzināšanas kvalitāti un sekmētu bērna attīstību, tādējādi orientējot audzināšanu uz noteiktu ideālu. Savukārt otrs raksturo 'optimālo', 'fleksiblo' vecāku kā audzināšanas ideāla arhetipu. Vecāku pedagoģiskās kompetences jēdziena kompleksumu un multidimensionalitāti (Belsky, 1984) pamato uz to attiecināmie literatūrā identificētie kompetences tipi, veidi – personīgā (Rychen & Salganik, 2001), individuālā (Valbis, 2005) kompetence, kā arī sociālā kompetence (Valbis, 2005), kas norāda ne tikai uz indivīda līmeni vecāku pedagoģiskās kompetences izpratnē, bet arī paplašina to sociālā kontekstā, likumsakarīgi veidojot jēdziena izpratnes variācijas. Vecāku kompetence audzināšanā atklāta kā līdzsvarotas cilvēka dzīvesdarbības veicinātāja. (Medne, 2009) Šādā perspektīvā vecāku pedagoģiskā kompetence uzlūkojama kā viens no personības dzīves kvalitāti sekmējošiem faktoriem gan vecākiem, gan bērniem. (Bigner, 2008; Wertheimer & Anderson Moore & Kahn, 2009) Vecāku pedagoģiskās kompetences sekmēšana ir būtisks pozitīvas bērna attīstības priekšnoteikums un viņa dzīves kvalitātes rādītājs. (Plaude, 2003)

Atšķirīgie uzskati un prakses reflektētas daudzveidīgās ģimeņu tipoloģijās. To izveides fokuss variē, sākot no ģimenes struktūras differences, beidzot ar attiecību modeļiem tās locekļu saskarsmē (sk. 1.1. nodaļā). (Skolnick, 2009; Wink, 2010) Promocijas darba autore piedāvā skatījumu, kas palīdz konceptualizēt plašās un detalizētās klasifikācijas ģimenes pētījumu laukā. Pētījuma robežās noteikta nukleāra ģimenes struktūra, kas atbilst tradicionālajai paradigmai, savukārt attiecību izpētes perspektīvā atklāta transformatīvā paradigma. Tradicionālais un transformatīvais skatījums integrējams arī lomu, priekšstatu un uzvedības izpētē ģimenes ietvaros. Tradicionālu ģimeni reprezentē patriarhāls modelis, turpretim transformatīvo – egalitārs. Promocijas pētījuma autores veidotā attēlā uzskatāmi apkopots, literatūrā sadrumstaloti reprezentētais, abu modeļu raksturojums. (sk. 1.3.1. attēlā) Tradicionālu ģimeni raksturo patriarhālam modelim tipiski uzskati un prakse. Vīrietis ģimenē ir galvenais pelnītājs, un sieviete rūpējas par māju un audzina bērnus. Šādā modelī ir noteikts attiecību dalījums, kas deleģē ikvienam tās loceklim konkrētus pienākumus, uzvedības normas, tiesību un pienākumu apjomu, kā arī atbildības sfēras, kuras ierasti ir dzimumspecifiskas kā vecāku attiecībās, tā arī vecāku un bērnu saskarsmē. Šāda ģimene arī sabiedrībā tiek uzskatīta par tradicionāliem – konservatīviem priekšstatiem un normām atbilstošu un pārsvarā reprezentēta literatūrā, mākslā, medijos, kā arī izglītības un audzināšanas procesā. Ziņas par tipisku ģimenes modeli un audzināšanas principu idejiskajiem pirmsākumiem Latvijā vispilnīgāk sniedz tautas folkloras mantojums. Tajā plaši vēstīts par vēlamajām normām un īstenojamajiem tikumības ideāliem ģimenes pedagoģijā.

Tradicionāli uzskati par audzināšanas procesu ģimenē, vērtībām un klasisko lomu dalījumu rodami tautas dzīves ziņas jeb uzkrātās pieredzes materiālos. Apkopotajā vēstītājfolklorā uzskatāmi atklātas dzimumdiferentas funkcijas, kas specifiski raksturīgas abiem vecākiem. Latviešu tautas senatnē ģimenē tika dibināta noteikta kārtība un pienākumu dalījums, kas ikdienas praksei piešķīra pašsaprotamības raksturu un noteica kritērijus vecāku pedagoģiskās darbības vērtējumam. Mātei deleģētajos pienākumos ietilpa bērna tikumisko vērtību attīstīšana, savukārt tēvs uzņēmās rūpes par ģimenes apgādi, kā arī tika pozicionēts kā paraugs un primāri atbildīgs par disciplīnas nodrošināšanu. (Krūze & Ķestere, 2010) Noteikto lomu atbildīga izpilde ģimenē abiem vecākiem nodrošināja atbilstību noteiktajiem standartiem, kas robežojās ar ideāla vecāka tēlu. Pakāpeniski, par stabiliem un nemainīgiem uzskatītie priekšstati, zaudējuši savu aksiomātisko statusu, iekļaujot liberālākas nostādnes un fleksiblāku izpratni un interpretācijas.

Taču joprojām konservatīvie uzskati reprezentēti gan teorētiskās nostādnēs, gan sociālajā praksē. (Gornick, 2009) Jau agrīnajos bērna attīstības periodos tradicionālā ģimenes modeļa priekšstatu skice tiek atspoguļota bērnu rotaļās un izteikumos, kuros klasiskais dzimumu lomu dalījums, tam atbilstošie pienākumi, normas un vērtības, pozicionētas kā dabiskas. (Schuette & Killen, 2009) Viens no tradicionāla ģimenes modeļa saglabāšanas priekšnoteikumiem ir dzimumdiferenta bērnu audzināšana, kurā izšķirošs ir nevis katra dzimuma prasmju un bioloģisko atšķirību kopums, bet gan asimilētais sociālais simbolisms, kuru ietver un reprezentē katra dzimuma pārstāvji.

Turpretim egalitārais jeb transformatīvais ģimenes modelis pozicionē visus ģimenes locekļus kā līdzvērtīgus partnerus. Attiecības šādā ģimenē ir orientētas uz sadarbību, un ikviens indivīds tās ietvaros ir vienlīdz nozīmīgs un vērtīgs. (Fagot & Leinbach, 1995) Egalitārisma saturiskie iedīgļi meklējami sabiedrības un indivīda liberalizācijas procesos, kuru, virspusējā izpratnē un voluntārā interpretācijā, pretēji pozitīvajām implikācijām, saskatāmi vērtību pastāvēšanas un turpmākas transmisijas draudi. Sociālās telpas pētnieku darbos, liberālisma ideoloģijas perspektīva nereti saistīta ar rūpju un atbildības trūkumu sabiedrības un ģimenes ietvaros. (Vespa, 2009)

Tradicionālā modeļa atbalstītāji saista egalitāras attiecības ģimenē ar haotisku pienākumu un lomu dalījumu, taču tas nebūt neietver hiperbolizētu liberālismu, kas robežojas ar visatļautību. Egalitārisma ideja ģimenes kontekstā ietver autoritatīvisma un liberalizācijas principu ekvivalenci, līdzsvarojot brīvības deleģēšanu, kā arī robežu un normu noteikšanu. (Kaufman, 2000) Transformatīvā ģimenes modelī pienākumu un lomu dalījums notiek pēc vienlīdzības principa. (Medne, 2010a; Gaunt, 2012) Un praksē īstenots līdzvērtīgā sadarbībā gan vecāku starpā (*co-parenting*) (McHale & Lindahl, 2011; McHale, 2007; Peterson del Mar, 2011), gan starppaaudžu komunikācijā. Neatkarīgi no dzimumam raksturīgajām īpatnībām, abi vecāki tiek uztverti kā

vienlīdz nozīmīgi un kompetenti partneri bērnu audzināšanā, kas izpaužas gan izpratnes, gan rīcības līmenī. Finansiālo resursu nodrošinājuma funkcija netiek piedēvēta vienam no vecākiem, bet līdzatbildīgi dalīta. (Gornick & Meyers, 2004) Būtisks faktors ir bērnu un vecāku līdzvērtības pozīcijas, kas nedefinē audzināšanu kā vecāku ietekmi uz bērniem, bet gan abpusēju bagātināšanās procesu, saglabājot katra ģimenes locekļa relatīvo personības autonomiju un cienot viņa vēlmes, vajadzības un izpausmes. (Moller Okin, 1991; Plaude, 2003; Gaunt, 2012) Pretēji tradicionālās ģimenes modelim egalitārās attiecībās vecāku vara netiek absolutizēta un viņu pedagoģiskai kompetencei netiek piešķirts pašsaprotamības statuss. Vecāki un arī bērni ir orientēti regulāri pārvērtēt savu attieksmi, uzskatus un rīcību augstākas kvalitātes sasniegšanai. (Kaufman, 2000; Исаев, 2009; Gaunt, 2012)

Egalitāru attiecību fundamenti ģimenē indivīda līmenī ir izpratne, attieksme un darbība. Izpratne veido pozitīvas attieksmes pamatu. Egalitāra attieksme tiek uzskatīta par integrētu personības īpašību, kas veidojas viņa dzīves darbībā, pieredzes un zināšanu vienībā, attīstot atvērtu skatījumu tiklab uz tradicionālām vērtībām kā inovācijām. Tā ietver egalitārisma pamatos balstītas vērtības, mērķus, ideālus un normas. Attieksme pēctecīgi iniciē darbību, un prakse savukārt rīcības līmenī apliecina izpratni un attieksmi. (Максимова, 2008; Thorne & Henderson, 1999)

TRADICIONĀLAS / PATRIARHĀLAS ĢIMENES RAKSTUROJUMS	TRANSFORMATĪVAS / EGALITĀRAS ĢIMENES RAKSTUROJUMS
• Autoritāra pieeja • Māte kā galvenā bērnu audzinātāja un aprūpētāja • Strikts dzimumdiferents pienākumu, atbildības un uzvedības dalījums • Dominantas maskulīnas varas pozīcijas mājāsaimniecībā • Tēvs galvenais pelnītājs • Audzināšana kā vienvirziena ietekme • Paklausība kā galvenais audzināšanas kvalitātes un vecāku pedagoģiskās kompetences rādītājs • Aksiomātiska vecāku pedagoģiskā kompetence • Mācīšanās no vecākiem	• Autoritatīva pieeja • Līdzvērtīga vecāku pedagoģiskā partnerība • Liberāls, līdzvērtīgs un nediskriminējošs pienākumu, atbildības un uzvedības dalījums • Līdzvērtīgs un adekvāti pamatots pienākumu dalījums • Duāli ienākumi – divi pelnītāji (<i>dual-earner</i>) • Audzināšana kā līdzvērtīga savstarpēji bagātinoša sadarbība • Savstarpēja cieņa vienlīdzība vērtības izteiksmē kā galvenais audzināšanas kvalitātes un vecāku pedagoģiskās kompetences rādītājs • Nepārtraukta pašrefleksija un pilnveide • Savstarpējā mācīšanās

1.3.1. attēls Tradicionālas un egalitāras ģimenes modeļa raksturojums

Ģimenes modeļu tipoloģija ir cieši saistīta ar vecāku audzināšanas stiliem un pieejām. Tematiskās literatūras analīze ļauj secināt, ka dažādu autoru teorijās tiek piedāvāti atšķirīgi

jēdzieni un idejas, kurās raksturoti vecāku tipi un pieejas bērnu audzināšanai. Analizējot dažādu nozaru teorijas, atšķirīgās tradīcijās uzskatāmi vērojama terminoloģijas lietojuma nekonsekvence. Tā izpaužas vienotas tematikas raksturojumā, iekļaujot idejiski līdzīgus, taču saturiski diferentus un lingvistiski atšķirīgus jēdzienus – stils, pieeja, tips, modelis u.c. (Лишин, 2003; Шнейдер, 2007; Харламов, 2005; Sabbattini & Leaper, 2004; Vikmane, 2009) Vienotas klasifikācijas izveides mēģinājumos, zinātnieki identificējuši būtiskus teorētiskus un praktiskus šķēršļus, tāpēc šāds visaptverošs dalījums nav rodams. Šo pieeju pamatā ir virknē etnoteorijās ('ethnos' tiek traktēts kā dažāda apjoma sociālie konteksti – starptautiski, vienas valsts ietvaros) (Harkness & Super, 1995; Sigel & McGillicuddy – DeLisi & Goodnow, 1995) atspoguļotās dažādās kultūrspecifiskās vecāku uzskatu sistēmas par lomu sadali ģimenē un bērnu audzināšanu. Lai gan šos uzskatus raksturo izteikta individualizācija, tomēr iespējams identificēt kopīgas tendences, kas ļauj strukturēt un klasificēt noteiktas ideoloģiskās virzības vecāku uzskatu sistēmas, kas konceptuāli iezīmē analogijas ar dažādām sociālām paradigmām. Vecāku priekšstatu raksturojumā ievērota vēsturiska hronoloģija, kas veidota atbilstoši liberalizācijas ideju evolūcijai. Tie reprezentē trīs pieejas audzināšanas mērķu definēšanai, kurās konceptuāli apvienojami vairāku autoru konkrēti vecāku tipi, audzināšanas stili un ģimenes attiecību modeļi.

Likumsakarīgi audzināšanas mērķi un ideāli reprezentē vecāku uzskatu sistēmu, priekšstatus par vērtībām un normām, nosakot audzināšanas virzību, saturu, uzdevumus, īstenošanas veidus un līdztekus arī ģimenes attiecību modeli. Savukārt audzināšanas mērķu definēšanai ir cieša kopsakarība ar sociāli ideoloģiskajiem uzstādījumiem, noteiktā sabiedrībā un laikā pastāvošajām sociālajām vērtībām un normām. (Kant, 1991; Krūze, 2001; Zelmenis, 1978; Špona, 2006; Čamane, 2008)

Promocijas darbā identificētās un skaidrotās pieejas audzināšanas mērķu definēšanai atklāj noteiktu laika posmu sociālo paradigmu evolūciju. To nosaukumi, *determinācija*, *emancipācija* un *egalitārisms*, atsedz idejisko saturu un pamatjēdzienus. Būtiski atzīmēt, ka audzināšanas pieeju raksturojumā atklātas ne tikai bērnu un vecāku attiecības, bet arī vecāku savstarpējās interakcijas pozīcijas. Šo pieeju iezīmes dažādos audzināšanas stilos, modeļos un tipos raksturotas arī konkrēti neidentificējot šos jēdzienus, bet raksturojot tajos ietverto būtību. (sk. 1.3.2. attēlā)



1.3.2. attēls Pieejas audzināšanas mērķu definēšanai

Lai gan šīs audzināšanas pieejas un tajā ietvertie mērķi nav precīzi datēti laika dinamikā, tie tomēr uzskatāmi iezīmē atbilstību sociālā diskursa attīstības laika hronoloģijai. **Determinācijas** ideoloģiskās un prakses tradīcijas fiksējamās vissenākā vēsturē un tiek uzskatītas par normatīvās pedagoģijas kategoriju. (Briskin & Priegert & Coulter, 1992; Atkinson & Blackwelder, 1993) Tā patriarhālās sabiedrības ietvaros caurstrāvojusi audzināšanu gan ģimenē, gan skolā un ilgu laiku tikusi uzskatīta par neapstrīdamu un dabisku. Šis jēdziens attiecināms gan uz vecāku tipoloģiju, gan atšķirībām audzināšanas mērķu definēšanas pieejās. Tās saturs atklāj tādus struktūrkomponentus kā disciplīnu, noteikumus, normas, kārtību un robežas. (Marjenko, 1986; Heywood, 2002; Alstott, 2004) Determinācijas iezīmes pedagoģiskajā literatūrā vairāk tiek saistītas ar tēvu, jo tieši viņam tiek deleģēta atbildība par disciplīnas un kārtības uzturēšanu ģimenē. Šo pieeju raksturo autoritārais audzināšanas stils, kuru savās teorijās definē vairāki autori (Baumrind, 1971; Шнейдер, 2007; Адорно, 2001; Hale, 2008; Krūze & Ķestere, 2010) Tam tipiska vecāku vēlme realizēt savu ietekmi un varu, nodrošinot respektu un paklausību, kam nav jābūt obligāti balstītai cieņas pamatos, bet jāsniedz rezultativitāte – vecākam vēlamā bērna uzvedība un attieksme. Determinācijas pieejā paklausība tiek definēta kā galvenais audzināšanas orientieris. Determinējošā tipa vecāki rīkojas ar mērķi stingri noteikt bērnam robežas, ar dažādiem disciplinēšanas paņēmieniem kontrolēt to ievērošanu un īstenot kontroles, pārbaudes un koriģēšanas principu kā galveno bērna audzināšanā. Determinācijas princips audzināšanā ir orientēts uz disciplīnas ārējo izpausmju kvantitatīvu fiksēšanu. (Halpenny & Nixon & Watson, 2010; Jurgena, 2002) Šajā audzināšanas pieejā vecāki nereti cenšas īstenot savu vīziju un konkrētas ieceres, nerespektējot bērna personību un tās īpatnības. Šīs vēlmes var izrietēt no pašu vecāku nepiepildītajiem sapņiem vai arī uzstādījuma, ka bērniem jāpasniedz un jāpārspēj vecāku līmenis, kā arī no bailēm, ka bērni varētu pieļaut vecāku kļūdas. (Halpenny & Nixon & Watson, 2010) Vecāku ietekme var izpausties arī tieksmē paildzināt savu pēcnācēju bērnību ar mērķi viņus pasargāt. Tādējādi, iespējams, bērnam tiek liegts patiess un atklāts skatījums uz reālo dzīvi. Determinējoši vecāki savu aizbildniecības funkciju realizē vērtību pārmantošanas īstenošanā, nosakot 'labā/ļaunā' un 'pareizā/nepareizā' kanonus.

Šī tipa audzināšanas vadmotīvs ir sabiedriski nosacītās ideoloģijas tradicionālās vērtības un normas, klasiskie vēlamie attieksmju un uzvedības modeļi. Lai gan pēc būtības visas pieejas audzināšanas mērķu definējumam un ģimenisko attiecību veidi uzlūkojami caur varas attiecību perspektīvu, tomēr varas fenomens kā sevišķi būtisks resurss audzināšanas darbības veikšanā ir tieši determinējošajā attiecību modelī. (Nash, 1990) Vara kā līdzeklis ģimenē izpaužas dažādās hierarhiskās vertikālās attiecību trajektorijās starp vecākiem un bērniem, kā arī pašu vecāku interakcijā. Tieši varas izpausmes un akcepts attiecībās ģimenē ir viens no pamatelementiem ģimenes modeļu tipoloģijai. (Miller, 2008) Varas simboliskās attiecības ģimenes ietvaros ierasti

tiek realizētas kultūras kapitāla transmisijas procesā un autoritātes nodrošinā, izmantojot dažādus disciplinēšanas paņēmienus, tostarp sodus, tādējādi leģitimējot konkrētu sociālās grupas (ģimenes) locekļu (determinējošās attiecībās – vecāku) līderpozīcijas. (Bourdieu, 1991) Pedagoģijas zinātnes diskurss varas fenomenu atklāj arī kā vecāku pedagoģiskās kompetences esamības un kvalitātes kritēriju, leģitimējot simbolisko vardarbību. (Nash, 1990; Fuko, 2001)

Determinācijas pieejas pretstats ir **emancipācija**, kas aktualizē liberalizācijas tendences vecāku-bērnu attieksmē un audzināšanā. Šī pieeja raksturo audzināšanu kā aicinājumu uz patstāvību, cilvēka pašnoteikšanās attīstības veicināšanu, pašizpaušmi darbībā, kas īstenojama vecāku un bērnu mijiedarbības procesā. (Miedema, 1987) Šī priekšstatu un rīcības tipa vecāki parasti audzināšanā akcentē bērna pašizpaušmi, pašnoteikšanos, autonomiju – atbrīvošanos no atkarības. Audzināšanas mērķa formulējums balstās uz patstāvības veicināšanu, pašpaļāvības, pašatbildības un pašnoteikšanās veicināšanu. (Klafki, 1970; Scully & Paton, 2005; Spivakovska, 1989) Audzināšanas galvenās darbības ir novērojums, ieklausīšanās un improvizācija. Tā neparedz standarta noteikumus, pakļaušanos normām un atbilstību stereotipiem. (Bizzell, 1991) Emancipācija tiek uzskatīta par kritiskās pedagoģijas pamatkonceptu. Šī jēdziena ideoloģiskā būtība ietver pārliecību, ka cilvēkam, sevišķi bērnam, augot un attīstoties, caur analīzi, kriticismu un pašrefleksiju, jāsniiedz iespēja veidoties par brīvu pašnoteiktu un racionāli rīkojošos personību. (Rubene, 2004) Zinātniskajā literatūrā uzsvērts, ka pašdetermināciju nedrīkst ierobežot materiālā vara, ideoloģijas vai aizspriedumi.

Emancipācija pedagoģijā dažādu autoru skatījumā definēta atšķirīgi. (Macrine & McLaren, 2010; Koekemoer & Wellbeloved, 2011) Jēdziena lietojuma tradīcijas pirmsākumi meklējami literatūrā, kas saistīta ar sieviešu tiesību liberalizācijas procesiem, piešķirot tam femīnu perspektīvu. (Paletschek & Pietrow – Ennker, 2006) Taču vēlākajos posmos emancipācijas jēdziens attiecināms tiklab uz visu sabiedrību, kā arī ģimenes kontekstu. (Scott, 2006) Tā kā emancipācija uzskatāma par determinācijas pieejas pretmetu, tās idejā ietvertā brīvības deleģēšana izvirza bērnu par galveno ģimenes locekli. Arī simboliskās varas izpaušmes perspektīvā, emancipējošā pieeja audzināšanas mērķu definēšanai raksturojama kā antagoniska determinācijas pieejai. (Bourdieu, 1991) Ietvertais determinācijas idejiskais pretspēks hiperbolizē audzināšanā par primāro izvirzīto bērna personības brīvības neaizskaramību, nereti, pārlieku liberalizējot vai atceļot noteikumus un kārtību. Cieņa pret bērnu, viņa vērtības akcepts, deleģētā iespēja patstāvīgi domāt, spriest un rīkoties ir pozitīvas kvalitātes audzināšanā, taču katram ģimenes loceklim neatkarīgi no vecuma un dzimuma, realizējot savas tiesības, jārespektē un jāsniiedz iespēja arī citiem realizēt viņu tiesības. (Mead, 1970; Frede, 1995; Špona, 2006; Štāls, 1935) Attiecību izkārtojums, kas ietver nevienlīdzīgu varas pārdali, leģitimējot bērna tiesību izpaušmju pārsvaru, neveicina ekoloģisku attiecību (Bubolz & Sontag, 1993) un ģimeniskās vides veidošanu. (Лишин,

2003; Шнейдер, 2007; Beck – Gernsheim, 2002) Emancipācijas pieejā netiek īstenota ģimenes locekļu savstarpējā līdzvērtība, bet gan bērns ieņem primāru pozīciju.

Savukārt **egalitārā** pieejā neviens netiek uzskatīts par vērtīgāku kā citi. Šādā ģimenē kāds netiek konstanti izvirzīts par prioritāti. Tiek respektētas visu ģimenes locekļu vajadzības, kā arī meklēti praktiski visiem pieņemami risinājumi to īstenojumam ikdienā. Tieši līdzvērtības princips egalitārā ģimenē ir plaši polemizēts un kļuvis par vienu no strīdus objektiem, kas iniciē sadursmi starp rietumu sabiedrības demokrātisko un liberālo vērtību, dzimumlīdztiesības diskursu un tradicionālajiem, patriarhālajiem, kristietības vērtībās balstītajiem uzskatiem. Taču pēc būtības šim konfliktam ir drīzāk vēsturisks tradīciju raksturs, nekā analītiski argumentēts pamatojums. (Sautiņš, 2001) Veidojot izpratni par šo šķietamo idejisko sadursmi, jāņem vērā, ka kristīgā ideoloģija reprezentē divu vēsturisku periodu mācības, kas atspoguļotas Bībeles Vecajā un Jaunajā derībā. Pirmajā ietverta kanoniska rakstura dogmu implikācija ģimenes dzīvē kā norma un ideāls. Savukārt pēc Jēzus dzimšanas Jaunajā derībā atspoguļotas humānākas un liberālākas attiecības. (Furrow, 1998) Egalitāru attiecību, ģimenes modeļa un audzināšanas pieejas pamatā ir vienotība un savstarpēji atbalstošas attiecības, kas idejiski sasaucas arī ar Bībelisko mācību. (Puļikovskis, 2003)

Egalitāru attiecību izpratnes centrā ir sadarbība. Šādā attiecību modelī vecāku pedagoģiskā autoritāte veidojas uz līdzvērtīgu attiecību pamata, nepieļaujot simboliskās vardarbības realizēšanu audzināšanas mērķu sasniegšanai. (Bourdieu, 1991) Tā ietvaros netiek realizēti pārspīlēti uzstādījumi vai kontrolēta atbilstība nemainīgām normām. Augstākais ideāls ir ekoloģiskas attiecības (Griffore & Phenice, 2001) un prakse ģimenes vidē, kā arī ikdienas norišu dabiskuma princips un tajā iesaistīto cilvēku labizjūta. (Vondra & Sysko & Belsky, 2005) Pedagoģijas zinātnes galvenais mērķis ir bērns un viņa labizjūta, taču sociālpedagoģiskais virziens ļauj paplašināt skatījumu arī sabiedrības kontekstā. Pilnvērtīgu funkcionālu egalitāru ģimeni nav iespējams radīt mehāniski un mākslīgi. Egalitārisma iedīgļi rodami izpratnes un izjūtu līmenī, kurus papildinot ar zināšanām un prasmēm, iespējams attīstīt uz kvalitāti orientētu personīgu un sociālu praksi, veidojot egalitāru attiecību kultūru vecāku un bērnu savstarpējā saskarsmē. (Гумницкая, 2006)

Emancipācijas un egalitārisma pieejas audzināšanā sasaucas, jo abās par būtisku tiek uzskatīta pozitīvu un atbalstošu attiecību veidošana bērnu un vecāku starpā. (Cowan & McHale, 1996) Ja determinācijas un emancipācijas pieejas tomēr vairāk raksturo bērnu un vecāku attiecības, tad egalitārisma uzsvērtās kvalitātes attiecinātas gan uz bērniem, gan vecāku savstarpējām attiecībām. Atšķirībā no emancipācijas pieejas, kurā bērna pašizjūta ir dominantās pozīcijās, egalitārās attiecībās visu ģimenes locekļu vēlmes un vajadzības uzskatāmas par vienlīdz svarīgām. (Plaude, 2003) Audzināšana tajā traktēta kā mijiedarbība un abpusējas bagātināšanās process.

(Гурко, 2003; Braše, 2010) Egalitārisma tendences attiecināmas uz visu līmeņu ģimenē notiekošajiem procesiem. Šī pieeja, pirmkārt, raksturo audzināšanas mērķu definēšanas principus, līdztekus atklājot arī savstarpējo attiecību modeli un indivīdu izpratnes dimensiju.

Katras ģimenes audzināšanas paradigmas pamatā ir kopējas vērtības un uzskati (Medne, 2009), kas raksturo vecāku ideoloģisko un praktisko partnerību bērna audzināšanā. (McHale & Crouter & Bartko, 1992) Likumsakarīgi, atbilstoši vecākiem imponentajām vērtībām, tiek formulēts audzināšanas mērķis ģimenē, izvēlēti audzināšanas līdzekļi, metodes un paņēmieni, noteiktas normas un robežas. Viens no galvenajiem audzināšanas kvalitātes kritērijiem ir vecāku vienotība ideoloģiskā perspektīvā, kura savukārt materializējas sadzīves praksē. (Sigel & McGillicuddy – DeLisi & Goodnow, 1995; Špona, 2006; Gatrell, 2004; Plaude, 2003) Kopējas vērtības nav saistāmas ar vienādošanas tendenci. Tās ietver vienotu, pamatos kopēju skatījumu uz audzināšanas procesa pamatkomponentiem, principiem un ikdienas praksi, tiklab arī uz ģimenes sadzīves un mājsaimniecības pienākumu organizēšanu. (Doucet, 1995) Tradicionāli patriarhālās ģimenes modeļa piekritēji orientē šādas attiecības uz centieniem vienādot tēvu un māti, taču egalitārs modelis rosina uz sadarbību un kopību, saglabājot personības individualitāti un autonomiju. (Beck – Gernsheim, 2002; Gatrell, 2004; Medne, 2009) Vecāku pedagoģiskā kompetence izpaužas saskaņotā darbībā, savstarpēji atbalstošās attiecībās, kas izpaužas akceptā un iedrošināšanā, katra ģimenes locekļa nozīmības izjūtas veicināšanā. Vecāku pedagoģiskā kompetence atklājas arī ierasto lomu situatīvā fleksiblā maiņā, kas sevišķi attiecināms uz egalitāru ģimenes modeli. Vecāki ar augstu pedagoģiskās kompetences līmeni pastiprinātas rūpes veltīs visu ģimenes locekļu emocionālās labklājības sekmēšanai (Medne, 2010a; Wejnert & Djumabaeva, 2004), uztvers ģimeni kā savienību, kuras ietvaros valda saliedētība, piederība un savstarpēja uzticēšanās. Atbildīga rīcība, kas ir saskaņā ar citu ģimenes locekļu vajadzībām un pašizjūtu, uzskatāma par nozīmīgu kompetences rādītāju un ģimenes kopējās vides un attiecību uzlabojošu faktoru. Arī ikviena ģimenes locekļa patstāvība cieši saistīta ar atbildības dimensiju. Patstāvības izpaušme apliecina personības briedumu un atbildības attīstību. Savukārt uzlūkojot minētās izpaušmes ģimenes kontekstā, būtiska ir pārējo ģimenes locekļu attieksme, uzvedība un rīcība, katra indivīda patstāvības un autonomijas sekmēšanā tiklab bērna, kā vecāka emancipācijas veicināšanā. Būtisks egalitāras ģimenes princips ir solidaritāte, kas reizē arī norāda uz augstu vecāku pedagoģiskās kompetences līmeni. Solidaritātes jēdziena izpratne vecāku pedagoģiskās kompetences kontekstā ietver kopības izjūtu, kas iniciē savstarpēju atbalstu un rīcības saskaņotību, kuras pamatā ir interešu, mērķu un nostājas vienums. (Landy, 2002; Austin, 2007; Medne, 2010a; Bogenschneider, 2010) Kopumā vecāku pedagoģiskā kompetence uzlūkojama vairākās perspektīvās, kas atklāj attieksmi pret sevi un pret citiem, kā arī citu attieksmi pret vecākiem, un ir vienlīdz būtiskas tās sekmēšanā.

Vecāku savstarpējo interakciju šādā ģimenē raksturo līdzvērtīgas pedagoģiskās sadarbības (*co-parenting*) attiecību modelis. Šādā modelī netiek izvirzīts līderis un saskarsme orientēta horizontālā virzienā, kas iekļauj līdztiesības, solidaritātes, vienlīdzības principu un dzimumneitrālu attieksmi audzināšanas procesa realizācijā. (Stueve & Pleck, 2001; Reder & Lucey, 2003)

Līdz ar liberālisma ideoloģijas īstenošanu demokrātiskā valstī, pastiprināti augusi nepieciešamība pēc kritiskās domāšanas prasmju attīstīšanas. Šī aktualitāte ir būtiska gan indivīda, gan plašākā mērogā – sabiedrības līmenī. (Rubene, 2001; Kadir 2007) Promocijas darba tematikas izpētei nozīmīga ir pastiprināta ģimenisko attiecību analīze, tādēļ kritiskās domāšanas aspekti aplūkoti ģimenes kontekstā. Mūsdienu sabiedrības transformatīvās paradigmas ietvaros vecāka prasme kritiski domāt, tiek izvirzīta par vienu no viņa pedagoģiskās kompetences kritērijiem. (Rubene, 2001; Kadir 2007) Vecāku kā kritiski domājošu personību neraksturo skepticisms vai tieksme negatīvi kritizēt apkārtējo pasauli, bet gan orientācija uz analītisku izvērtējumu un argumentētu spriestspēju jautājumos, kuri galvenokārt saistīti ar ģimenes dzīvi un bērnu audzināšanu, taču pastarpināti paplašināmi arī atšķirīgos sociālos kontekstos. Vecāka kompetence domāt kritiski izpaužas domāšanas patstāvībā, atvērtībā, fleksibilitātē, gatavībā izvērtējumam un dialogam. Egalitārus uzskatus reprezentējoša vecāka raksturojums pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā sasaucas ar kritiski domājoša indivīda iezīmju uzskaitījumu. Šādu pasaules uztveres veidu raksturo domāšanas kompleksums, kas vērsts uz jēgas meklējumiem un jaunu kontekstu identificēšanu, optimālu analītiskumu, vērtējošu – pozitīvos un negatīvos aspektus apvienojošu – skatījumu. (Rubene, 2004; Miguel & Pires & Carugati, 2009) Tieši šāds redzējums sniedz ievērojamu ieguldījumu tradicionālo, dažkārt nepietiekami argumentēto lietu kārtības izvērtējumā un transformācijā, kas attiecas gan uz vīrieša un sievietes lomas un nozīmes izpratni sabiedrībā, gan uz tēva un mātes lomu un pienākumu dalījumu ģimenes kontekstā.

Kritiskās domāšanas ideja atklājas arī indivīdu spējā un nespējā abstrahēties no ierastajām normām, pieņemumiem un noteiktiem domāšanas modeļiem, izvērtējot ģimeni, attiecības, savu 'es' identitāti un veidojot spriedumus par saviem līdzcilvēkiem. Starptautiskos salīdzinošos pētījumos, kuru mērķis bijis noskaidrot iedzīvotāju attieksmi pret dažādiem sociāli nozīmīgiem jautājumiem, atklāts, ka stereotipiski laulības institūts cilvēku apziņā tiek asociēts ar mazāk egalitāru, drīzāk tradicionālu attiecību skatījumu. (Davis, 2007) Turpretim civillaulības, šķirtās laulības un cilvēki, kuriem šobrīd nav partnerattiecību, tiek asociatīvi saistīti ar augstāku egalitārisma līmeni. (Cunningham & Beutel & Barber & Thornton, 2005; Moors, 2003) Lai gan faktiski reģistrētu attiecību galvenā atšķirība no civillaulības ir partnerības oficiāla, likumīga atzīšana, tomēr tiek uzskatīts, ka laulībā egalitārismu ir grūtāk īstenot nekā neregistrētās partnerattiecībās. Tas skaidrojams ar netradicionālo attiecību formu un statusu – asociatīvu brīvības un pašnoteikšanās izjūtu. (Plutzer, 1991) Šie priekšstatī ietekmē indivīdu viedokli arī par

vecāku lomām. Pētījumos pierādīts, ka egalitāro ideoloģiju ģimenē abu dzimumu pārstāvjiem pieņemt un īstenot ir salīdzinoši grūtāk nekā nodarbinātības sektorā, jo sabiedrībā izteikti nostiprinājusies mātes identitāte sievietēm un t.s. 'mājsaimniecības kults', un galvenā pelnītāja identitāte vīriešiem. (Wilkie, 1993; Vespa, 2009)

Egalitārisma pieeja reprezentē 21.gs. audzināšanas virzību – jaunas pieredzes meklējumus, pašrefleksijas un patstāvīgas rīcības ierosmi, kā arī līdzvērtības integrējumu visās dzīves sfērās, kas nav panākams ar normatīvās audzināšanas kategorijām – pavēlēm, sodiem un uzspiešanu. Egalitāra audzināšanas pieeja raksturo visus ģimenes locekļus kā līdztiesīgus un līdzvērtīgus ģimenes pedagoģijas partnerus. Egalitāras pedagoģijas principi arī ietver disciplīnu kā indivīda darbības un izpausmju kārtību, taču pretstatā determinācijai deleģē pašnoteikšanos (Kant, 1991; Caughey, 2009; McLaren, 1987) Egalitārisma jēdziena izcelsme rodama politiskajā filosofijā. Koncepts ietver vienlīdzības ideju, kuras ietvaros gan materiālā, gan emocionālā dimensijā cilvēkiem piešķirami vienlīdzīgi resursi un nodrošināta līdzvērtīga attieksme. Egalitārisma doktrīnā pausta pārliecība par to, ka visi cilvēki ir vienlīdz vērtīgi. Rietumeiropas un ASV filosofiskās tradīcijas diskursā hierarhiskums un segregācija raksturota kā stagnātiskas un diskriminējošas iezīmes. Tāpēc sabiedrības demokrātiskā iekārta un iekļaujošā ideoloģija balstīta liberālisma un līdzvērtības pīlāros. (Norman, 1990; Kye, 2008) Nav iespējams ignorēt pastāvošo nevienlīdzību starp sociālām grupām un indivīdiem, taču būtiski veicināt iekļaujošu un uz līdzvērtību orientētu sociālo dialogu un praksi.

Sākotnēji politikas zinātnes aizgūtās idejas, integrētas arī pedagoģijas zinātnē, implicējot gan izglītības, gan audzināšanas procesā egalitārisma tendences. (Thorne & Henderson, 1999; Vespa, 2009) Pakāpeniski tās no inovācijas statusa iegūst tālākas attīstības priekšnosacījuma pozīciju. Gan izpētes pirmsākumos, gan mūsdienu teorētiķu darbos joprojām minēta nepieciešamība pēc dažādās sabiedrības jomās integrētā egalitārisma transformācijas no formālām teorētiskām nostādnēm uz prakšu kopumu. (Lampman, 1957; Bardhan & Wallerstein & Bowles, 2009)

Egalitārisma virziena teorētiskie iedīgļi meklējami Džona Roulza (*John Rawls*) Taisnīguma teorijā (*a theory of justice*) (Rawls, 1971) un vēlākā posmā t.s. „veiksmes egalitārisma” (*„luck egalitarianism”*). (Anderson, 1999; Brown, 2005). Pamatojoties uz šīm teorijām vairāku zinātnes nozaru pārstāvji piedāvājuši variatīvas pieejas to interpretācijai, taču vienojošā pamatideja saglabāta nemainīga. Tā pauž, ka dažādība un diferenta attieksme ir pieņemama tad, ja tās pamatā ir cilvēka brīva griba un izvēle, nevis no viņa neatkarīgu apstākļu kopums, kas veicina sociālo netaisnību. Sociologi sākotnēji orientējušies uz šī fenomena izpēti sabiedrībā, un kooperācijā ar citu nozaru speciālistiem pakāpeniski idejas integrētas arī ģimenes kontekstā.

Izglītības un audzināšanas teorijās uzsvērtā prioritāšu maiņa, par aktualitāti kļuvusi „izglītība un audzināšana nākotnei” (Koķe, 2001; Medne, 2010a; Prensky, 2011) jeb šajos procesos integrētās mūsdienu sabiedrības vajadzībām un tendencēm atbilstošās atziņas. Teorijas, kuras attiecinātas uz mācību procesu skolā, integrētas mediju pedagoģijas problemātikā (Krūmiņa, 2012), interpretējamas un adaptējamas arī ģimenes pedagoģijā. Par vienu no tādām uzskatāma ‘partnerības pedagoģija’ (*partnering pedagogy*), kas piedāvā nozīmīgu idejisko materiālu egalitārisma virziena skaidrošanai ģimenes ietvaros. ‘Partnerības pedagoģijas’ būtības formulējumā izskan aicinājums, pedagoģisko procesu skolā veidot uz partnerības pamata, respektīvi, leģitimējot abu iesaistīto pušu (skolēna un skolotāja) vērtību, tiesības un izpausmes līdzvērtīgas partnerības pozīcijās un procesā. (Prensky, 2010, 2011) Idejas interpretācija ģimenes pedagoģijā, skolotāja pozīcijā implicē vecāku identitāti un lomu bērna audzināšanā. Audzināšanas process vairs nav uzskatāma par vienvirziena iedarbību, bet gan intrapersonālu līdzvērtīgu, abpusēji bagātinošu sadarbību vecāku attiecībās, kā arī bērnu un vecāku saskarsmē. (Zelmenis, 1991) Egalitārs ģimenes un vecāku partnerības modelis nepieļauj varas attiecību izpausmes vertikālā saskarsmē, kuras ierasti raksturo konfrontācija un konkurences pozīcijas. Tradicionālās ģimenes skatījumā egalitāras tendences var tikt uzlūkotas kā drauds un sadarbība, un kompromiss kā varas dominances devalvācija. Savukārt egalitārās attiecībās tradicionālās vecāku un bērnu lomas ir transformētas, pozicionējot gan māti un tēvu, gan vecākus un bērnus kā līdzvērtīgus sadarbības partnerus. (Swift, 2011) Šīs attiecības skatāmas arī paaudžu interakcijas perspektīvā, kas teorijās atklāta dažādos skatījumos. Teoriju idejās plaši atspoguļots starppaaudžu konflikts daudzveidīgos kontekstos, tostarp arī ģimenē. (Brannen, 2006) Ja līdz 20. gs. vidum tradicionālā kultūras apguves forma bija ‘postfiguratīvā’, kuras ietvaros vecāki veic aksiālu vērtību, zināšanu un attieksmju transmisiju saviem bērniem, tad mūsdienās tradicionālā vērtību nodošana nākamām paaudzēm transformējusies, pievienojot tādas formas kā ‘konfiguratīvo’, kad bērni un pieaugušie mācās no saviem vienaudžiem un ‘prefiguratīvo’, kad arī vecāki iegūst zināšanas un prasmes no saviem bērniem. (Mead, 1970) Egalitāra attieksme pozicionēta kā viens no priekšnosacījumiem paaudžu konfliktu risināšanai un abpusēji līdzvērtīgas sadarbības veicināšanai. (Trommsdorff, 2009; Albert & Trommsdorff & Wisnubrata, 2009)

Arī simboliskā interakcionisma teorijā uzsvērtas ģimenes locekļu savstarpējās mijattiecības. Ģimene skaidrota kā indivīdu mijiedarbības kopums, kuras ietvaros interakcija notiek caur simboliem – vārdiem, žestiem, noteikumiem un lomām. Teorija atklāj personas sociālo būtību, kas bāzēta uz statusiem un lomām un vada viņa uzvedību. Tādējādi arī vecāku lomām tiek piešķirti ilgturīgi priekšstati, nozīmes un simboli, kuri nodoti no paaudzes paaudzei. Par šādiem uzskatāmi priekšstati par vīrieša un sievietes identitāti sabiedrībā un likumsakarīgi arī noteikts vecāku lomas simbolisms ģimenē. (Mead, 1934; Mead, 2001; Blumer, 1986; Young, 1934) Arī

vēlāk attīstītā identitātes teorija, kas sakņojas simboliskās interakcijas perspektīvā (Stryker & Burke, 2000; Burke & Stets, 2009), tika radīta ar mērķi analizēt indivīda būtības veidošanos kā divu faktoru – sabiedrības un personas uzvedības – determinanti.

Šie atzinumi atkārtoti pamato nepieciešamību vecāku lomas analizēt kopveselumā ar sabiedrību un ģimeni. Būtiski izprast, kā indivīds dzīves darbībā veidojas par vecāku, personificē un asimilē šo identitāti. Vecāku lomu veido multiplas identitātes, ar kuru palīdzību indivīds apzinās savu piederību pie noteiktas grupas un uzskatu sistēmas. To atklāj sociālās identitātes sarežģītības koncepts (*social identity complexity*), kas atvasināts no kognitīvās psiholoģijas teorētiskajiem modeļiem, kuru ietvaros skaidrots, kā cilvēki veido subjektīvu priekšstatu par savām daudzdimensionālajām identitātēm un kombinē tās ikdienas praksē. (Gritāne & Austers, 2011; Roccas, 2003; Roccas & Brewer, 2002)

Vecāku lomas sociālo zinātņu platformā tiek interpretētas saistībā ar identitāšu transmisiju un maiņu radniecības kultūras (*kinship culture*) ietvaros. (Kellerhals & Ferreira & Perrenoud, 2002) Teorētiskās literatūras studijas atklāj divas savstarpēji papildinošas pieejas. Viena no tām fokusēta uz transmisijas saturu (vērtību, normu un pārliecības izteiksmē), un otrā vairāk aplūkotas transmisijas procesa formas, analizējot sociālos mehānismus, caur kuriem ģimenē identitāte veidojas un tiek nodota tālāk nākamajām paaudzēm. (Romano, 2004; Stueve & Pleck, 2001) Abas pieejas precīzi atklāj promocijas darba problemātikas fokusu. Vecāku identitātes un pedagoģiskās kompetences veidošanās un transmisija ir viena no centrālajām sociālpedagoģijas pētnieciskā diskursa aktualitātēm. Egalitārisma nostādnes tiek aizvien plašāk analizētas tieši ģimenes kontekstā, jo tās ietvaros līdztiesības jautājumi tiek uzskatīti par sevišķi sensitīviem. Egalitārais attiecību modelis mūsdienās tiek uzskatīts par vienu no priekšnoteikumiem ģimenes ar augstu pedagoģisko potenciālu veidošanai. (Matthews & Beaujot, 1995) Šāda ģimene ietver plašu raksturlielumu kompleksu, kas veicina bērna personības attīstību: egalitāru audzināšanas pieeju ģimenē, adekvātu sociālo lomu reprezentāciju, augstu vecāku kultūras un izglītības līmeni, līdzvērtīgas vecāku pedagoģiskās pozīcijas un kompetenci, pozitīvu ģimenes psiholoģisko atmosfēru, uz sadarbību orientētu ģimenes locekļu attiecību stilu. Ģimenes audzināšanas potenciāls ir pedagoģiski psiholoģisko raksturlielumu komplekss, kas veicina bērna personības attīstību. (Овчарова, 2003)

Pētījumos analizēta arī vecāku audzināšanas pieejas un ģimenes modeļa ietekme uz dažādām bērna attīstības sfērām. Iegūtie dati liecina, ka hiperbolizēta determinācija, kas izpaužas bērna iniciatīvas apspiešanā, maskēta ar nepārtrauktu centību veicināt bērna labklājību, var kavēt viņa normālu un dinamisku attīstību. Arī pārspīlēta emancipācijas izpratne audzināšanā rada draudus veselīgai personības attīstībai. Ja vecāki cenšas izdabāt katrai bērna vēlmei, nekritiski

pieņemt jebkuru bērna rīcību, personības autonomija sāk līdzināties anarhijai. (Spock, 1961; Spivakovska, 1989; Дружинин, 2005; Halpenny & Nixon & Watson, 2010)

Ja determinācijas pieeja tomēr vairāk sliecas uz audzināšanu kā mērķtiecīgi un plānveidīgi organizētu, strikti kontrolējamu darbību, tad emancipācijas un sevišķi egalitārisma pieejās integrēts uzskats, ka audzināšana tiek realizēta pastarpināti – gandrīz jebkura mērķtiecīgi organizēta vai ikdienas rutīnas aktivitāte iekļauj audzinošo aspektu.

Vēsturiski attiecības ģimenē izteikti mainījušās. To attiecību modelis evolucionējis no striktas saskarsmes kultūras līdz pat galējai liberalizācijai. (Гурко, 2000)

Egalitāru audzināšanas pieeju un ģimenes modeli nebūtu korekti reprezentēt tikai no vecāku vai sabiedrības viedokļa, atsevišķi izdalāms un sevišķi būtisks ir bērnu skatījums. Vecāku lomu dalījums un pienākumu izpilde ģimenē pētījumos atspoguļota ne tikai no pašu vecāku perspektīvas, bet arī no bērnu viedokļa, kuri pauž savu attieksmi un stāsta par vecāku stila, izturēšanās un rīcības ietekmi. Pētījumi liecina, ka bērnu izvēlē prevalē egalitārs ģimenes modelis un vecāku pieeja audzināšanā. (Schuette & Killen, 2009) Egalitārs ģimenes modelis un attiecību stils tās ietvaros ir ciešā kopsakarībā ar tēva iesaisti bērna audzināšanā. Kompetents un līdzvērtīgs tēvs ir viens no egalitāras pieejas pamatprincipiem, jo, tikai tēvam pilnvērtīgi iesaistoties, iespējams realizēt egalitārisma integrēto līdzvērtības un līdztiesības ideju. Šīs nostādnes pamato vajadzību pēc padziļinātas teorētiskas un empīriskas tēva lomas un viņa pedagoģiskās kompetences izpēti ģimenē.

Rezumējot, 1.3. nodaļā atklātās nostādnes par vecāku pedagoģisko kompetenci ģimenē, iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Teorētiskās nostādnēs ideāla vecāka atspoguļojums nav atklāts dzimumdiferenti, taču pedagoģiskajā praksē iezīmētas atšķirības starp mātes un tēva kompetenci.
- `Ideālās` mātes raksturojumu veido tādas kvalitātes kā pašaieliedziņa, empātija, aprūpes un audzināšanas prasmes. Šo tēlu determinē prasība pēc bērna vajadzību un vēlmju izvirzīšanas par prioritāti, savas personības autonomiju un vajadzības pakārtojot bērnam.
- `Ideāla` tēva raksturojumu neveido monolīts kvalitāšu uzskaitījums, bet gan atklāj idejiski opozicionāru diskursu sadursme. Tajā apvienoti patriarhālie uzskati par maskulinitāti, kuri ietver dzimumstereotipiskus priekšstatus, un egalitāras nostādnes, kas pozicionē tēvu kā līdzvērtīgu vecāku.
- Līdztekus sabiedrības priekšstatu transformācijai veidojas jauns `fleksiblā vecāka` ideāls, kas ļauj saplūst ideālā tēva un mātes arhetipiem vienotā kopīgu kvalitāšu ietvarā. `Fleksiblā vecāka` ideālu raksturo, savas nozīmes un pienākumu apzināšanās, regulāra refleksija par savu pašizjūtu, zināšanām, prasmēm, attieksmēm un orientācija uz pašpilnveidi.

- Likumsakarīgi uzsvērtā arī vecāku savstarpējo attiecību kvalitāte kā bērna personības attīstību un arī pašu vecāku, sevišķi tēva, pedagoģisko kompetenci sekmējošs faktors.
- Vecāku pedagoģiskās kompetences jēdzienā iezīmēts iekšējais jeb subjektīvais līmenis un ārējais jeb objektīvais – kuros atspoguļota vecāku paškompetences izjūta un sabiedrības vērtējums par viņu kompetences izpausmēm un jābūtību.
- Analizējot teorētisko literatūru, noteikta ģimenes modeļu tipoloģija, kurā reprezentētas sabiedrībā pastāvošo diskursu atšķirības, kas raksturo tradicionāli patriarhālo un transformatīvi egalitāro ģimenes tipu.
- Atbilstoši tiem identificētas attiecīgās audzināšanas pieejas. Tradicionālai ģimenei raksturīga determinējošā pieeja, kurā par galveno audzināšanas mērķi uzskatīta paklausība. Transformatīvas ģimenes modelī izšķiramas divas pieejas – emancipācija ar bērna patstāvību kā audzināšanas mērķi un egalitārisms, kurā vecāki orientējas uz savstarpēju ģimenes locekļu sadarbību.

1.4. Tēva pedagoģiskā kompetence ģimenē

„Bērni grib redzēt gudru un stipru cilvēku sev līdzās, tāpēc uzticas un cer, stāsta draugiem, ka mans tēvs ir draugs un palīgs, kas rūpējas un mīl mūs. Un es esmu laimīga, jo zinu, ka mans tētis jūtas atbildīgs par savu ģimeni, un tas ir pats galvenais, jo būt atbildīgam nozīmē mīlēt to, ko esi pieradinājis un izveidojis.”
/Zita, 11.klase/(Eglīte, P., 1998b)

Vecāku `prasmes`, `meistarība`, `ieguldījums`, `lietpratība` (Belsky & Barends, 2002) un citi jēdzieni zinātniskajā, populārzinātniskajā un ikdienišķajā publiskajā diskursā lietoti, lai apzīmētu vecāku audzināšanas darbību un viņu pedagoģiskās kompetences izpausmes ģimenē. Vecāku pedagoģiskās kompetences jēdziens promocijas darba ietvaros lietots nolūkā konceptualizēt – skaidrot un atklāt – plašo personības kvalitāšu kompleksu, kuras nepieciešamas vecākiem bērnu audzināšanā. Vecāku pedagoģiskās kompetences izpētes laukā, identificēta salīdzinoši jauna platforma – `tēvu pētījumi` (sk. 1.2. nodaļā) – (Lamb, 2000; Gray & Anderson, 2012), kuras galvenais fokuss vērsts uz vīrieša iesaistes sekmēšanu ģimenes dzīvē, viņa priekšstatu un nostādņu izpēti, tēva potenciālu bērna dzīves kvalitātes uzlabošanā un attīstības sekmēšanā.

Konceptuāli tiek polemizēta abu vecāku iesaistes difference bērnu audzināšanā, likumsakarīgi analizējot un vērtējot atšķirības mātes un tēva emocionālajā piesaistē un tuvībā bērnam, kā arī praktiskajā rīcības kompetencē ikdienā. Viens no galvenajiem dzimumatšķirīgas vecāku līdzdalības izpratnes argumentiem bērnu audzināšanā attiecināms uz vecāku bioloģiskām funkcijām, kas mātei, atšķirībā no tēva, piešķir spēju bērnu dzemdēt un zīdīt ar krūti. (Lamb & Pleck & Charnov & Levine, 1987; Hodnett & Gates & Hofmeyr & Sakala, 2007) Taču izpēte rāda,

ka fizioloģiski noteiktie procesi nav viennozīmīgi vispārināms faktors. (Lewis & Lamb, 2007) Vecāku lomu izpratne, kas primāri balstīta viņu ģenētiskajās funkcijās (sievīško un vīriško hromosomu saplūšanas reproduktivitāte) veido šauru skatījumu, piešķirot socializācijas procesiem sekundāru nozīmi. Šādā fokusā prevalē māte kā galvenais un nozīmīgākais cilvēks bērna dzīvē, piedēvējot tēvam asistenta pienākumus. (Rich, 1977; Соколова & Юзефович, 1991; Miller, 2005) Tiek uzskatīts, ka tā bioloģiskā un emocionālā saikne, kuru bērns veido ar māti grūtniecības periodā un zīdīšanas laikā, ir neaizvietoja un tēvs nespēj veidot tik ciešu emocionālu un fizisku piesaisti. (Belsky & Jaffee & Sligo & Woodward & Silva, 2005; Craig, 2007; Dermot, 2008) Nav noliedzama ārkārtīgi būtiskā prenatālā un zīdīšanas perioda ietekme uz bērnu. Abpusējā ciešā saikne un mātes nozīme bērna attīstības un labsajūtas veicināšanā ir neapstrīdama un empīriski pamatota (Miller, 2005; Holloway, 2009), taču mātes un bērna attiecību fenomens nav savrups izolēts veselums. Fakts, ka vīrieša anatomija nav predisponēta bērna dzemdēšanai un zīdīšanai, apliecina fiziskās un emocionālās distances samēru starp tēvu un bērnu, salīdzinājumā ar māti, kuras ķermenī bērns atrodas visu grūtniecības laiku. Tas tiklab atklāj grūtības ciešas saiknes veidošanā starp tēvu un bērnu, kā arī pamato tēva pedagoģiskās kompetences fenomena izpēti aktualitāti un nepieciešamību, viņa nozīmes analīzi ģimenes savstarpējo attiecību ekoloģijā (Bronfenbrenner, 1979) un bērna attīstības sekmēšanā. Variācijas, kādās izpaužas bioloģiskās radniecības ietekme ir daudzu nozaru strīdus objekts, kas atklāj pieredzē pamatotus, tomēr pretrunīgus viedokļus. Lai gan bioloģiskais bērna radīšanas process izpēti rezultātā raksturots kā primārais mātes un bērna dabiskas ciešas emocionālās saiknes veidošanos ietekmējošais faktors, tomēr gadījumu izpēti ļauj secināt, ka iegūtie dati nav kategoriski vispārināmi. Jaunu perspektīvu paver aizvien vairāk ģimenes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu areālā padziļināti analizētā vecāku loma bērnu audzināšanā adopcijas, mākslīgās apaugļošanas gadījumos, surogātmāšu fenomens un situācijas, kurās par bērna pamatuzturu tiek izmantots mākslīgā piena maisījums. (Parenting Your Adopted Preschooler, 2009; Erera – Weatherley, 1996; Review of the Literature on Strategies to Support Breastfeeding, 2006) Izpēti liecina, ka nav konstatēta viennozīmīga korelācija starp vecāku audzināšanas darbības kvalitāti un radniecības faktoru, kas pamato to, ka vecāku pedagoģiskā kompetence nav tikai bioloģiski nosacīta. (Tanfer & Mott, 1997; Flouri, 2005; Gray & Anderson, 2012) Respektīvi, fakts, ka māte nav zīdījusi bērnu ar krūti, vai pati viņu dzemdējusi *a priori* vēl neliecina par viņas pedagoģiskās kompetences vai `mātes instinkta` deficītu, un gluži pretēji, mātes bioloģiskā saistība ar bērnu neliecina par viņas `dabisko` pedagoģisko kompetenci viennozīmīgi. (Adamsons & Buehler, 2007) Teorētiskās literatūras studijas un pedagoģiskā prakse ļauj secināt, ka vecāku bioloģiskās radniecības faktors ir viens no priekšnoteikumiem, kas sekmē dabisku vecāku pedagoģiskās kompetences veidošanos (Hoghugh & Long, 2004) un attīstību, taču nav vienīgais un noteicošais, pretējā gadījumā tas būtu

kategorisks un nepamatots spriedums. Šīs tendences attiecināmas tiklab uz tēviem kā mātēm, kuru pedagoģiskās kompetences un nozīmes fenomens ģimenē ir polemizēts ievērojami plašāk.

Pedagoģiskā praksē minēti piemēri, kad vecāki, nebūdami bioloģiski radniecīgi ar bērniem, veido drošu emocionālu piesaisti un ciešu saikni, nepārtraukti attīstot savu pedagoģisko kompetenci un izmantojot visus pieejamos resursus bērna attīstības un labsajūtas veicināšanai. (Brooks, 2010) Līdzīgi piemēri ļauj veidot paralēles, attiecinot to arī uz tēva lomu audzināšanā, kurš nav bioloģiski spējīgs dzemdēt bērnu, taču var līdzvērtīgi mātei nodrošināt bērnam nepieciešamo aprūpi un būt emocionāli tuvs. (Lamb, 2010) Šāds pētījumu fokuss atklāj tēva diskursu jaunā perspektīvā.

Šīs tendences sākums datējams ar 20. gs. 90. gadu beigām, kad Eiropas valstu stratēģiskās attīstības plānos pamazām tika iekļauta tēva iesaistes veicināšana ģimenes dzīvē, kā viena no prioritārajām mērķaktivitātēm nolūkā veicināt egalitāru attiecību modeli kā bērnu un vecāku dzīves labklājības sekmētāju ģimenē. Pēdējā desmitgadē tēvi kļuvuši par centrālo jautājumu valstu ģimenes politikas pamatnostādņēs un viņu līdzvērtīga iesaiste bērna audzināšanā uzlūkota kā galvenais priekšnoteikums egalitāru attiecību veidošanā. (Rodríguez, 2007; Thévenon, 2008; Cerami, 2008; Institute for Family Policies (IFP), 2008; Fatherhood and Male Involvement. Strategic Plan, 2009; Featherstone, 2009; Miller, 2011)

Pakāpeniski aktualizējusies vajadzība pēc pastiprinātas tēva lomas izpētes ģimenes ietvaros, un likumsakarīgi pieaudzis arī pētījumu skaits, kuros aptverts plašs tematiskais loks un tēva nozīmes faktors bērna audzināšanā aplūkots dažādos kontekstos. (sk. 1.2. nodaļā) Tēva lomas izpratnes transformācijas rosinājušas zinātniekus vecāku pedagoģiskās kompetences izpētes laukā, atsevišķu leģitimētu platformu veltīt tēviem. (Lamb, 2000; Allen & Daly, 2007) Diskursīvā izpēte liecina, ka vecāku un tēva pedagoģiskās kompetences jēdziena nozīme un saturs ir idejiski līdzīgs. (Holden, 2010) To difference galvenokārt izpaužas analīzes akcentos un kopējā fokusā, kas mātes gadījumā liecina par senām izpētes tradīcijām un samērā viennozīmīgu lomas izpratni (Miller, 2005), turpretim tēvu pedagoģisko potenciālu un nozīmi ģimenes dzīvē atklāj kā nepietiekami apzinātu un joprojām pozicionē kā sekundāru. (Featherstone, 2009; Lamb, 2010) Šī tendence kopumā literatūrā raksturota kā tēva lomas 'detradicionalizācija' (Drinck, 2005; Miller, 2011), kas uzskatāmi atklāj mainīgos priekšstatus par viņa pienākumiem, funkcijām un nozīmi bērna dzīvē. Tēva pedagoģiskās kompetences nozīmes aktualizācija tiek uzskatīta par vienu no 21. gs. sociokultūras fenomeniem. (Wang, 2008; Hearn & Pringle, 2006; Wiesner – Hanks, 2011)

Literatūrā aprakstīta t.s. 'jaunā tēvu paaudze' (*father breed, fathering generation*) (Gray & Anderson, 2012; Palkovitz, 2002b; Hakoyama, 2006), kuru raksturojot vērojamas plašas jēdzienu variācijas. Tā dažādu autoru skatījumā ietver tēvu tipoloģiju, kas apzīmēta, lietojot lingvistiski atšķirīgus, taču pēc to nozīmes idejiski līdzīgus jēdzienus: 'rūpīgais tēvs' (*nurturant father*)

(Finley & Schwartz, 2004), ģeneratīvais tēvs (*generative fathering*) (Tanfer & Mott, 1997) un pozitīvi iesaistītais (*positive involved fathering*) (Brotherson & Dollahite & Hawkins, 2005) jeb atbalstošais tēvs (*supportive fathering*) u.c. (sk. 1.2.nodaļā) (Allen & Daly, 2007), kuri tomēr tikai pastarpināti ieskicē un daļēji atklāj kvalitāšu kopumu, vai prakses specifiku, kas atšķir t.s. 'jaunā tipa tēvu' no tradicionālā.

Lai raksturotu tēva lomas izpratni, viņa personības tipu, audzināšanas pieejas un citus tēvu fenomenu atklājošos komponentus, vispirms jādefinē 'tēva rūpju' (*paternal care*) (Featherstone, 2009; Lamb, 2010) jēdziena saturs jeb sabiedrības un indivīda gaidas attiecībā uz tēvu (Andrews & Luckey & Bolden & Whiting – Fickling & Lind, 2009; Putniņa, 2005; Woerd & Stavenuiter & Duyendak, 2007), viņa paša priekšstatus, attieksmi un viedokli par savu pozīciju un nozīmi ģimenē. Tēva iesaiste formulēta, kā viens no ģimenes politikas attīstības priekšnoteikumiem, aktualizēta pētījumu laukā, taču joprojām reprezentēta atšķirīgās izpratnēs, nozīmēs un veidos, tikai daļēji atklājot tās saturu un vēlamu virzību. Apkopojot teorētiskajās nostādnēs un empīriskajos pētījumos paustās tematikas būtību tēvam nepieciešamās kvalitātes mūsdienās apvieno promocijas darba autores raksturotais jēdziens 'tēva pedagoģiskā kompetence'.

Jēdziena definējums formulēts integrējot ne tikai pedagoģijas un psiholoģijas, bet arī profesionālās kompetences teorijas, kuru izcelsme rodama vadībzinībās. (sk. 1.3. nodaļā) Autore nepretendē uz universālu šī jēdziena definējumu, taču norāda galvenos komponentus un raksturo tā skatījumu dažādos ietekmējošos kontekstos. **Promocijas pētījuma ietvaros tēva pedagoģiskā kompetence skaidrota kā tēva zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas izpaužas ikdienas funkcionalitātē, realizējot bērna audzināšanu ģimenē.** Jēdziena definējums apzināti veidots plašs, lai īstenotu tā konceptualizāciju un atklātu to, nevis kā fiksētu stāvokli ar konkrētiem satura komponentiem, bet gan nepārtrauktu uz pilnveidi orientētu procesu. (Tiļļa, 2004) Jēdziena satura struktūra atklāta trijās dimensijās. Respektīvi, tēva pedagoģiskās kompetences izpausmes uzlūkojamas kognitīvā, emocionālā un funkcionālā dimensijā. Dimensiju matrica izmantota arī empīrisko datu analīzē, uzlūkojot kā dažādas dimensijas izpaužas tēva pedagoģiskās kompetences tipos, analizējot šo tēvu diskursus laika dinamikā – dažādos vēsturiskos periodos (starpkaru periodā (1918 – 1940), padomju varas periodā (1960 – 1985) un postpadomju periodā – kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā). Turpmākajās nodaļās, izmantojot mediju diskursa analīzi, atklāta nozīmīga uzskatu un prakses atšķirība starp vēsturiskā perspektīvā raksturoto tēvu un tēva lomu reprezentējošiem priekšstatiem mūsdienās, kuru difference galvenokārt identificēta mērķos, vērtībās, noteiktajās prakses metodēs un stilos, personiskās interakcijas veidos un kvalitātē, plašākā skatījumā – ģimenes ikdienas un mājsaimniecības konfigurācijā. (sk. 2.2., 2.3., 2.4. nodaļās)

Kognitīvā, emocionālā un funkcionālā komponenta viens tēva pedagoģiskās kompetences raksturojumā promocijas darbā integrēts no personības psiholoģijas teorijām un uzlūkojams holistiski, kas nozīmē, ka tēva pedagoģiskās kompetences izpausmēs ir identificējamās šīs trīs dimensijas, taču tās nav iespējams norobežot citu no citas. (Buss, 2009) *Kognitīvajā dimensijā* ietverti komponenti, kas atklāj tēva izpratni un uzskatus. Attieksmes līmenī kompetents tēvs demonstrē izpratni par savu lomu ģimenē un dabiski identificējas ar vīra un tēva statusu, sākot jau no bērna akcepta par viņa turpmākās dzīves neatņemamu komponentu. Ir būtiski, lai tēvs atzītu, ka bērna audzināšana un mājsaimniecības pienākumu dalījums ir abu vecāku kompetences sfēra. (Pournaghash – Tehrani & Ehsan, 2012) Tieši tēva izpratne par savas lomas nozīmi bērna attīstībā un potenciālajām nepietiekamas iesaistes sekām liecina par viņa pedagoģiskās kompetences līmeni. (Кучер, 2009)

Nozīmīga ietekme tēva uzskatu veidošanās procesā ir viņa bērnības pieredzei, kurā par piemēru bijušas viņa tēva un mātes savstarpējās attiecības un bērna audzināšanas pieeja. Iespējamās dažādas rīcības stratēģijas, kuru pamatā ir motivācija nekritiski pārmantot redzētās un izjustās vērtības un normas, implicējot tās savā ģimenē, vai gluži pretēji konstruēt attiecības ģimenē, apzināti veidojot pretstatu savai bērnības pieredzei. Optimālā tēva pedagoģiskās kompetences izpausme tiek saistīta ar viņa uzskatu egalitāritāti, kas iniciē arī savu vecāku attiecību modeļa kritisku izvērtējumu. Vēlamās prakses un tēva priekšstatu projekcija veidota, kritiski izvērtējot pozitīvās un negatīvās iezīmes, rezultātā, veidojot jaunu attiecību modeli pašā ģimenē, kurā tiek ietverti pozitīvie komponenti no savu vecāku ģimenes, atmesti tēva pārliecībai neatbilstošie un implicēti jaunveidojumi. (Guzzo, 2011; Brannen, 2006) 'Jaunā tipa' (Marks & Palkovitz, 2004) jeb egalitāra tēva pedagoģiskās kompetences izpausmi kognitīvajā dimensijā raksturo reflektīvs, analītisks un kritisks skatījums ne tikai uz bērna audzināšanu, viņa māti, attiecībām ģimenē, bet arī pašam uz sevi, savas darbības izvērtējumu un personības attīstību. Sevišķi svarīgi, lai tēvs izprastu kopsakarību starp viņa personības un pedagoģiskās kompetences pilnveidi un bērna dzīves kvalitāti, viņa labsajūtu, un justos atbildīgs par tās sekmēšanu. Prioritāra nozīme piešķirama tēva spējai un vēlmei ar savu attieksmi un rīcību mainīt gadu gaitā sabiedrībā nostabilizējušos priekšstatus, viņa gatavībai atšķirties. (Bradford & Hawkins, 2006; Miller, 2011)

Kognitīvā dimensija saistāma ar tēva atbildības izpratni un līmeni, kuras fenomens atklājams vēsturiskā un mūsdienu skatījumā. Pagātnes ietekme un prakse lielākoties literatūrā raksturota kā rudimentāra, taču tajā identificējamās daudzas pozitīvas iezīmes. Cilvēces pieredzes un mūsdienu aktualitāšu sintēze veido pamatu tagadnes transformācijai un attīstības vīzijai nākotnē. (Lamb, 1986; La Rossa, 1988; Krūze, 2001) Vēstures atskatā tēva atbildības faktors par ģimeni bijis aksiomātisks. Tēvs izjuta atbildību, akceptēja to un arī pildīja viņam noteiktos pienākumus. (Palkovitz, 1997; Akmens, 1940) Demokrātiskās tendences, kas deleģē indivīdam

pašnoveikšanās privilēģiju, var tikt uzlūkotas duāli. Pozitīvais aspekts vēsta, ka rīcības motivācijai, kas ir iekšēja un pašiniciēta ir lielāka tendence būt noturīgai. (Baltušīte, 2006) Taču vērojama arī negatīva virzība. Sabiedrība orientācijā uz liberalizāciju tiecas neuzstādīt normas un nenoteikt konkrētas robežas, tādējādi arī nenorādot tēva pienākumu vai funkciju kompleksu, apmēru un to izpildes kvalitāti. Tēvs mūsdienās, būdams šķietami brīvs savā pašizpaušmē, ir tiesīgs izvēlēties nepilnveidot savu pedagoģisko kompetenci un saglabāt distanci attiecībās ar bērnu. No vienas puses, mūsdienu sabiedrība tēvu vērtē un nosoda atbilstoši tradicionālo uzskatu kanoniem, no otras līdztekus cenšas būt iekļaujoša un tolerantā. 'Autoritāra diktāta' neesamība mūsdienās tiek uzlūkota kā attīstības priekšnosacījums un reizē drauds, jo indivīda – tēva – rīcības un attieksmes modeļi ir plurāli. (Harvey, 1992); Bailey & Binét, 2009)

Vērojama būtiska atšķirība starp vēsturiskā perspektīvā uzlūkoto tradicionālo tēva tipu un tēva lomu reprezentējošiem priekšstatiem mūsdienās noteiktajās normās. Ja agrāk tika uzskatīts, ka tēvam vairāk par resursu sagādi, sadzīves tehnisko darbu veikšanu un disciplīnas nodrošināšanu nemaz nav jāiesaistās, tad būtībā tēvs savus pienākumus arī pildīja un bija atbildīgs par viņam deleģētajām sfērām. (Zuo, 2004; Gaunt, 2012; Dauge, 1925a) Mūsdienās sabiedrībā konfliktējošie uzskati, kuros daļa pārstāv tradicionālo paradigmu, bet daļa tiecas reformēt konservatīvos priekšstatus, rada neizpratni par to kādā veidā un formā tēvam būtu jāapliecina sava līdzdalība un pedagoģiskā kompetence. (Featherstone, 2009) Problēmjautājuma nostādne tieši reprezentē kognitīvo dimensiju, kurā izpaužas paša tēva viedoklis un motivācija, lēmumos par savu attieksmi un darbību. Par tēva pedagoģisko kompetenci jau sākotnēji liecina viņa izpratne, ka bērns nav tēva maskulinātes apliecinājums, vai 'līdzeklis', lai sasniegtu atbilstību tradicionālajiem vīrietības standartiem, bet gan deleģē abiem vecākiem līdzvērtīgu atbildību. (Грыко, 1999) Egalitārā tipa tēvs pārstāv liberālus uzskatus par lomu sadalījumu ģimenē, kas nozīmē, ka noteiktu darbu dalījumu aizvieto situatīvs, veicinot savstarpēji atbalstošas attiecības, adekvātu tiesību un pienākumu līdzsvaru un sadarbību visos līmeņos. Tēvs līdzvērtīgi mātei ir ieinteresēts bērna ikdienas plānošanā un atbildīgs par to (izglītības process, veselības aprūpe, brīvā laika pavadīšana), piedevām tēva uztverē tas asociēts nevis ar piespiedu pienākumu, bet gan dabisku līdzatbildības izpaušmi. Praktiskā realizācijā ikdienā līdzatbildība var izpausties ne tikai tiešā interakcijā, bet arī apliecināt rūpes un uzmanību, neietverot tiešu saskarsmi ar bērnu. Līdzšinējos pētījumos joprojām pierādīts, ka lielākoties šādu aktivitāšu organizēšanu vai vajadzības identificēšanu uzņemas māte. (O'Brien, 2005) Tas saistāms ar tēva vēlmi un centieniem izprast bērna domāšanu, iegūt teorētiskas un praktiskas zināšanas par viņa attīstību, izzināt viņam nozīmīgās aktivitātes, iepazīt bērna lietu un cilvēku vidi, atpazīt dažādas bērna reakcijas un izpaušmes, pēc kurām nojaušamas viņa vēlmes un vajadzības. Tas raksturo tēva mācīšanās kompetenci, kuru veido vēlme būt par nozīmīgu ģimenes daļu un praktisku risinājumu meklēšana,

lai īstenotu savu personības pilnveidi. (Sclafani, 2004) Tēvs nepārtraukti mācās, kā kļūt par iespējami labāku vecāku – pilnveido savu domāšanu, lai mācītos un mācās, lai pilnveidotu domāšanu. (Bradford & Hawkins, 2006) Nozīmīgs ieguldījums ir tēva laika plānošanas paradumu maiņa, kurā ietilpst ikdienas organizācijas pasākumi ar mērķi atrast laiku `būt tēvam` – būt kopā ar bērnu vai veikt aktivitātes, kuru mērķis ir bērna labklājības veicināšana. (O'Brien & Shemilt, 2003) Lielā pētījumu daļā atklāta korelācija starp tēva izglītību, profesiju, ieņemamā amata prestižu un līdzdalības līmeni bērna audzināšanā ģimenē. (Dermott, 2008) Piemēram, pētījumos ASV un Austrālijā atklāts, ka tēvi ar augstāku izglītības līmeni, intelektuālo kapacitāti un labāk situētie demonstrē dziļāku izpratni par savu nozīmi un lomu bērna dzīvē, kā arī pavadā vairāk laika ar savu ģimeni un aktīvāk iesaistās tās dzīvē. (Gauthier & Smeeding & Fustenberg, 2004) Tēva izpratne atklājas ne tikai kopējos uzskatos par ģimeni un bērniem, bet arī atsevišķi diferencēta attiecībā uz sievu – partneri bērna audzināšanā. Pētījumi rāda, ka ģimenēs, kurās vecāku savstarpējās attiecības ir pozitīvas un atbalstošas, arī tēvu iesaiste bērna audzināšanā ir lielāka. Tas saistāms ar harmoniskām partnerattiecībām, kuru ietvaros vīrs un sieva savstarpēji veicina viens otra piederības, vajadzības un nozīmes izjūtu ģimenē. (Lewis & Lamb, 2007) Savukārt problēmas pāra attiecībās vairāk ietekmē tēvus nekā mātes. Jo mātes joprojām sevi un bērnu uzskata par „nedalāmu” veselumu, taču tēviem mātes atbalsts attiecībās ar bērnu ir ļoti būtisks. (Coiro & Emery, 1998)

Sadarbība uzskatāma ne tikai par vecāku savstarpējo attiecību pīlāru, bet arī par vēlamu bērna audzināšanas mērķi, kas sasniedzams, īstenojot līdzvērtīgu vecāku pedagoģisko sadarbību egalitārā audzināšanas pieejā.

Interesanta tendence konstatēta salīdzinošos longitudinālos pētījumos, kuros atsevišķi analizēts tēvu un māšu izpratnes diskurss par ģimenē nozīmīgiem jautājumiem. Vecāku atbildes liecina, ka mātes ikdienas mājsaimniecības pienākumus uztver kā cieši saistītus ar bērna audzināšanu, savukārt tēvi tās vairāk norobežo kā atsevišķas kategorijas. (Dermott, 2008)

Tēva pedagoģiskās kompetences *emocionālā dimensija* reprezentē tēva emocionālo portretu, raksturojot viņa izjūtas un likumsakarīgās izpausmes. Vīrietim sākotnēji ir būtiski mācīties ievērot, atpazīt un interpretēt savas un arī apkārtējo emocijas. (Galasiński, 2004) Maskulīnā perspektīva uzsvērta tādēļ, ka emociju izjušana un izrādīšana gadiem ilgi tikusi uzskatīta par dabiskām sievietes tiesībām. (Fischer, 2000) Sabiedrības izpratne par vīrieša emociju izpausmi stereotipiski joprojām saistīta ar to apzinātu kontroli, minimālu ekspresiju un biežuma ierobežojumu. (Shields, 2002; Doucet, 2006)

Literatūrā plaši atklāta problemātika, kas saistīta ar tēva jūtu un emociju demonstrēšanu sievai un bērnam. (KOH, 2009) Kvalitatīvos pētījumos tēvi atklāj savas grūtības jūtu izrādīšanā un neizpratni par to cik emocionālas izpausmes no viņiem sagaida partneres un bērni, kā arī viņu

emocionālo izpausmju interpretācijā, tāpēc tēviem ir grūti atrast balansu starp `vīrišķības saglabāšanu` un `dabiskām` emocionalitātes izpausmēm un izpratni. (Barry & Smith & Deutsch & Perry – Jenkins, 2011) Pamatojoties uz psiholoģiskās dzimumdiferences izpēti un novērojumiem praksē, mātes tiek uzskatītas par prasmīgākām emocionālā atbalsta sniegšanā bērnam. Galvenokārt mātes loma tiek asociēta ar žēlošanas, mierināšanas un uzmundrinājuma funkcijām. Tomēr dažādos pētījumos izvirzīti pretrunīgi secinājumi. Kvalitatīvo interviju dati ar mātēm un tēviem liecina, ka praksē mātes šos pienākumus veic biežāk un veiksmīgāk. Turpretim jau 20. gs. 70. – 80. gados veiktie pētījumi ar abiem vecākiem, kuru procesā pēc novērošanā iegūtiem datiem tika salīdzinoši analizētas mātes un tēva prasmes bērna aprūpē un spēja gan emocionāli, gan praktiski adekvāti reaģēt uz bērna signāliem, liecina par līdzvērtīgiem rezultātiem. (Frodi & Lamb & Leavitt & Donovan, 1978; Brennen, 1985; Lamb & Oppenheim, 1989) Vecāku viedokļa izpētē pēdējā desmitgadē joprojām diferencētas vīriešu un sieviešu prasmes un attieksmes bērna audzināšanā, kas tiecas raksturot sievieti kā primāro bērna aprūpētāju, jo izpēte liecina par viņas spēju labāk izprast bērna verbālos un neverbālos signālus un identificēt vajadzības. (Adamsons & Buehler, 2007; Gray & Anderson, 2012) Šī situācija gan iespējams pamatojama ne tikai ar sieviešu un vīriešu atšķirīgajām emocionālajām izpausmēm, bet arī ar to, ka sieviete ar bērnu kopā pavadā vairāk laika, kas devis iespēju viņu labāk iepazīt. Virkne 21.gs. pētījumu rāda, ka tēvi var vienlīdz atsaucīgi reaģēt uz savu bērnu emocionālajām izpausmēm, adekvāti izvērtēt savu rīcību kā atbildes reakciju uz bērna stimuliem un ir viņam nozīmīgs maiguma „avots”. (Seward & Richter, 2008; Palkovitz & Palm, 2009) Tieši tēva emocionālajai inteliģencei piedēvēta būtiska nozīme viņa pedagoģiskās kompetences pilnveidē un ekoloģisku attiecību (Bronfenbrenner, 1979) sekmēšanā ģimenē. Ģimenes ikdienas dzīves novērojumi liecina, ka tēva iesaiste bērna audzināšanā ir proporcionāli saistīta ar tēva emocionālās inteliģences līmeni. (Golemen, 2011; Pleck, 2007)

Tēva iesaiste bērna audzināšanā ir cieši saistīta arī ar to, kā tēvs jūtas ģimenē, cik pozitīvas emocijas viņā raisa atbildība un pienākumi, kuri saistīti ar bērna audzināšanu un aprūpi. Tas paralēli ietekmē tēva vēlmi un ieinteresētību veicināt bērna dzīves kvalitāti, viņa emocionālo labizjūtu un drošu piesaisti tēvam, kas izpaužas cieņā, uzticībā, vēlmē pavadīt kopā laiku, lepnumā par tēvu, bērna priekā par tēva esamību un izpausmēm. Emocionālā saikne ar bērnu izpaužas arī tēva uzmanības pierādījumos, gatavībā palīdzēt, uzklaut un ievērot bērna izpausmes arī bez ārēja stimula. Tēva emocionālais un kognitīvais briedums atklājas gatavībā pilnvērtīgi iesaistīties ģimenes dzīvē un bērnu audzināšanā, ar to asociējot gandarījumu, prieku, nozīmes un piederības izjūtu, līdzvērtīgu un adekvātu savas autoritātes izpausmi. Jāmin, ka bērnu viedokļa izpēte liecina par to, ka tēva un mātes autoritāte (cieņa pret vecākiem) bērna skatījumā ir saistīta ar to, cik atbildīgi vecāks izturas pret saviem pienākumiem. (Араканцева, 2006; Lamb, 2010)

Savukārt *funkcionālā dimensijā* tēvs savas zināšanas, izpratni un emocijas aplicina praksē. Konstatēts, ka tēva zināšanas par bērna fizisko un psiholoģisko attīstību, bērna aprūpi un audzināšanu vēl neliecina par to regulāru lietojumu. Respektīvi, vairāki pētnieki izvirzījuši mērķi noskaidrot, vai fakts, ka tēvs ir teorētiski zinošs, prevalē viņa pedagoģiskās kompetences pilnveidē un reālā līdzdalībā bērna audzināšanā. Izpētes rezultāti liecina, ka salīdzinoši bieži mēdz būt gadījumi, kur tēvs par `ideālo` bērna audzināšanu stāsta atbilstoši aktuālajām pedagoģijas zinātnes nostādnēm, izklāstot humānas audzināšanas principus un bērna vecumam atbilstošās attīstības likumības, taču ikdienā audzināšanā iesaistās neregulāri un virspusēji. (Miller, 2011; Storey & Walsh, 2011; Men in Families and Family Policy in a Changing World, 2011) Šādu pieeju audzināšanai raksturo t.s. `brīvdienu tēva` (*weekend fathering*) (Копыбеѣв, 1990; Sedlenieks & Vasiļevska, 2006) un `izklaidējošā tēva` (*entertaining father*) tipi, kas starptautiskajā izpētē identificējami visai bieži. (Gatrell, 2007) Šie dati aplicina arī promocijas darbā integrēto tēva pedagoģiskās kompetences kognitīvās, emocionālās un funkcionālās dimensijas holistiskuma principu, kas atklāj to savstarpēji papildinošo saistību. Funkcionālā dimensijā reprezentēti rādītāji, kuri dod iespēju veikt salīdzinoši precīzi fiksējamus mērījumus. (Hernandez & Colley, 2007) Diskursīvā izpēte liecina, ka tēva daļējas līdzdalības situācija bērna audzināšanā plaši teoretizēta, tomēr tikai abstrakti norādot kā iesaiste realizējama. Tēva pedagoģiskās kompetences funkcionālā dimensija raksturo tēvam veicamos praktiskos pienākumus, kuri atbilst priekšstatiem par egalitāra tēva tipu.

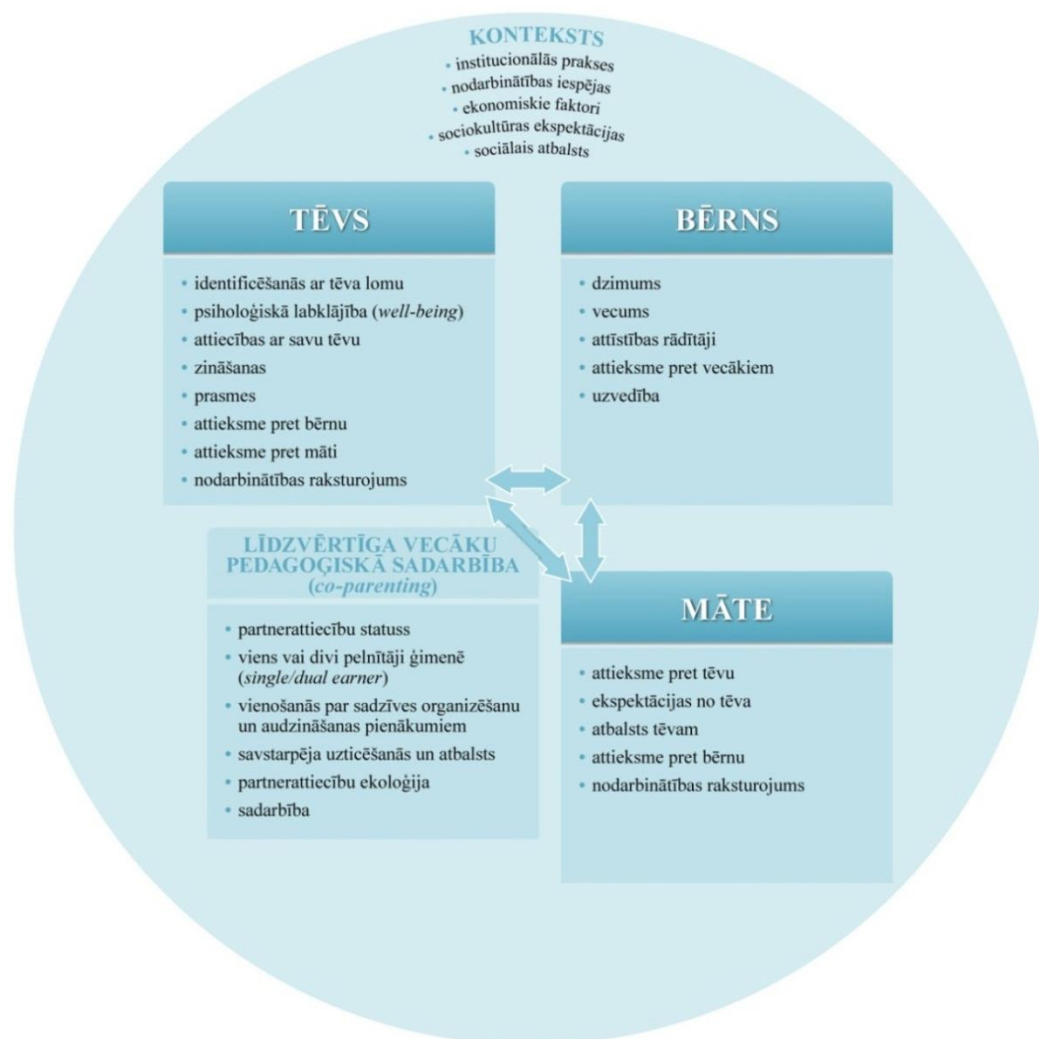
Tēva iesaiste un pedagoģiskās kompetences līmenis analizēts dažādos fokusos, bet to vienojošais elements ir literatūrā identificētie trīs kritēriji – iesaiste (*engagement*), pieejamība (*accessibility*) un atbildība (*responsibility*) – kuri dažādu autoru skatījumā piedzīvojuši terminoloģiskas variācijas, taču saglabājuši savu nozīmi un atšķirīgos laika periodos pētījumos izmantoti tēva līdzdalības raksturošanai. (Doherty & Kouneski & Erickson, 1996; Lewis & Lamb, 2007; Featherstone, 2009) Tēva iesaistes kritērijs atklājas laika pavadīšanā ar bērnu, kuru daži autori dēvē par tēva klātesamību (*being there for child*) (Dallas & Wilson & Salgado, 2000), taču visi uzsver kā vienlīdz nozīmīgu, bērna vispusīgu attīstību būtiski ietekmējošu un arī objektīvi mērāmu. Tēva pieejamība bērnam vairāk uzlūkojama pasīvā formā, nevis tiešā interakcijā, bet apziņā un izjūtā, ka tēvs ir līdzās un viņa gatavībā iesaistīties. Savukārt viņa atbildības izpausmes vistiešāk reprezentējas bērna uzraudzībā un apgādē. (Lamb & Pleck & Charnov & Levine, 1987; Skreitule – Pikše, 2010)

Funkcionālās dimensijas ietvaros tēvs reprezentē savu pedagoģisko kompetenci praktiskā darbībā. Iespējams minēt virkni tēva iesaisti raksturojošas aktivitātes, kas ļauj izprast viņa reālo darbību ikdienā. Pētījumi, kuros aptaujātas arī mātes vispilnīgāk blīvi reprezentē ikdienā veicamos pienākumus bērna aprūpē un audzināšanā. (Coates & Batsche & Lucio, 2011) Caur dažādām

tematiskajām grupām atklāta tēva praktiskā iesaiste. (Sidle Fuligni & Brooks - Gunn, 2004) Tēva līdzdalības nozīme atklāta, sākot no mātes grūtniecības laika, kurā vēl nav veicama praktiskā audzināšana, taču tēva loma ir ārkārtīgi būtiska mātes fiziskās un emocionālās pašsajūtas veicināšanā, kas savukārt ietekmē bērna attīstību. (Nomaguchi & Brown & Leyman, 2012) Par tēva pedagoģiskās kompetences izpausmi uzskatāma viņa līdzdalība, emocionālais atbalsts un praktiskā palīdzība dzemdībās. Atsevišķa pētījumu grupa atklāj tēva lomu periodā, kad bērns ir zīdaiņa vecumā. Šeit ietilpst dažādas ikdienišķas bērna aprūpes aktivitātes: autiņbiksīšu maiņa, kas plaši polemizēta kā tipiski sievietei deleģēts pienākums (Grych & Clark, 1999), bērna barošana, mazgāšana, midzināšana u.c. Vēlākos bērna attīstības periodos (pirmsskolas, sākumskolas) tēva līdzdalība pieaug, par ko liecina vairākos pētījumos apkopotie vecāku interviju dati. Mātes vēsta, ka tēvi labprāt spēlējas ar bērniem, nodarbojas ar fiziskām aktivitātēm, sportiskiem hobijiem un veic arī aprūpes pienākumus. (Lamb, 2000) Paši tēvi intervijās un fokusgrupu diskusijās skaidro, kāpēc iesaistes pieaugums vērojams tieši šajā vecuma posmā. Viņi par iemeslu min to, ka bērna atbildes reakcijas ir apzinātākas un interesantākas, kā arī viņi paši (salīdzinot ar bērna zīdaiņa vecumu) vairs nejūtas tik nedroši un ir pieaugusi pārliecība par sevi kā vecāku. Tēvi vēsta, ka jūtas zinošāki, kā rīkoties dažādās situācijās un arī bērnu uztvere un saskarsmes spējas aizvien vairāk pilnveidojas. Viņi stāsta, ka bērni šajā vecumā ir saprotoši, pretimnākoši un pašāvēģi, kas vairo tēva nozīmīguma izjūtu un pašapziņu. Bērns šajā vecumā ir spējīgs pats apzināti paust savas vajadzības un arī norādīt uz viņam nevēlamajām lietām. Tas sekmē tēvu drošības izjūtu, ka kļūdas gadījumā, bērns pats palīdzēs tēvam adekvātas rīcības meklējumos. (Schoppe – Sullivan & Mangelsdorf & Frosch & McHale, 2004) Mātes norāda uz vērā ņemamu noslieci, ka tēvi tiecas vairāk līdzdarboties aktivitātēs, kas ir aizraujošas un saistītas ar patīkamām emocijām. Mātes vēsta, ka tēvi vairāk ir klāt brīžos, kad ir iespēja lepoties ar konkrētiem bērna sasniegumiem, taču regulāro darbu, kas veicams, līdz tam deleģē mātēm. Šī tendence literatūrā dēvēta par tā saukto tēva 'ražas novākšanas' (*cherry picking*) vēlmi. (Gatrell, 2007) Šādā kontekstā plaši tematizēta arī tēva iesaiste bērna mācīšanās procesā, kas ietver praktisku palīdzību mājas darbu pildīšanā, jautājumu risināšanā, kas saistīti ar skolu gan ģimenes ietvaros, gan vecāku sapulcēs u.c. (Flouri, 2005; Shears & Robinson, 2005; Pattnaik & Sriram, 2010; Shears & Bubar & Hall, 2011) Tēvs savu pedagoģisko kompetenci apliecina, nedefinējot nevienu jomu bērna audzināšanā, kas neattiecas uz viņu. Pētījumos, kuru respondentu izlases ir etnospecifiski atšķirīgas, konstatēti līdzīgi rezultāti, kas norāda tēva iesaistes problemātikas galvenos tematus. (Shwalb, D. W. & Shwalb, B. J. & Lamb, 2012) Ierasti tēvs mazāk rūpējas par praktisko aktivitāšu kopumu, kas veicams bērna veselības aprūpē – ārstniecības un aprūpes process, kurā pirmkārt ietilpst laika veltīšana (darba nespējas lapa) un otrkārt praktiskā aprūpe (medikamentu došana, emocionālais atbalsts). (McBride & Schoppe & Rane, 2002; Shwalb, D. W. & Shwalb, B. J. & Lamb, 2012;

Doucet & Merla, 2007) Paši tēvi atzīst, ka būtu nepieciešams veltīt vairāk laika sarunām ar bērnu un kopīgām darbībām, kas ietvertu konkrētu sasniedzamu mērķi un atbilstošu uzdevumu noteikšanu (pusdienu gatavošana, mājas uzkopšana u.c.). (Milkie & Kendig & Nomaguchi & Denny, 2010) Vīrieši un sievietes atzīst, ka tieši kopīgā darbā veiksmīgāk un organiskāk notiek vērtību un normu transmisija, adekvātu uzvedības modeļu demonstrēšana. (Townsend, 2002) Arī ikdienā bērnam vai viņa aprūpei nepieciešamo lietu iegādi parasti veic māte. Šo šķietami maznozīmīgo pienākumu organizēšanas praksi zinātnieki interpretējuši varas attiecību perspektīvā. Arī paši vecāki apstiprinājuši, ka 'mazu' lietu iegādi māte veic viena pati, taču nozīmīgāku pirkumu veikšanā tēvs piedalās proporcionāli vairāk, tādējādi saglabājot t.s. pēdējā 'vārda tiesības', kas izpaužas lēmuma pieņemšanā, savas autoritātes realizēšanā. (Lamb, 2010)

Šie un vēl daudzi praktiski aspekti atklāj tēva pedagoģiskās kompetences izpratni un tās izpētes aktualitātes kognitīvā, emocionālā un funkcionālā dimensijā, taču būtiski ir izprast tēva pedagoģiskās kompetences veidošanās procesu un to ietekmējošos komponentus. Nolūkā uzskatāmi tos parādīt, promocijas darba autore shematiskā attēlojumā adaptējusi vairāku autoru apkopotās atziņas, kā arī atklājusi savu redzējumu. (sk. 1.4.1. attēlā)



1.4.1. attēls Tēva pedagoģiskās kompetences ietvarstruktūras mījsakarības

(adaptēts pēc Doherty & Kouneski & Erickson, 1996)

Tēva pedagoģisko kompetenci ietekmē trīs pamataktori, kuri savstarpējā interakcijā reprezentē nukleāras ģimenes struktūru – tēvu, māti, un bērnu (–us). Divi no minētajiem aktoriem – tēvs un māte – veido atsevišķu nozīmīgu apakšfaktoru – vecāku līdzvērtīgu pedagoģisko sadarbību (*co-parenting*). Visi ietvertie komponenti savukārt uzlūkojami kontekstuāli. Tēva līdzdalības izpēti agrīnajā periodā 20. gs. 70., 80. gados vērojama tendence uzlūkot katru aktoru (ģimenes locekli) atsevišķi, vai norobežotas tēva – bērna, mātes – bērna attiecības, neakcentējot to savstarpējo saistību. Vēlākos gados aktualizētais holistiskais skatījums uz ģimeni kā sistēmu, likumsakarīgi piedāvā jaunu tās locekļu mijattiecību redzējumu. Tēva attieksme un prakse primāri ietekmē bērnu, savukārt bērna attieksme pret vecākiem, uzvedība un attīstības rādītāji ietekmē tēva līdzdalības līmeni. Būtiska nozīme tēva iesaistes veicināšanā ir arī mātei. Tēva pedagoģiskās kompetences analīzē padziļināti pētīt mātes attieksmi pret tēvu ir tikpat būtiski kā mātes attieksmi pret bērnu. 21. gs. veiktajos pētījumos mātes attieksme pret bērnu atklāta, kā vienlīdz nozīmīgs faktors, jo situācijas, kad māte, iespējams pat neapzināti, norobežo savu attiecību lauku ar bērnu, ne tikai neveicina iekļaujošas vides veidošanos, bet pat stimulē distancēšanos starp tēvu, māti un bērnu. Tāpat bērna attieksmes veidošanā nozīmīga loma ir tēva autoritātes atzīšanas izpaušmei mātes rīcībā. Ja ar savu attieksmi māte pozicionē stabilu tēva autoritāti ģimenē, arī bērna attieksme veidosies pozitīvi. Taču mātes un bērna `veselums` kā pilnvērtīgi `funkcionējošs mehānisms`, rada tēvā izjūtu, ka viņš šajā savienībā ir lieks un maznozīmīgs. Literatūrā šāda mātes attieksme raksturota kā `vārtu sargātājas` (*mother gatekeeping*) fenomēns. Jēdziens atklāj mātes dominanto lomu un nevēlēšanos, negatīvību respektēt partnera pedagoģiskos uzskatus, vēlmi aktīvi līdzdarboties bērna audzināšanā ne tikai to ignorējot vai nepieļaujot, bet pat sabotējot. Šāda mātes pozīcija norāda uz to, ka viņa bērnu uztver kā savu `īpašumu`. (Walker & McGraw, 2000; Dunn, 2006; Lucio, 2011) Tieši šī nostāja galvenokārt minama par iemeslu stereotipiska uzstādījuma veidošanai sabiedrībā, ka tēvam ir jānodrošina resursi, lai māte varētu audzināt bērnu. Tēva iesaisti būtiski ietekmē mātes gaidas, kuras atklāj vēlmi, vajadzību pēc līdzvērtīgas sadarbības un gatavību dalīt audzināšanas pienākumus. (De Lucci, 1995; Lewis & Papacosta & Warin, 2002; Sedlenieks & Vasiļevska, 2006) Šeit iespējamās dažādas situatīvas variācijas. Mātes ekspektācijas atkarīgas no viņas personīgās bērnības pieredzes, uzskatiem par pedagoģiju ģimenē un vecāku savstarpējām attiecībām, nodarbinātības raksturojuma, kas nereti tēva pedagoģiskās kompetences sekmēšanu mātes skatījumā pozicionē kā iespēju pašai apvienot profesionālo karjeru un ģimenes dzīvi. (Yaxley & Vintner & Young, 2005)

Ģimenes ikdienas dzīves praktiskā norise tēva līdzdalību bērna aprūpē un audzināšanā nereti abiem vecākiem palīdz uztvert kā dabisku un normālu procesu. Šeit būtiska loma ir ģimenes finansiālā nodrošinājuma plānošanai, kas partneru savienības iedala viena pelnītāja un divu pelnītāju ģimenēs (*single earner/dual earner*). Konstatēts, ka ģimenēs, kurās finansējuma avots ir

abi vecāki, tēva iesaiste un likumsakarīgi arī pedagoģiskā kompetence ir lielāka. Tam rodams loģisks skaidrojums, kas vēsta, ka situācijā, kad māte strādā pilnā vai daļējā slodzē, arī tēva ikdienas organizācijā tiek ieviestas korekcijas. Tēvs pavada vairāk laika ar bērnu, veicot visus pienākumus, kuri attiecīgā brīdī nepieciešami, tādējādi sekmējot savu pedagoģisko kompetenci. Mātes atzinušas, ka, tēvi, esot spiesti pavadīt vairāk laika ar bērniem, par šiem jautājumiem sāk interesēties pastiprināti un arī paši ir motivēti ne tikai sarunās ar māti, bet arī literatūrā un sociālajos tīklos meklēt informāciju, kas vairotu viņa zināšanas par bērna aprūpes un audzināšanas jautājumiem, kā arī veidot pieredzes apmaiņu ar citiem tēviem. (Crouter & Perry – Jenkins & Huston & McHale, 1987; Premberg & Hellstrom & Berg, 2008)

Kopējo vecāku audzināšanas stratēģiju un mērķus ietekmē viņa partnerattiecību kvalitāte, kura apzināti shēmā attēlota kā atsevišķs apakšfaktors. (sk. 1.4.1. attēlā) Tēva un mātes attiecību perspektīvā ietverta vienošanās par egalitāru sadzīves un audzināšanas pienākumu organizēšanu. Vecāku attiecību ekoloģija, kura veicina tēva iesaisti un pedagoģiskās kompetences pilnveidi, raksturojama, kā orientācija uz līdzvērtību, sadarbību, savstarpēju uzticēšanos un cieņu. Līdzvērtīga vecāku pedagoģiskā sadarbība problematizēta ne tikai šķirtās ģimenēs, kas reprezentēti 1970. gadu beigās un 80. gadu sākuma pētījumos, bet aizvien vairāk arī nukleārās ģimenēs, kur vecāki vienoti juridiskā laulībā, vai kā civilpartneri realizē kopdzīvi (sk. 1.2. nodaļā). (Lindahl & McHale, 2012; Hohmann – Marriott, 2011)

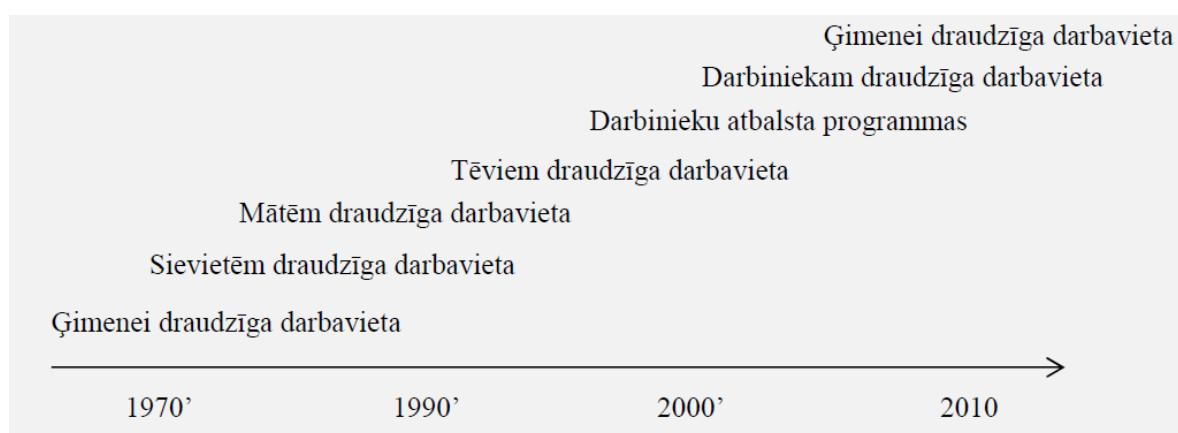
Sākotnējais uzskats, ka vecāku līdzvērtīga pedagoģiskā sadarbība nukleārā ģimenē ir pašsaprotama un dabiska, savu aktualitāti zaudējis. T.s. 'paralēlās audzināšanas' (*parallel parenting*) iezīmes identificētas arī ģimenēs, kurās abi vecāki dzīvo kopā un savas attiecības raksturo kā relatīvi harmoniskas, tomēr jautāti par audzināšanas pieeju mērķiem un praksi ikdienā, atklāj pamatnostādnes pretēju skatījumu, kas neietver kopīgu stratēģiju. Šāds attiecību modelis, kurā vērojama uzskatu sadursme, rada ne tikai vecāku savstarpējo konfliktu draudus, bet arī bērna labsajūtas apdraudējumu. (Stueve & Pleck, 2001) Vecāku līdzvērtīgas pedagoģiskās sadarbības ideja ietver divas vecāka identitātes. Ja līdz šim tika raksturota individuālā mātes vai tēva identitāte, tad šādā perspektīvā uzsverama viņu, kā pedagoģiskās sadarbības partnera identitāte (*co-parent identity*). (Arendell & College, 1996) Pētījumi rāda, ka tradicionālajās mātēs un tēva lomās vecāki adaptējas salīdzinoši veiksmīgi, taču problēmas rada identificēšanās ar 'pedagoģiskā partnera identitāti' (*co-parent identity*). Vecākiem komplicēts šķiet tieši vienošanās process, balanss starp individualitāti un saistību ar otru vecāku, starp unikalitāti un kopīgo. (Van Egeren, 2004) Tas ietver trīs abiem vecākiem kopīgas funkcijas: bērnu audzināšanu (*parenting*), bērnu nodrošināšanu un apgādi (*providing*) un savstarpējo partnerību (*partnering*), kas izpaužas kopīgu lēmumu pieņemšanā un līdzvērtīgā sadarbībā veicot ikdienas pienākumus. (Cowan, C. P & Cowan, P. A. & Heming & Garrett & Coysh & Curtis – Boles & Boles, 1985) Ģimenes pētnieki

uzsver, ka līdzvērtīga vecāku pedagoģiskā sadarbība iespējama tikai tad, ja ģimenē ir egalitārs lomu dalījums un katrs vecāks atzīst, respektē un novērtē sava partnera lomu un nozīmi. (Arendell & College, 1996) Vecāku partnerības izpētes rezultāti liecina, ka katrs vecāks individuāli var relatīvi kvalitatīvi veikt bērna aprūpes pienākumus un būt emocionāli atsaucīgs, līdztekus diskriminējot un noniecinot otra vecāka ieguldījumu bērna audzināšanā, kas var ietekmēt bērna komforta izjūtu. (Morrill & Hines & Mahmood & Córdova, 2010; Gatrell, 2004)

Tēva pedagoģiskā kompetence neapšaubāmi ietver arī pašu tēvu raksturojošos komponentus, kas nereti tiek nepilnīgi atklāti, vai to ietekme nepietiekami novērtēta. Tas ir komplekss faktoru kopums, kas ietver zināšanas, prasmes un attieksmi, psiholoģisko labklājību, savas bērnības pieredzes perspektīvu, kā arī tēva nodarbinātības raksturojumu. Arī šie faktori uzlūkojami individuāli katras ģimenes un pāra attiecību ietvaros. Aizvien vairāk autori pastiprināti uzsver tēva bērnības pieredzes nozīmi. Zēnam augot un attīstoties, attiecības ar tēvu ir ļoti būtiskas, jo tieši piemēra fenomēns, ļauj veidot priekšstatus par ideāliem, normām un vērtībām, kuras vēlāk īstenojamas paša ģimenē. (Tapxoba, 1992) Tas ļauj secināt, ka tēva priekšstati par vīrieša lomu ģimenē ir cieši saistīti ar to, cik emocionāli tuvas, atbalstošas un pozitīvas attiecības bijušas ar pašu tēvu un kāds mātes un tēva savstarpējo attiecību raksturs novērots ģimenē. Tas savukārt norāda uz to, ka tēva pedagoģiskās kompetences pilnveides process aizsākas jau viņa bērnībā.

Visi tēva pedagoģisko kompetenci ietekmējošie rādītāji ir savstarpēji saistīti neskaitāmās izdividūālās variācijās. Piemēram, tēva zināšanas ietekmē viņa drošības izjūtu, tādējādi stimulējot viņu tuvoties bērnam un iniciēt vairāk kopīgas aktivitātes, savukārt kopīgu aktivitāšu biežums rada vajadzību pēc zināšanu papildināšanas. Tēva emocionālais stāvoklis un labklājība motivē viņu pavadīt vairāk laika ar savu bērnu, savukārt tēva – bērna pozitīvās attiecības ietekmē tēva emocionālo pacēlumu. Lai gan vīrieši uzsver, ka bērnu audzināšana ir iespējams pat komplicētāks un darbietilpīgāks process, nekā viņu profesionālā darbība izvēlētajā amatā, viņi tomēr atzīst, ka nekas nespēj sniegt tādu prieku un emocionālu gandarījumu kā tuvas attiecības ar savu bērnu. (Thomas & Chiles, 2012) Tēva nodarbinātības specifika var būt par iemeslu, kāpēc viņam nav iespējas pilnībā realizēt savu vēlmi un apmierināt arī mātes ekspektācijas – iesaistīties bērna audzināšanā vairāk. Un gluži pretēji elastīgs darba grafiks, izdevīgs darbavietas ģeogrāfiskais novietojums, vai darba devēja pretimnākošā attieksme var būt tēva pedagoģisko kompetenci sekmējoši faktori. Jāmin, ka profesionālās izvēles jautājumi, kas saistīti ar potenciālo darbavietu izvērtējumu, sevišķi 21. gs., ietvēruši papildinošu kritēriju, kas nosaka darba devēja, amata apraksta u.c. faktoru kritisku izvērtējumu. Darba devēji pat vakanču aprakstos mēdz norādīt uzņēmumā formulētās pamatvērtības, kurās ģimeni atbalstošas vides veidošana minēta kā galvenā prioritāte, nevis darbinieka profesionālo vērtību pazeminoš faktors. (Gatrell, 2004; Miller, 2011)

Par nozīmīgu devumu šīs jomas izpētē uzskatāms Violas Korpas 2012. gadā izstrādātais promocijas pētījums „Darba un ģimenes dzīves saskaņošana privātā sektora organizācijās”. (Korpa, 2012) Tēva diskursa ietvēruma izmaiņas laika dinamikā vizualizē V. Korpas veidotais attēls, kurā atklāta ģimenei draudzīgas darbavietas jēdziena satura evolūcija. (sk. 1.4.2. attēlā) Dažādos periodos prevalē atšķirīgas indivīdu sociālās lomas – sieviete, māte, tēvs, darbinieks – taču jēdziena saturā pēc 2010. gada atkārtoti iekļauts ģimenes uzsvērums, kurā būtībā integrēta ideja gan par sievietes un vīrieša līdztiesību darba tirgū, gan mātes un tēva līdzvērtību ģimenē. Tātad ģimenei draudzīgas darbavietas veidošana ir vienlīdz būtiska abiem vecākiem, tomēr, kamēr sabiedrības priekšstats un praksē dominē tradicionālais ģimenes modelis, kurā par tās galveno finansējuma „avotu” tiek uzskatīts tēvs, likumsakarīgi darba likumdošana tiecas piedāvāt draudzīgākus nosacījumus tieši viņam.



1.4.2. attēls Ģimenei draudzīgas darbavietas jēdziena satura evolūcija

(Korpa, 2012, 43. lp.)

V. Korpa izgaismo arī eventuālās nākotnes perspektīvas, atklājot, pamatu uzskatīt, ka tālākā jēdziena satura attīstībā iezīmēsies poliferācijas tendences. Politiskā līmenī pozicionējot ģimenei draudzīgu darbavietu veidošanos kā sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nozīmīgu instrumentu, bet organizāciju līmenī turpinot attīstīt ideju par darbiniekam draudzīgu darbavietu kā uzņēmuma produktivitātes un darbinieku lojalitātes sekmēšanas instrumentu.

Ģimenei draudzīgas darba vides un darbavietas kvintesence uzlūkojama kā būtisks kontekstuāls priekšnosacījums tēva pedagoģiskās kompetences pilnveidei, nodrošinot iespējas kvalitatīvi saskaņot nodarbinātību ar ģimenes dzīvi.

Salīdzinot urbāno vidi ar reģioniem, darba iespējas atšķiras, kas likumsakarīgi ietekmē laiku, kuru tēvs var veltīt bērnam. Taču šajā kontekstā nav iespējams viennozīmīgi interpretēt nodarbinātības ietekmi. To pamato arī šīs jomas izpēte tieši saistībā ar tēva lomu ģimenē, Latvijā 2005. – 2006. gadā „Men Equal Men Different” projekta ietvaros veiktajā pētījumā „Vīriešu iespējas savienot darba un ģimenes dzīvi mūsdienu Latvijā”. Pētījuma rezultātu apkopojums ļauj

secināt, ka Latvijā darba devēji par ģimenei draudzīgu politiku galvenokārt uzskata labu atalgojumu un kopīgu brīvā laika pavadīšanas iespēju piedāvāšanu. Savukārt elastīgs darba laiks un distances darbs tiek izmantots reti. (Sedlenieks & Vasiļevska, 2006)

Promocijas darba autores veidotā shēma (sk. 1.4.1. attēlā) atspoguļo visu minēto aktoru (tēvs, māte, bērns) skatījumu kontekstā, kam ir būtiska nozīme interpretāciju veidošanā.

Shēma attēlo savstarpējās diskursīvās formācijas, kurā diskursi mainoties, ietekmē arī tematiski saistīto diskursu transformēšanos un līdztekus veido jaunus diskursus. Tēva diskursa izmaiņas ietekmē plašs faktoru kopums, un attiecīgi izmaiņas tēvu diskursā transformē arī citus aktuālos diskursus. Viens no piemēriem ilustrē starppaaudžu mācīšanās fenomenu, kura pirmajā fāzē dēls bērnībā mācās no sava tēva uzvedības modeļa, savukārt iemantojot vectēva statusu, turpina mācīties no sava dēla vai znata prakses, adaptējot novērotos modeļus tādējādi transformē arī vecvecāku hegemono diskursu. (Gray & Anderson, 2012)

Izvirzot prasību tēvam biežāk pavadīt laiku kopā ar bērnu, jāņem vērā virkne subjektīvo situatīvo kontekstuālo faktoru. (Marsiglio & Cohan, 2000) Piemēram, kādas ir attiecīgās valsts ģimenes atbalsta politikas nostādnes tēvus iekļaujošas vides veidošanā. Vai institucionālā līmenī nodrošināts pietiekams atbalsts (darbavieta, pirmsskolas izglītības iestāde, skola) un adekvāts sociālo garantiju piedāvājums (pabalsti, kompensācijas, apdrošināšana u.c.) tēva līdzvērtīgas iesaistes īstenošanai. Valsts ekonomiskā situācija un ģimenes finansiālais stāvoklis tieši ietekmē tēva lomu un praktisko iesaisti audzināšanā. Ja ģimenes materiālās situētības līmenis būs zems, tēvs centīsies veltīt visus laika resursus, lai uzlabotu tās materiālo labklājību. Šie ir nozīmīgi kontekstuālie faktori, kuriem praksē tiek pieskaņota bērna audzināšana ģimenē, par prioritāti izvirzot ģimenes finansiālo nodrošinājumu, kas saprotami nav mazsvarīgs, jo paver plašākas un daudzveidīgākas iespējas arī bērna attīstībai. (Featherstone, 2009; Lamb, 2010)

Izteikti būtisks kontekstuālais faktors ir arī sociālais atbalsts un ekspektācijas par vēlamo tēva lomu bērna audzināšanā. Lai gan bērna audzināšana ģimenē piedēvēta privātai sfērai, to nozīmīgi ietekmē sabiedrības priekšstati un sociālas atbildības pieprasījums. Tēva pedagoģisko kompetenci ģimenē lielā mērā ietekmē sabiedrības uzskati par tēvam vēlamo uzvedību, rīcību un attieksmi. (Гилмор, 2005; Rutherford, 1992; Clare, 2001; Shwalb, D. W. & Shwalb, B. J. & Lamb, 2012) Ne tikai Latvijas pētījumos iegūtie dati liecina, ka emancipētāka savos uzskatos, ir jaunākā paaudze, kura daudz vairāk izmanto piedāvātās sociālās garantijas tēviem. (Sedlenieks & Vasiļevska, 2006; Gray & Anderson, 2012) Tas iespējams skaidrojams arī ar kopējo pasaules uzskata mainību, kas neparedz vienu kanonisku skatījumu vai prakses tradīcijas, un kuru ietekmē gan elastība un atvērtība inovācijām, gan līdztekus zinātnes un tehnoloģijas progress.

Lai gan ` laba tēva ` raksturojumā kā galveno kvalitāti pētījuma „Vīriešu iespējas savienot darba un ģimenes dzīvi mūsdienu Latvijā” respondenti min laika pavadīšanu kopā ar savu ģimeni,

tomēr iedzīvotāju uzskatus un rīcību joprojām ietekmē patriarhālais modelis. (Sedlenieks & Vasiļevska, 2006)

Tēva pedagoģiskās kompetences analīze dažādos kontekstos nodrošina maksimālu izpētes validitāti, kas ļauj izvairīties no tendencioziem un nepamatotiem secinājumiem un to vispārinājuma. Visu faktoru savstarpējā saistība un kontekstuālā perspektīva raksturo tēva pedagoģiskās kompetences dinamiku – virzību un pilnveidošanos. (Štironja Borić & Roščić, 2011)

Tēva pedagoģisko kompetenci ietekmējošo komponentu shēma (sk. 1.4.1. attēlā) uzskatāmi attēlo, ka attiecību kvalitāte jebkurā to trajektorijā ietekmē ģimenes labklājību un veido kopīgu interakcijas tīklu. Tēva pedagoģiskās kompetences sekmēšana nav tikai viņa paša atbildība, bet gan to ietekmē multipls faktoru kopums.

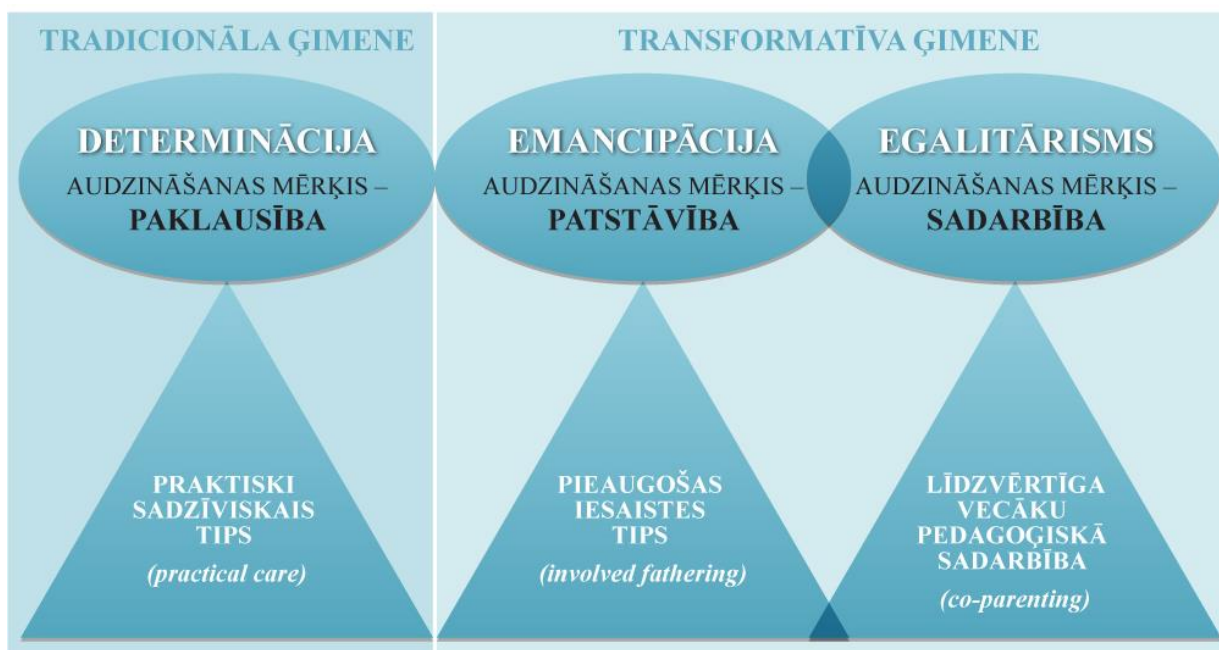
Tieši kontekstuālie faktori, kas saistīti ar izmaiņām domāšanā, reprezentē sociālos priekšstatus par tēva lomu vēsturiskā evolūcijā, kas neapšaubāmi ietekmē tēva pedagoģiskās kompetences transformācijas. 'Tēvu pētījumos' identificējams trīs līmeņu skatījums, kādā uzlūkojama tēva priekšstatu un prakses sociālvēsturiskā attīstība. Skatījums formulēts apgalvojumu veidā un skaidrāk iezīmējas pētījumos, kuri veikti sākot ar 20. gs. vidu:

- dažos aspektos ikviens vīrietis līdzinās visiem pārējiem vīriešiem;
- dažos aspektos ikviens vīrietis līdzinās nedaudziem citiem vīriešiem;
- dažos aspektos ikviens vīrietis nelīdzinās nevienam citam vīrietim.

Kopumā secināms, ka tēvu izpētei veltītā literatūra, neatkarīgi no tā vai tajā atklātas vēsturiskās perspektīvas, vai mūsdienu novērojumi, pilnīgi vai daļēji aptver visus trīs izpētes līmeņus. Dažos izvirzīti vispārīgi spriedumi, kas attiecināmi uz visiem vīriešiem, dažos identificētas tēvu apakšgrupas, kuros reprezentēta kopīga izpratne vai audzināšanas stili. (Спирёва, 2004) Savukārt trešais līmenis, kurā kvalitatīvi atklātas atsevišķu tēvu dzīves gājuma vēstures, pārstāvēts salīdzinoši mazākā pētījumu skaitā. Būtiski uzsvērt, ka jebkurā klasifikācijā ietilpstošie tēvu tipi vienmēr ietver unikālas personības vēstures, attīstības trajektorijas, interakcijas veidus un iesaistes līmeņus, atklājot individuālas variācijas, kuras papildina, vai pat maina pēc noteiktiem kritērijiem izveidoto kategorizāciju. (Lewis & O'Brien, 1987; O'brien, 2005) Indivīda līmenim kvalitatīvos pētījumos piešķirama prioritāra nozīme, tomēr arī šādā pieejā iespējams identificēt tendences, kas raksturo vienotu priekšstatu virzību. (Bryman, 2012)

Dažādos laika periodos vēsturē nostāja pret tēva lomu ģimenē un viņa nozīmi bērna audzināšanā bijusi atšķirīga. (Lee Downs, 2010) Ģimenes attiecību kanoni evolucionējuši no strikta autoritārisma, uz hiperbolizētu emancipāciju un liberalizāciju, pārejot vecāku un bērnu līdzvērtības pozīcijās, kas likumsakarīgi ietekmē un atspoguļo arī tēva lomas izpratnes konotāciju – jēdzieniskā satura uzslāņojumu, vērtējumu, asociatīvās interpretācijas – dažādos periodos. (Drinck, 2005)

Vairāki autori savos pētījumos mēģinājuši atklāt tēva lomas vēsturisko ģenēzi un atzinuši, ka tās transformācijas nav precīzi datējamas, taču iespējams raksturot tās mainību, identificējot noteiktus tēva tipus. Piemēram, Vācijas vēsturiskā diskursa izpētē identificēti pieci tēvu tipi. 'Apgaismotā' tēva arhetips (*aufgeklärter Vater*) noteikts 18. gs. diskursa analīzē un ir idejiski līdzīgs amerikāņu zinātnieku identificētajam 'iesaistītā tēva' (*engaged*) tipam. (Pleck, E. H. & Pleck, J. H., 1997) Šī tipa tēvu raksturo līdzdalības iniciatīva, pienākumu uzņemšanās, viņš aktīvi piedalās savu bērnu audzināšanā. 19. gs. tendences atklājošais 'patriarhs jeb mājas tēvs' (*Hausvater*) savā būtībā apvieno ambivalentas vēlmes un nekonsekventas izpausmes, dažkārt vairāk sliecoties uz pastiprinātu iesaisti bērna audzināšanā, dažkārt izteikti distancējoties. Šī tipa tēvs vairāk atbilst literatūrā raksturotajam tradicionālā tēva tipam. 19. gs. nogali un 20. gs. sākumu raksturo 'despotiskais' (*destituierter Vater*) tēvs, kurš ir vienaldzīgs un pat nežēlīgs pret saviem bērniem. Arī mātes un bērnu attieksme pret šo tēvu nav pozitīva, jo ģimenes locekļi jūtas apspiesti, nesaprasti un nenožīmīgi. Tēva pozīcija salīdzināta ar zaudētāja lomu, kas apzināti rīkojas destruktīvi un pilnībā zaudējis savu pozitīvo autoritāti. Nākamais vēsturiskais posms tēva lomas izpratnes mainībā ilgst līdz 1968. gadam, kas pētījumā noteikts par mūsdienu ievadošo robežšķirtni, pamatojoties uz vēsturisko notikumu (studentu nemieri, sabiedrisko kustību attīstība) iniciētām sociālām vēsmām Vācijā, un reprezentē 'deautoritatīvā' tēva tipu (*exautorisierter Vater*). Šī tēva pozīciju ģimenē raksturo autoritātes deficīts, kas izpaužas ģimenes locekļu attieksmē. Tēvam netiek piedēvētas nedz pozitīvas, nedz negatīvas īpašības, kas likumsakarīgi pilnībā noliedz viņa vērtību un nozīmi bērna audzināšanā. (Drinck, 2005) Amerikāniskajā tradīcijā definēti šādi tēvu tipi: 'morālais skolotājs' (*moral teacher*), 'maizes pelnītājs' (*breadwinner*), 'dzimumlomu modelis' (*gender role model*) un 'audzinošais, aprūpējošais' tēvs (*nurturant father*), kuri izmantoti arī Eiropēiskā diskursa pētniecībā. (Lamb, 2010) Citu autoru definējumā Amerikas kontekstam raksturīgā tēva lomas evolūcija atklāta 'bargā patriarha' (*stern patriarch*), 'attālā maizes pelnītāja' (*distant breadwinner*) un 'iesaistītā' (*involved*) tēva, kurš raksturots arī kā 'līdzvērtīgs partneris' (*co-parent*), arhetipos. (Pleck, E. H. & Pleck, J. H., 1997) Literatūrā rodamas vairākas tēvu tipoloģijas, kuras sasaucas ar noteiktā laikā sabiedrībā dominējošām ideoloģiskajām paradigmām. Arī promocijas darba ietvaros raksturotās pieejas audzināšanas mērķu definēšanai (1.3. nodaļā) atklātas noteiktu laika posmu sociālo paradigmu evolūcijas perspektīvā – priekšstatu mainībā par tēva lomu. Lai raksturotu noteiktu Latvijas vēstures periodu ideoloģiskos diskursus un atspoguļotu priekšstatu mainību par tēva lomu ģimenē, atbilstoši noteiktām pieejām audzināšanas mērķu definēšanai, kuras reprezentētas tradicionālā un transformatīvā ģimenē, zinātniskās literatūras izpētes rezultātā, formulēti idejiski atbilstoši trīs tēva pedagoģiskās kompetences tipi. (sk. 1.4.3. attēlā)



1.4.3. attēls Ģimenes modeļa, audzināšanas pieejas un tēva pedagoģiskās kompetences tipa ideoloģiskās pēctecības matrica

Attēlojums pēctecīgā sociālo ideoloģiju transformācijas perspektīvā ilustrē pieejas audzināšanas mērķu definēšanai un tām atbilstošos tēva pedagoģiskās kompetences tipus. Lai gan ierasti neviena no tēviem praksē nerealizē tikai vienu izteiktu pieeju bērna audzināšanai, bet drīzāk, kompilējot elementus no dažādām pieejām, veido savu unikālo stilu, tomēr, apkopojot vēsturisko pieredzi un mūsdienu nostādnes, iespējams identificēt izteiktākās pieejas bērna audzināšanai, kurās izpaužas noteikti tēva priekšstati un prevalē atbilstoši prakses komponenti.

Analizējot tēva lomas izpētes tradīcijas, promocijas darba autore secina, ka pētnieki orientēti raksturot fiksētas tēva audzināšanas pieejas, kas palielina risku tipoloģijā neiekļaut to variācijas un mainības dinamiku. Būtiski uzsverams, ka promocijas darbā skaidrotās Latvijas sociālvēsturiskajam kontekstam atbilstošās pieejas audzināšanas mērķu definēšanai (sk. 1.4.3. attēlā) un tām atbilstošie tēva pedagoģiskās kompetences tipi nav strikti datējami laika robežās, bet gan ilustrējami pakāpeniskā mainībā, atklājot ne tikai atšķirīgas, bet arī kopīgas iezīmes.

Praktiski sadzīviskais tēva pedagoģiskās kompetences tips (practical care) raksturo tēvu kā resursu nodrošinātāju un reprezentē tradicionālu ģimenes attiecību modeli, kura ietvaros vecāki orientējas uz determinējošām varas perspektīvā balstītām attiecībām. Vara šādā audzināšanas pieejā lielākoties traktēta kā pašmērķis, kas likumsakarīgi izvirza paklausību kā vecāku pedagoģiskās darbības vēlamu rezultātu. (LaRossa, 1997) Šāda tēva pozīcija atklājas tradicionālā patriarhālā ģimenē, kas vēsturiski tikusi uzskatīta par dabisku un joprojām ietekmē sabiedrības priekšstatus par savstarpējām attiecībām. Patriarhālā attiecību sistēmā būtībā tēvs viņam deleģētās

vai pašizvirzītās prasības izpilda, jo visi ģimenes locekļi akceptējuši šādu lomu un pienākumu dalījumu ikdienā. Ietekmes sfēru norobežojums ir konkrēts un skaidrs – māte ir primāri atbildīga par bērna audzināšanu, mājsaimniecības uzturēšanai nepieciešamo līdzekļu menedžmentu, un tēvs nodrošina vajadzīgos materiālos resursus. Šādā modelī pastāv tradicionāli noteikts stereotipiski femīns un maskulīns lomu dalījums, kas galvenokārt balstās atkarības attiecībās, un koncentrēts uz varas iegūšanas un saglabāšanas jautājumiem. Tēva vara ģimenē tiek nodrošināta, radot pārējo ģimenes locekļu atkarību no viņa, kas iekļauj ekonomiskos un izvēles sašaurināšanas faktorus. (Pleck, E. H. & Pleck, J. H., 1997) Par galveno viņa autoritātes monopolpozīcijas noturības apdraudējumu uzskatāma „neatbilstošu” pienākumu veikšana. Tādēļ šādā ģimenes modelī dzimumatbilstošam darbu dalījumam un distancētībai attiecībās ir izšķiroša nozīme. Ne tikai tradicionāli sievišķīgi darbi, bet arī „neadekvāta” emocionalitāte, var iniciēt tēva autoritātes mazināšanos. Tradicionālā tipa tēvs par savu atbildības jomu uzskata sadzīves tehnisko un fiziski grūto darbu veikšanu – ir atbildīgs par sadzīves remontdarbiem un transporta līdzekļu labošanu. Tēvs daudz laika pavada algotā darbā ārpus mājas, lai īstenotu sagādnieka funkcijas un nodrošinātu ģimenei nepieciešamos resursus. Bērna audzināšanas aktualitātēm viņš seko tikai virspusēji, un lielākoties informāciju par bērna attīstību, problēmjautājumiem saņem no mātes. Māte lēmumus, kas saistās ar bērna audzināšanu, pārsvarā pieņem vienpersoniski. Savukārt tēva kompetence bērna audzināšanā lielākoties tiek asociēta ar disciplinēšanu – vēlamā attieksmes un uzvedības modeļu nodrošināšanu. Arī bērna ienākšanu ģimenē tēvs vērtē pragmatiski, saistot to vairāk ar pienākumu apjoma un izdevumu pieaugumu, dabisku un likumsakarīgu dzimtas turpinājumu, nekā ar prieka un piepildījuma avotu. (Harkness & Super, 1995)

Tāču jāatzīmē, ka arī tradicionālais attiecību modelis mūsdienās ir liberālāks, atšķirībā no laika, kad bērni savus vecākus uzrunāja Jūs formā un sieva ģimenē bija „kalpones” un „guvernantes” lomā. (Goody, 2000) Būtiski veidot izpratni, ka sadzīves praksē lielākoties vērojamas iezīmes, kas raksturīgas šādam modelim, nevis tiešas analogijas. Arī šādā audzināšanas pieejā identificējamās individuālas autoritārisma izpausmju variācijas. Mūsdienās tradicionālais tēvs, lai gan aktīvi neiesaistās, tomēr vairāk piedalās ģimenes dzīvē un kopīgās aktivitātēs, kas iezīmē pāreju uz nākamo *pieaugošas iesaistes tipu (involved fathering)*. Zināmā mērā pakāpeniski pieaugošas tēva iesaistes tips izgaismo balansa meklējumus starp izteikti tradicionālo un egalitāro attiecību modeli, tajā integrētas atziņas no abiem tiem. Tam raksturīgas vēl nenostiprinājušās prakses tradīcijas un ideoloģiskais fundament, kuru tēvs tiecas aprobēt faktiskā rīcībā. Pētījumi norāda, ka šāda tipa tēviem parasti trūkst rīcības argumentācijas un attiecīgi pārliecības, viņu darbību raksturo mēģinājumi. (Lewis & O'Brien, 1987; O'Brien, 2005) Par vienu no iemesliem minams parauga trūkums – sabiedrībā vēl nenostiprinājies uzvedības un uzskatu modelis – kas potenciāli varētu sniegt iedrošinājumu un labas prakses piemēru ģimenēm. Kā arī likumsakarīgi

neskaidrās tēva un mātes atbildības robežas, kas abu vecāku darbību padara nekonsekventu un nemērķtiecīgu. Taču tā kā šis tips uzskatāms par starpposmu, pozitīvi vērtējama tēvu vēlme un gatavība improvizācijai un inovācijām, pašiem pieredzes ceļā nostiprinot jaunu diskursa formu, kas ļauj atbrīvoties no aksiomātiskas pārliecības par savu rīcību kā vienīgo atbilstošo darbības stratēģiju, orientē indivīdu uz pilnību un veicina transformācijas izpratnē par tradicionālo kategorisko dzimumlomu dalījumu ģimenē. (Drinck, 2005; Featherstone, 2009; Cowan, C. P & Cowan, P. A. & Heming & Garrett & Coysh & Curtis – Boles & Boles, 1985)

Līdz ar sievietes ekonomisko neatkarību un demokratizācijas vēsmām sabiedrībā notiek arī priekšstatu pārorientācija par tēva lomas liberalizāciju ģimenes kontekstā. Liberalizācijas diskursa pamatā ir brīvības ideja, kas ģimenē tiklab attiecināma uz vecākiem, kā arī bērniem. (Lee Downs, 2010) Šādā modelī par hegmonu audzināšanas pieeju izvēlēta emancipācija un audzināšana galvenokārt orientēta uz brīvības deleģēšanu, kuras vēlmais rezultāts ir bērna patstāvības attīstīšana. Daži autori aktuālo diskursu, kurā uzsvērtā tēva lomas palielināšana ģimenē, dēvē par „postmodernās modes” tendenci, taču kopumā raksturo to pozitīvā perspektīvā. (LaRossa, 1998; LaRossa, 1997)

Šī tipa tēvs savu pedagoģisko kompetenci ne tikai izgaismo priekšstatu maiņā, bet arī aplicina praktiskā darbībā, pavadot vairāk laiku ar bērnu, arī divatā bez mātes starpniecības. Situācija, kurā tēvs pats izrāda iniciatīvu un vēlmi vairāk līdzdarboties, uzskatāma par jaunas patriarhālās kultūras aizsākumu un atsedz inovatīvu skatījumu uz tēvu sabiedrībā un ģimenē. Ierosinātās plašās diskusijas, nav iniciētas ar mērķi pārskatīt un autoritāri noteikt 21. gs. „atbilstošo” tēva funkciju un pienākumu kopumu, bet gan sociālā līmenī leģitimēt tēva tiesības pilnvērtīgi iesaistīties ģimenes dzīvē un veidot vidi, kuras ietvaros, viņam ne tikai deleģētas brīvas pašizpaušmes iespējas – nelimitēts iesaistes apmērs, kuru nosaka paša tēva vēlmes, brīvība paust emocijas, aplicināt savu cilvēcību, izrādot arī vājumu u.c. – bet arī radīti praktiski risinājumi tās īstenošanai. (Lamb, 2000; Parke & Dennis & Flyr & Morris & Leidy & Schofield, 2005; Gray & Anderson, 2012)

Šādu modeli raksturo pozitīvas savstarpējās attiecības, tomēr tēva izpratnē bērna audzināšana galvenokārt saglabājas par nemainīgu mātes pienākumu. Ģimeni tēvs ne tikai finansiāli un praktiski apgādā, bet arī veido emocionāli tuvākas attiecības. Šī tipa tēva lomu ģimenē raksturo „labā apgādnieka” („*good provider*”) identitāte, kas norāda ne tikai uz nemainīgo primārā ģimenes apgādnieka identitāti, bet arī uz tuvāku attiecību veidošanu un emocionālās pieejamības sekmēšanu. (Christiansen & Palkozitz, 2001)

Tēva pedagoģiskās kompetences attīstību un izpaušmes nozīmīgi ietekmē arī mātes attieksme. (Welsh & Buchanan & Flouri & Lewis, 2004) Ja pirmā tipa raksturojumā māte akceptē savu pozīciju, tad šī tipa ietvaros pieaug pastiprināts pieprasījums arī no viņas puses. Tomēr tā kā

šis modelis nav nostiprinājies mātes un tēva priekšstats, kā arī maz ir labas prakses piemēru, no kuriem varētu aizgūt idejas un aprobēt tās savā ģimenē, vecāki savās izpausmēs ir nedroši. Tas ietekmē šī tipa tēva pārliecības trūkumu par `ideālā tēva` funkcijām, tāpēc arī rīcība raksturojama kā samērā stihiska, mēģinot sintezēt norobežota un līdzvērtīgi iesaistīta tēva iezīmes. Lai gan tēvs tiecas iesaistīties aizvien vairāk un biežāk, tomēr nereti uzskatīts un arī pats identificējas ar `rotaļu biedra` (*playmate*) lomu, tādējādi pavadot vairāk laika kopā ar bērnu un tuvāk viņu iepazīstot, tomēr nozīmīgus lēmumus, saistītus ar bērna audzināšanu, atstāj mātes ziņā un par savu primārās atbildības sfēru joprojām uzskata līdzekļu nodrošināšanu. (LaRossa, 1997; Palkovitz, 2002a)

Transformatīvās sociālā diskursa norādes par variācijām tēva pedagoģiskās kompetences izpratnē iezīmē orientāciju uz egalitārām nostādnēm. Gan mātes, gan tēva egalitāros uzskatus reprezentē *līdzvērtīga vecāku pedagoģiskā sadarbība (co-parenting)* kā ideāls. (Koh, 2003)

Egalitārisms attiecināms tiklab uz kopējo transformatīvo ģimenes attiecību modeli, kā tās iekšējo kultūru, savstarpējām attieksmēm, vērtībizpratni, ikvienu tās locekli, prakses tradīcijām un hegmonu ideoloģiju. Egalitārisma nostādnes, atšķirībā no iepriekšējiem tēva pedagoģiskās kompetences tipiem, piedāvā plašāku skatījumu, fokusējoties ne tikai uz tēvu kā dominanto aktoru, bet uzlūkojot visus ģimenes locekļus kā vienlīdz būtiskus un to transformācijas kopējās mijasakarībās. (Lepowsky, 1994; Beverly & Leinbach (1995; Brighthouse & Wright 2008) Tradicionālo uzskatu ietekmētais stereotips vēsta, ka problēmas centrālais un vienīgais fokuss ir tēvs, attiecīgi orientējot praksi kopumu uz tēva diskursa maiņu. Savukārt egalitārs skatījums diskursīvās formācijas uzlūko kontekstuāli, atklājot nepieciešamību gan pēc indivīda – tēva, mātes, bērna – mainības, gan ģimenes tradīciju pārvērtējuma, kā arī sistēmiskā ietvara transformācijām. To pamato, jau minētais, līdzvērtības princips, no kura izriet atziņa, ka tieši izpratne ir dominantais faktors, kas veicina vai kavē prakses diskursa maiņu. Ja tēvs tiek uztverts kā savrups komponents, viņa līdzdalības veicināšanai nav nepieciešamo priekšnosacījumu, taču, ja līdzvērtības izpratne apzināti attiecināta arī uz pārējo ģimenes locekļu ietekmes intensitāti, pārmaiņām prognozējama ilgtspējība. Tēva diskursu veido multipls faktoru kopums (sk. 1.4.1. attēlā), kurā ikvienam ir situatīva, tomēr vienlīdz būtiska nozīme. (Kaufman, 2000)

Līdzvērtīgas vecāku pedagoģiskās sadarbības tips orientēts uz palīdzību tēviem „atrast” vietu ģimenē. (Гыпко, 2000) Šajā kompetences tipā abi vecāki tiek uztverti kā vienlīdz vērtīgi bērna audzināšanā. Arī autoritātes samērs ir līdzvērtīgs. Vecāki respektē viens otru un sniedz arī bērnam izpausmes brīvību, ciena viņa individualitāti, veicina zinātkāri un palīdz apgūt zināšanas, stimulē bērnam dzīvesprieku un radošumu. Vecāki ir pārliecināti, ka var savstarpēji bagātināties un sadarboties kā līdzvērtīgi partneri. Lai gan šādā skatījumā abiem vecākiem piedēvēta pilnīga līdzvērtība, tomēr šāds modelis joprojām uzskatāms par ideālu, uz kuru tiek ties, bet praksē vērojamas atšķirīgas interpretācijas. Tāpēc, veidojot izpratni, būtiski raksturot sevišķi tēva

uzskatus un rīcību šādā modelī. Pirmkārt jāuzsver, ka egalitāra 'dzīves uztvere' un attiecīgi arī 'dzīvesveids' (Vespa, 2009) liecina par vīrieša briedumu, gatavību uzņemties atbildību un pienākumus, tas raksturojams kā uzskatu egalitārisms un vērtējams kā egalitāras prakses priekšnosacījums. Tēva nozīmes izpratne ģimenē vairs neaprobežojas tikai ar sagādes, aizsardzības un disciplinēšanas funkcijām. Pētījumos pierādīts, ka šāds attiecību un likumsakarīgi audzināšanas modelis vairāk iespējams divu pelnītāju ģimenēs. (Gornick & Meyers, 2004)

Šāda tipa tēvs ir gan ģeogrāfiski (faktiski) pieejams, gan emocionāli tuvs bērnam. Par savu atbildības sfēru uzskata jebkuru aktivitāti, kas saistīta ar viņa bērnu, tādējādi nebaidoties zaudēt autoritāti, bet gan pretēji, veicinot tās nostiprināšanos. Tostarp tēvs savus pienākumus veic nevis piespiedu kārtā, bet pašmotivēti – apzinoties savu nozīmi, kā arī gūstot prieku un gandarījumu. Vecāku pedagoģiskās sadarbības līdzvērtības diskursu raksturo abu vecāku uzskats, ka pilnvērtīga tēva līdzdalība ir dabiska un normāla un bērnam vienlīdz nepieciešama, un būtisks ir gan māte, gan tēvs. Vecāki šādā modelī ir partneri, tēvs cienot un respektējot bērna māti, veido savstarpēji atbalstošas un pozitīvas attiecības. Līdztekus arī māte tēva iniciatīvu uztver kā dabisku un cenšas veidot atbalstošu vidi tās sekmēšanai, jo zināms, ka tieši mātes attieksme pret tēvu un ekspektācijas tieši ietekmē viņa pedagoģisko līdzdalību un vēlmi attīstīt savu pedagoģisko kompetenci. (Featherstone, 2009)

Tēva un bērna attiecības raksturo patiesa draudzība, kas ietver gan mīlestību, gan atbildību un noteikumus. Visās dimensijās (kognitīvā, emocionālā, funkcionālā) izpaužas tēva un bērna līdzvērtības pozīcijas, kas viņu interakciju raksturo horizontālā trajektorijā. Bērns jūtas pārliecināts, ka var tēvam uzticēties, uz viņu paļauties, rēķināties ar viņa laiku un uzmanību, tai pašā laikā, vēlākā vecumā apzinoties arī savas attiecību veidošanas kompetences attīstības nozīmi. Situācijā, ja tēvs ir paviršs un tikai virspusēji, fragmentāri interesējas par bērna dzīvi, arī bērnam nav nepieciešamības sekmēt un līdztekus uzņemties atbildību par attiecību veidošanas konsekvenci, jo tēvs tam nepiešķirs būtisku nozīmi. (Featherstone, 2009; Lamb, 2010; Gray & Anderson, 2012) Egalitāru attiecību fundamenti ir savstarpējā emocionālā piesaiste un atbildība vienam pret otru, ko ietekmē katra indivīda apziņa, ka viņa rīcība ietekmē ne tikai viņu, bet ikvienu un visus ģimenes locekļus kopumā. (Beverly & Leinbach, 1995) Ģimenes locekļu sadzīvi raksturo liberāls pienākumu dalījums, kas nav attiecināms uz haosu, bet gan elastības motīvu ikdienas organizēšanā. Pienākumu dalījuma pamatā ir nevis dzimtes asimetrija, kā iepriekšējos modeļos, vai stihiska spontanitāte, bet pārdomāta uz attīstību orientēta, taču ne kategoriska kārtība, kurā ģimenes locekļi organiski funkcionē. (Rinelli, 2009)

Šādā modelī uzsvērtā visu ģimenes locekļu un sevišķi paša tēva labizjūta, ko nodrošina ne tikai optimāls tēva pedagoģiskās kompetences īstenojums un sekmēšana, bet arī pilnvērtīga citu identitāšu – tēvs, vīrs, partneris, kolēģis, personība, cilvēks – integrēšana ikdienas praksē,

mehāniski nepakārtojot visas savas vajadzības hiperbolizētai tēva sociālās lomas realizēšanai. (Miller, 2011; Gritāne & Austers, 2011)

Viens no problēmjaudājumiem tiecas noskaidrot kā vecāku pedagoģiskā kompetence atšķiras no mātes vai tēva dzimumspecifiskas pedagoģiskās kompetences. Atbilde interpretējama egalitārisma perspektīvā, abstrahējoties no stereotipizētiem tradicionālajiem uzskatiem, bet arī nenoliedzot bioloģiski pamatotās atšķirības, kuras nav vispārināmas kā universālas un izgaismo atšķirīgus analīzes akcentus, taču reizē ļauj iezīmēt arī kopīgas tendences. Būtiski veidot izpratni, ka tēva pedagoģiskās kompetences mēraukla nav ideāla māte, bet gan viņš pats. (Drinck, 2005; Miller, 2011; Lamb, 2010) Kā arī nepieciešamība pēc tēva pedagoģiskās kompetences pilnveides neizriet no tendences tēvu pielīdzināt mātei, bet veicināt viņa subjektīvo izaugsmi tēva lomā. Tieši tas, ka tēva un mātes izpausmes ir dabiski atšķirīgas, veido veselumu, kas primāri orientēts uz bērna attīstības un labklājības sekmēšanu. Promocijas darbā integrētā centrālā ideja ietver tēva vēlmes, izpratnes, attieksmes un darbības nozīmes aktualizēšanu. Vienlīdz nozīmīgi ir veicināt gan tēva, gan mātes izpratni par to, ka bērna audzināšana ir viņu abu līdzatbildība un viņu tiesību un pienākumu samērs ģimenē ir proporcionāls, jo izmaiņas indivīda domāšanā un attieksmē, pakāpeniski iniciē transformācijas arī sociālā praksē.

Rezumējot, nodaļā atklātās nostādnes par tēva pedagoģisko kompetenci ģimenē, iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Promocijas pētījuma ietvaros tēva pedagoģiskā kompetence skaidrota kā tēva zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas izpaužas ikdienas funkcionalitātē, realizējot bērna audzināšanu ģimenē.
- Tēva pedagoģiskās kompetences izpausmes uzlūkojamas kognitīvā, emocionālā un funkcionālā dimensijā, kas veido tēva zināšanu, attieksmju, izjūtu un prakses vienumu.
- Tēva pedagoģiskās kompetences diskursu ietekmē un reizē veido multipls kontekstuālo faktoru kopums, par kura bāzi uzskatāmas tēva-mātes-bērna savstarpējās attiecības.
- 'Ideālā' tēva koncepts aplūkots daudzu zinātņu teorijās un empīriski atklāts praktiskos pētījumos, formulējot saturkomponentus un veicamās funkcijas, kas nepieciešamas atbilstībai ideāla raksturojumam.
- Teorijās aprakstītas atšķirīgas tēvu tipoloģijas, taču to kvintesence rodama promocijas darba autores identificētajos trijos tēva pedagoģiskās kompetences tipos, kuri reprezentē sociālo ideoloģiju paradigmu evolūciju, ietekmē audzināšanas pieeju, mērķu un ģimenes attiecību variācijas, kā arī likumsakarīgi izgaismo priekšstatu mainību par tēva lomu.
- *Praktiski sadzīviskais tēva pedagoģiskās kompetences tips* galvenokārt pārstāvēts tradicionālā ģimenes modelī, kurā par hegmono audzināšanas pieeju izvēlēta determinācija, kuras vēlamais audzināšanas mērķis ir paklausība. Šī tipa tēvu raksturo finansiālā nodrošinātāja,

disciplinētāja un aizsarga funkcijas, kā arī salīdzinoši distantas attiecības ar ģimenes locekļiem.

- *Pieaugošas iesaistes tēva pedagoģiskās kompetences tips* uzskatāms par starptipu, kurā integrētas atziņas no 'praktiski sadzīviskā' un 'līdzvērtīgā tipa'. Šāds tips ierasti vērojams transformatīvā ģimenes attiecību modelī, kurā par optimālo audzināšanas stratēģiju izvēlēta emancipācija, un audzināšana orientēta uz bērna patstāvības attīstīšanu kā galveno vērtību. Taču 'pieaugošas tēva iesaistes tipa' raksturojums pagaidām neatklāj vienotas nostādnēs un prakses tradīcijas, kas likumsakarīgi ģimenē neļauj pilnvērtīgi īstenot konsekvenci un mērķtiecību.
- *Līdzvērtīgas vecāku pedagoģiskās sadarbības tips* atsedz egalitāras nostādnēs, kas reprezentētas gan audzināšanas pieejā, gan likumsakarīgi ļāvis izvirzīt sadarbību ne tikai par bērna audzināšanas mērķi, bet arī ģimenes attiecību pamatu. Šādas ikdienā īstenotās prakses pamatojums rodams izpratnē, ka visi ģimenes locekļi, tostarp tēvs, ir līdzvērtīgi un savstarpēji saistīti, tāpēc arī atbildība dalāma proporcionāli. Modelis ataino 21. gs. sabiedrības virzību un pakāpeniskā attīstībā aizvien vairāk implicēts gan sociālā domā, gan faktiskā rīcībā.

2. TĒVA PEDAGOĢISKĀS KOMPETENCES PUBLISKĀ DISKURSA MAIŅA LATVIJĀ

2.1. Diskursa jēdziena un analīzes paņēmieni lietojums tēva pedagoģiskās kompetences izpētē

„Diskurss rada patiesību”

/M. Fuko/

Šajā nodaļā skaidrots un atklāts `diskursa` jēdziena lietojums, diskursa analīzes jeb socioloģiskas teksta analīzes metodiskais pamatojums, kā arī izgaismota tā nozīme kopējā pētījuma dizainā.

Pēdējos gados diskursa analīzes lietojums pieaudzis sociālo zinātņu pētījumos un sniedz iespēju gūt labas prakses piemērus, īstenojot pētījumu sociālās pedagoģijas laukā. (Rogers, 2011; Kļave, 2010)

Diskursa analīze pētījumā pastarpināti implicēta kā filozofiska un sociāla teorija (diskursa teorija). Savukārt empīrikā – datu analīzes un interpretācijas fāzē – balstoties tēva pedagoģiskās kompetences problemātikas atklāšanai izvēlētajā kvalitatīvajā pieejā, pamatoti izmantota kritiskās diskursa analīzes metode un noteikti pamatprincipi.

Pamatojoties uz literatūrā identificēto diskursa jēdziena atšķirīgo izpratni un lietojumu, būtiski iezīmēt promocijas darba ietvaros lietoto jēdziena interpretāciju, ieskicējot arī diskursa teorētiskās perspektīvas.

Diskursi tiek skaidroti kā kādas sociālās prakses (diskursīvās prakses (Van Dijk, 2011)) jomas nozīmju konstrukcijas kādā konkrētā perspektīvā (Fairclough, 1995, 2009), kas var būt potenciāli atšķirīgi kā dažādu sociālo grupu, tā arī vienas institūcijas ietvaros. (Fairclough, 2010) Tajos apkopotas zināmu laikposmu svarīgākās liecības, kas sniedz informāciju par domāšanas veidiem, notiekošajiem procesiem, raksturojot gan indivīda līmeni, gan sociālo telpu. (Paul Gee, 2010) Īpaši jāuzsver, ka diskursa analīzes teorijās diskursa lietojuma konteksts uzskatāms par izšķirošu, tādējādi iespēju robežās, abstrahējoties no nepamatoti tendencioziem secinājumiem. (Wodak & Meyer, 2001)

Diskurss skaidrots arī kā zīmju secību būtība, kurā šīs zīmju secības pārtop par apgalvojumiem (Foucault, 1972), kā komunikācijas tekstu krājums mutvārdu un rakstu valodā, kas ietver vēstījumu (Fairclough, 2010), saistītu izteikumu virkne, teksts, konkrēts valodas lietojums, runa (Foucault, 1972). Saskaņā ar zinātnieku viedokli, veiktajos pētījumos apliecinājies, ka diskursa jēdziena skaidrojums un interpretācijas ir saturietilpīgas un dažkārt pat voluntāras, kas apgrūtina precīzu jēdziena definēšanu. Tas visumā pamatojams ar šīs pieejas multidisciplināro raksturu. (Kļave, 2010; Van Dijk, 2011)

Diskursa analīzes lingvistiskā perspektīva tiecas uzlūkot diskursu kā lingvistisku kategoriju – runu, valodu un tekstu. Taču paplašinot skatījumu, diskursa izpratne nav reducējama tikai valodas izteiksmē. Sociolingvistikas ietvaros valodu iespējams pozicionēt kā kultūras resursu, kas neaprobežojas tikai ar valodas formu analīzi, bet tiecas skaidrot un atklāt arī tajā paustos diskursus – ietvertās nozīmes. Promocijas darbā integrētā valodas sociolingvistiskā izpēte atklāj valodas un sabiedrības savstarpējo saistību un mijiedarbību. Diskurss skaidrojams ciešā kopsakarībā ar sociālām struktūrām un praksēm (Foucault, 1972; Fairclough, 2001; Burr, 2003; Potter & Hepburn, 2008), kas sakņojas tēzē, ka diskurss ir prakse, darbības veids, forma, kas īstenojas sociālvēsturiskā kontekstā, radot un mainot gan zināšanu objektu, gan sociālo subjektu, gan sociālās attiecības un to jēdzieniskos ietvarus. (Foucault, 1972; Fairclough, 2010; Kļave, 2010) Diskursu eksistences iespējas nodrošina vismaz nelielas sociālās grupas akcepts. Tā izplatība rezonē proporcionāli atbalstītāju skaitam. Visas diskursa analīzes pieejas vienojošajās atziņās ietverts vēstījums, ka valoda nav tikai realitātes refleksija, bet arī tās priekšnoteikums un konstrukcijas pamats. Sociālā realitāte izgaismojas nozīmju radītās valodiskās struktūrās – diskursos. Diskursi kļūst par sociālām praksēm, veidojas un mainās to ietvarā. Diskursu mainību ietekmē vēsturiskie, sociokultūras, politiskie un ekonomiskie apstākļi. (Kļave, 2007, 2010) To formācijas noris ciešā kopsakarībā ar sociālām un kultūras izmaiņām. Poststrukturālisma perspektīvā diskursa ideja pamatota uzskatā, ka sociālā pasaule un tajā ietvertās nozīmes formējas diskursu ietekmē, un attiecīgie diskursi ietekmē šos pašus sociālos procesus. (Laclau & Mouffe, 2001)

Līdz ar kāda diskursa leģitimēšanu par dominējošo jeb hegemonu, noteiktas pārliecības, idejas vai prakse, kļūst pašsaprotamas. Diskursos vērojamas atšķirīgas realitātes interpretācijas, kas līdztekus atklāj to izraisītās sekas. (Филлипс & Йоргенсен, 2004; Paul Gee, 2010) Sociālā konstruktīvisma perspektīvā gan attiecības, gan „Es” projekcija tiek, ne vien attēlota, bet arī konstruēta runā un valodā. Tādējādi individuālā un kolektīvā jēdzieni izgaismoti, nevis kā konstanti un pašsaprotami, bet gan diskursīvi konstruējami, interpretatīvi un atvērti. Diskursa teorijās atklātas plašas iespējas skaidrot sociālo grupu attiecības un pārmaiņu procesus sabiedrībā. (Schneider & Barron, 2012)

Apkopojot izklāstīto ideju, secināms, ka iedziļināšanās valodas struktūrās atklāj to, kas norisinās sociālo struktūru līmenī un palīdz atklāt tā ietekmi uz indivīdu. Diskursa analīzes metode palīdz meklēt atbildes uz jautājumiem, kuru analīze ļauj veidot izpratni par tēva pedagogiskās kompetences priekšstatu attīstību un aktualitātes mainību.

Pamatojoties uz interpretatīvās pieejas (sabiedrības procesus un attiecības veido indivīdi, piešķirot tiem nozīmes interakcijas procesā) identificēšanu, kā atbilstošu izvēlētā temata izpētei, par piemērotu atzīta diskursa analīzes metode. Promocijas pētījuma empīrika balstīta, uz

Mišēla Fuko (*Michel Foucault*) diskursa analīzes un kritiskās diskursa analīzes teorētiskajām un metodoloģiskajām atziņām.

M. Fuko diskursa analīzes pamatojums formulējams divu līmeņu argumentācijā, kura vēsta, ka promocijas pētījumā (1) tiek analizētas vēsturiskā diskursa izmaiņas, un (2) lietots ideoloģijas jēdziens Fuko diskursīvās formācijas (sabiedrībā atzītās vērtības, normas, tradīcijas, patiesuma kritēriji, 'laba' un 'ļauna' atzīšana) izpratnē. Tātad šie koncepti palīdz skaidrot tēva pedagoģiskās kompetences izmaiņas vēsturiski (Foucault, 1972; Fuko, 2001; Featherstone, 2009), atklājot to kā par konkrētu tematiku, noteiktā laika periodā, raksta, runā un domā sabiedrība. (Titscher & Meyer & Wodak & Vetter, 2000)

Savukārt kritiskā diskursa analīze (ievērojamākie pārstāvji – *Teun van Dijk*, *Ruth Wodak*, *Norman Fairclough*) ir diskursa analīzes tips, kas pievēršas tieši varas attiecību izpētei. (Van Dijk, 2011; Fairclough, 2010; Wodak & Meyer, 2001) Uzskatāms, ka diskursam piedēvējams ideoloģisks raksturs, ja tas veicina noteiktu varas attiecību formas izveidi un nostiprināšanos. (Fairclough, 2010; Kojēve, 2012)

Varas diskursa pamatā ir ideja, ka nav objektīvi identificējams vienots varas centrs, bet pastāv bezgalīgas varas attiecību tīklojums (Fuko, 2001; Foucault, 1982), kas likumsakarīgi iniciē nepārtrauktus ietekmes maiņas avotus (emocionāli vai racionāli akceptētu autoritāšu, nevēlamu līderu) meklējumus un likumsakarīgu sociālo aktoru (mātes, tēva, sievietes, vīrieša) diskrimināciju. Jāatzīmē, ka varas izpratne atsedz transformācijas, kuras uzlūkojamas ne tikai kā represiju rezultāts, bet arī uzsver tiesību, vai nozīmes apjoma palielinājumu, kas likumsakarīgi asociējams ar varas pieaugumu un varas radošos aspektus. (Fuko, 2001) Tas atsedz arī konkrētā pētījuma diskursa analīzes mērķi – izpētīt kā laika gaitā veidojušies uzskati par tēva pedagoģisko kompetenci, kas tos noteicis, un kā tie attiecīgi ietekmējuši noteiktas prakses tradīcijas. Pētījuma empīrika orientēta uz pamatojuma meklējumiem un cēloņsakarību analīzi nolūkā izgaismot, kā noteikti vīrieša/sievietes, mātes/tēva, ģimenes un sabiedrības ideāli reprezentēti datu materiālā (datu avotos, datu kopās) un veido ideoloģiskus diskursus, kurus tieši vai pastarpināti ietekmējuši citi diskursi, un kuri pakārtoti ietekmē citu diskursu formācijas. Diskursa analīzes metode palīdz veidot izpratni par to, kā tiek konstruēti jēdzieni un transformējas to izpratne, kas savukārt padara sociālo realitāti jēgpilnu. (Schneider & Barron, 2012)

Zinātniskās literatūras analīze norāda uz diskursa un varas attiecībām, kas varu aplūko ne tikai kā represīvu, bet arī produktīvu spēku. Zināšanas netiek uzskatītas tikai par realitātes refleksiju, bet arī par diskursu konstrukcijām, kuru patiesumu, iespējams, kritiski izvērtēt un analizēt. Dažādi diskursi reprezentē atšķirīgas pozīcijas, tostarp vēstījumā norādot, 'pareizo/nepareizo', 'pieļaujamo/nepieļaujamo', 'normu/nenormu' tādējādi identificējot pamatkonfliktus sabiedrībā un pamatojot varas fenomenu kā diskursa centrālo koncepciju. (Fuko,

2001) Diskursa teorijās skaidrots, ka tieši minētajās varas sadursmēs sakņojas sabiedrībā pastāvošās attiecības un viens no diskursa analīzes pieeju pamatuzdevumiem ir šķetināt indivīda un sociālo grupu attiecības ar varu. (Fuko, 2001; Paul Gee, 2010) Tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes padziļinātā analīzē atklājama varas fenomena būtiskā nozīme indivīdu un sociālo attiecību skaidrošanā. Interpretējot tēva-mātes-bērna savstarpējo interakciju, izgaismojas jēdzieni autoritāte un kompetence, kas būtībā deleģē indivīdam varu un leģitimē viņa tiesības. Indivīdam, kura autoritātei un kompetencei piešķirta būtiskāka nozīme, diskursīvi tiek deleģēta arī plašāka vara un attiecīgi tās izpausmes, kas ietekmē noteiktu diskursu veidošanos. Varas ietekmju trajektoriju tīkla analīze – tēvs-māte, tēvs-bērns, māte-bērns, vecāki-sabiedrība, pagātne-nākotne – palīdz izprast sabiedrībā un ģimenē eksistējošos dzimumdiferentos pedagoģiskos diskursus, kuru iedīgļi meklējami sievietes un vīrieša sociālo attiecību perspektīvā. Tieši iespējami plašāka kontekstuālo diskursu izpēte, uzskatāma par padziļinātas tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes priekšnosacījumu. (Harkness & Super, 1995)

Pētījumā integrētais tēva pedagoģiskās kompetences diskursa jēdziens skaidrojams kā sociāls valodas lietojums runātā un rakstītā naratīvā, kas reprezentē atšķirīgus izpratnes un prakses veidus, sociālās realitātes, un lingvistiskās perspektīvas ietvaros rada un interpretē noteiktas nozīmes. Respektīvi, diskurss var tiklab reprezentēt hegemonās tendences tēva pedagoģiskās kompetences izpratnē, gan arī tās veidot un nodrošināt to transmisiju. Visprecīzāk domu ilustrē savstarpējo ietekmju tīklojuma raksturojums. Sabiedrībā pastāvošā ideoloģija ietekmē atbilstošas prakses veidošanu ģimenē, savukārt ģimenes vidē atzītās vērtības ietekmē to implikācijas sociālā telpā. Indivīda, tostarp arī diskursa aģenta – tēva, mātes, bērna, zēna, meitenes, sievietes, vīrieša – identitātes konstruēšanu ietekmē plašs faktoru kopums – pieredze, sociāli akceptētās normas, izvirzītie ideāli, sociālekonomiskā situācija, politiskās nostādnes, audzināšanas tradīcijas, stereotipizācija u.c. Savukārt indivīdu kopums veido noteiktu sabiedrības vērtību un prakses orientāciju. Visi minētie, un vēl detalizēti neuzskaitītie faktori, atrodas nepārtrauktā mijiedarbībā, un tieši vai pastarpināti ietekmē tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes transformācijas.

Tēva pedagoģiskās kompetences diskursa analīze empīriskā pētījuma ietvaros īstenota divās daļās, kuras reprezentē vēsturiskā diskursa evolūciju un aktuālā diskursa specifiku. Par hegmono vēsturisko diskursu aģentiem autore atzinusi medijus, jo tajos reflektētais un konstruētais diskurss ir ietekmīgs līdzeklis kā nodrošināt tradīciju un hegmono diskursīvo prakšu stabilizēšanu un pārneši nākamām paaudzēm. Ar to skaidrojama mediju diskursa analīzes teorijas atzara iekļaušanās kopējā pētījuma teorētiskajā un empīriskajā dizainā.

Vēsturiskās analīzes ietvaros sākotnēji veikta Latvijas vēstures posmu periodizācija (starpkaru periods (1918 – 1940), padomju varas periods (1960 – 1985), postpadomju periods (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā), kas piedāvātu atšķirīgu

ideoloģisko prakšu iedalījumu un kurā līdztekus būtu eventuāli vērojamas tēva pedagoģiskās kompetences izmaiņas. Katra perioda ietvaros identificētas hegemonās tendences un tēva pedagoģiskās kompetences attīstību tieši un kontekstuāli ietekmējošo faktoru raksturojums. Vēsturiskā analīze īstenota, izgaismojot katram periodam specifisko publisko diskursu, kas visprecīzāk un visaptverošāk identificējams izvēlētajos medijos. Konkrēto mediju avotu diskursa izpētes struktūra veidota, vispirms atspoguļojot Latvijas vēstures periodus raksturojošos politiskos, sociālekonomiskos apstākļus un no tiem izrietošās ideoloģiskās vadlīnijas, kontekstus valstī. Laika robežās secīgi raksturotas atbilstošā laikmeta iezīmes, prakses tradīcijas un dominējošie uzskati. Sociālo, politisko un kultūras izmaiņu procesu atspoguļojums ļauj veidot attiecīgā vēstures posma sociālās situācijas portretu – sabiedrības redzējuma transformācijas un valdošo priekšstatu maiņu. Vēsturiskā pieeja izmantota, lai rastu atbildes un padziļinātā analīzē pamatoti interpretētu mūsdienām raksturīgās prakses, attieksmes, vērtības un priekšstatus, kas tieši vai pastarpināti saistīti ar tēva lomas izpratni un atklāj tēva pedagoģiskās kompetences fenomena ģenēzi sabiedrībā un ģimenē. Katram laikmetam raksturīgs atšķirīgs ģimenes un sabiedrības attiecību modelis, ko ietekmē konkrētā perioda ideoloģija, ekonomiskā un politiskā situācija. Promocijas darba vēsturisko tradīciju izpētē atklāta gan institucionālo, gan diskursīvo prakšu maiņa laika dinamikā. Pētījuma orientācija uz mūsdienu (21. gs. sākuma) situācijas analīzi Latvijā, pozicionē vēsturisko periodu izpēti kā kontekstuālo dimensiju, kas ļauj visaptverošāk raksturot un precīzāk identificēt mūsdienu periodam zīmīgās cēloņsakarības un to izcelsmi vēsturiskā perspektīvā.

Mediji uzskatāmi par vienu no diskursa aģentu grupām, kura būtiski ietekmē sociālā diskursa veidošanos. Lai gan idejiski mediju diskursa naratīvam vajadzētu sniegt iespējami objektīvu skatījumu, tomēr tajā neiztrūkst subjektivitāte un tendenciozitāte. To tieši ietekmē diskursīvais mērķis, kura uzstādījumu savukārt var noteikt, cenzūra, attiecīgā medija saturiskā ievirze, plānotā mērķauditorija, sociālpolitiskās virsvaras direktīvas.

Analīzē ņemams vērā arī subjektīvais indivīda faktors, ko reprezentē, piemēram, redaktora, izdevēja normatīvais regulējums, kā arī konkrētā raksta autors. Lai gan izdevumu un tā saturisko līniju raksturo vienotas tendences, tomēr katra raksta autors var potenciāli ietekmēt diskursa formācijas.

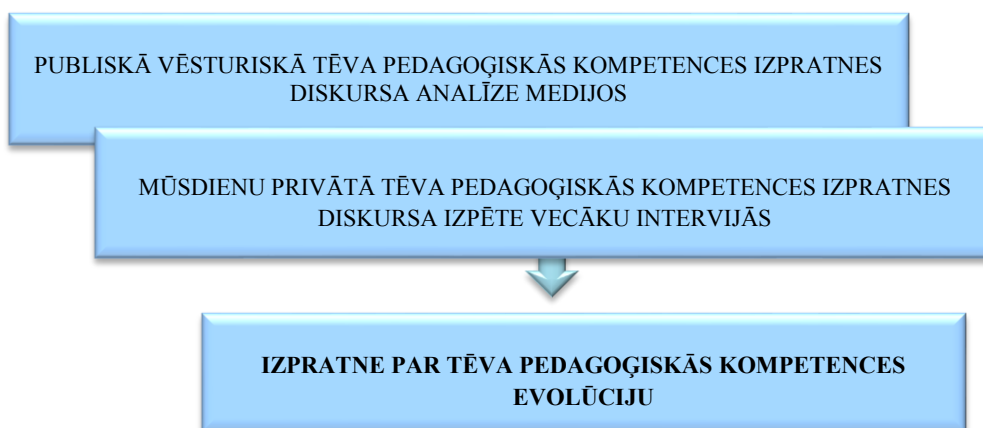
Plašsaziņas līdzekļu diskurss uzlūkojams kā būtisks instruments varas attiecību atklāšanā un skaidrošanā. Arī mediju diskursā varas attiecību perspektīva izpaudusies dažādās trajektorijās. Pirmkārt, mediju uzdevumu noteikšanas un īstenošanas procesā – kam bijusi vara izvīrīt uzdevumus un kontrolēt to izpildi. Otrkārt, cik liela mediju vara īstenota sabiedriskās domas ietekmēšanā un kā nodrošināta daudzdiskursivitāte, kura 21. gs. mediju teorijās atspoguļota kā plašsaziņas līdzekļu darbības vadošais motīvs. (Veinberga, 2010; Gauntlett, 2002; Šulmane & Kruks, 2001) Uz mediju diskursa analīzes sarežģītību norāda fakts, ka varas attiecību daba ne

vienmēr ir skaidra un ietver t.s. „*aizklātās varas attiecības*”. (Fairclough, 2001) Diskursa analīzē atklātā lingvistiskā perspektīva tiecas skaidrot veidu kādā preses naratīvā tiek rakstīts par cilvēkiem un notikumiem attiecīgajos laika periodos un interpretēt to kā vienu no mediju potenciāla un arī politiskās varas aspektiem. (Matheson, 2005)

Šī pētījuma fokuss tiecas identificēt medijus kā diskursa aģentus – sabiedrības stereotipizācijas procesu veicinātājus, kuriem ir nozīmīga loma valdošās ideoloģijas atbalstīšanā, tās nostādņu reprezentācijā, normatīvo dzimtes modeļu attēlošanā un veidošanā, sociālo nozīmju izplatīšanā, kas likumsakarīgi reducējas arī tēva diskursa pozicionējumā. (Wodak, 1997) Tiem ir plaša auditorija un ievērojamas rezonances iespējas, kas paver ceļu diskursa izplatībai. Mediju materiāli atklāj atšķirīgās diskursīvās prakses vēsturiskā skatījumā – kā tās veidojušas sabiedrības vērtību sistēmu, uzskatus un koriģējušas rīcību noteiktos laika periodos. Mediju fenomens, plašāk raksturots promocijas darba 1.1. nodaļā, tāpēc šīs nodaļas aptvērumā tikai ieskicēta tā nozīme diskursu konstruēšanā un transformācijā. Mediju diskurss būtiski ietekmē sociālo diskursu, kas savukārt iespaido individuālā diskursa transformācijas, tādējādi atkārtoti uzsverams savstarpēji saistīto diskursu ietekmju komplekss. Mediju vēstījuma sociolingvistiskā analīze – noteiktu valodas līdzekļu lietojums un kombinēšana, izteiksmes formas specifika, ļauj atklāt noteiktos vēsturiskos periodos formulētos sociālos un individuālos mērķus, vērtībizpratni, hegemonās prakses, kā arī uzskatu veidošanās procesu un cēloņsakarības.

Promocijas darba empīriskā pētījuma pamatā formulētā premise vēsta, ka tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes, nozīmes un prakses evolūciju, kā arī interpretācijas laika dinamikā mediē diskurss. Tādējādi vispārīgi un konkrētie atlasītie datu avoti un kopas – mediji, intervijas – uzskatāmi par nozīmīgu izziņas avotu. Pētījumā izmantoto kvalitatīvo datu materiāla izpēte pamatā balstīta uz mediju un interviju teksta jeb diskursa analīzi.

2.1.1. attēlā vizualizēts promocijas darba empīriskā īstenotais tēva pedagoģiskās kompetences diskursa analīzes process. Izpratni par tēva pedagoģiskās kompetences evolūciju ļauj veidot publiskā diskursa aģentu jeb mediju naratīva izpēte un privātā diskursa aģentu jeb vecāku diskursa izpēte intervijās. Abu komponentu viens ļauj veidot plašu skatījumu, kas aptver sociālo un individuālo, kā arī vēsturisko un aktuālo perspektīvu.



1.1.1. attēls Tēva pedagoģiskās kompetences diskursa analīzes struktūrkomponenti

Mediju izvēli noteikušas laika robežas, kurās attiecīgais periodikas avots izdots, kā arī promocijas darba tematikai aktuālā saturiskā orientācija – pedagoģija ģimenē. Mediju dati analizēti pēc diviem principiem: (1) pamattekstu izkristalizēšanas, par rakstu atlases kritērijiem nosakot literatūrā identificētos hegemonos diskursus un to (2) uzlūkošana caur zinātniskā literatūrā identificēto tēva pedagoģiskās kompetences dimensiju prizmu. Respektīvi, katrā datu kopā iespēju robežās atklājot tēva pedagoģiskās kompetences transformācijas kognitīvā, emocionālā un funkcionālā dimensijā. (sk. 1.4. nodaļā) Lai analizētu diskursus sekundārās literatūras un avotu analīzē tika noteiktas problemātikas teorētiskās perspektīvas, tādējādi par naratīva analīzes tematiskajiem kritērijiem izvirzītas pārmaiņas ģimenes attiecību modelī (tradicionālais, transformatīvais), no tām izrietošās trīs pieejas audzināšanas mērķu definēšanai (determinācija, emancipācija, egalitārisms) un likumsakarīgi evolucionējušie tēva pedagoģiskās kompetences tipi (praktiski sadzīviskais, pieaugošas iesaistes un līdzvērtīgas vecāku pedagoģiskās sadarbības tips). (sk. 1.4. nodaļā)

Publiskā diskursa lauka izpēti veido triju mediju tekstu analīze, kuri izvēlēti atbilstoši laika periodiem, un kuros iezīmējas politiskās varas, likumsakarīgi arī ideoloģisko uzstādījumu izmaiņas Latvijas sabiedrībā. (sk. 2.1.2. attēlā)

LAIKA PERIODS LATVIJAS VĒSTURĒ	AVOTA – MEDIJA NOSAUKUMS UN IZDOŠANAS PERIODS	DATU KOPAS (atlasītie raksti)
Starpkaru periods (1918. – 1940.)	Žurnāls „Audzinātājs” (1925. – 1939.)	27
Padomju varas periods (1960. – 1985.)	Žurnāls „Skola un ģimene” (1964. – 2000.)	81
Postpadomju periods (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā)	Žurnāls „Mans Mazais” (1994. – 2012.)	80

2.1.2. attēls Laika periodiem atbilstošie mediji un tajos atlasītās datu kopas

Katrā datu avotā atlasītas datu kopas, kuras veido noteikts skaits struktūrkomponentu (raksti). (sk. 2.1.2. attēlā) Izpētes sākumfāzē noteiktas diskursa tēmas, kas atklāj teksta saturisko analīzi. Mediju diskursa teorijā norādīts, ka lietderīgi ir identificēt noteiktus diskursus, piešķirot tiem konkrētus nosaukumus. (Fairclough, 1995) Preses analīzes kodolu veido virkne problēmjautājumu, kuros atspoguļota personu, objektu, sociālu fenomenu, notikumi un procesu nosaukšana, to raksturojums, argumentācijas preferences un noteiktas perspektīvas izgaismošana.

Promocijas darba ietvaros konceptualizēti vairāki primāras nozīmes, daudzus apakštematus ietveroši, diskursi, kuru formācijas un kontekstuālais ietvērums meklēts mediju un interviju tekstu materiālā:

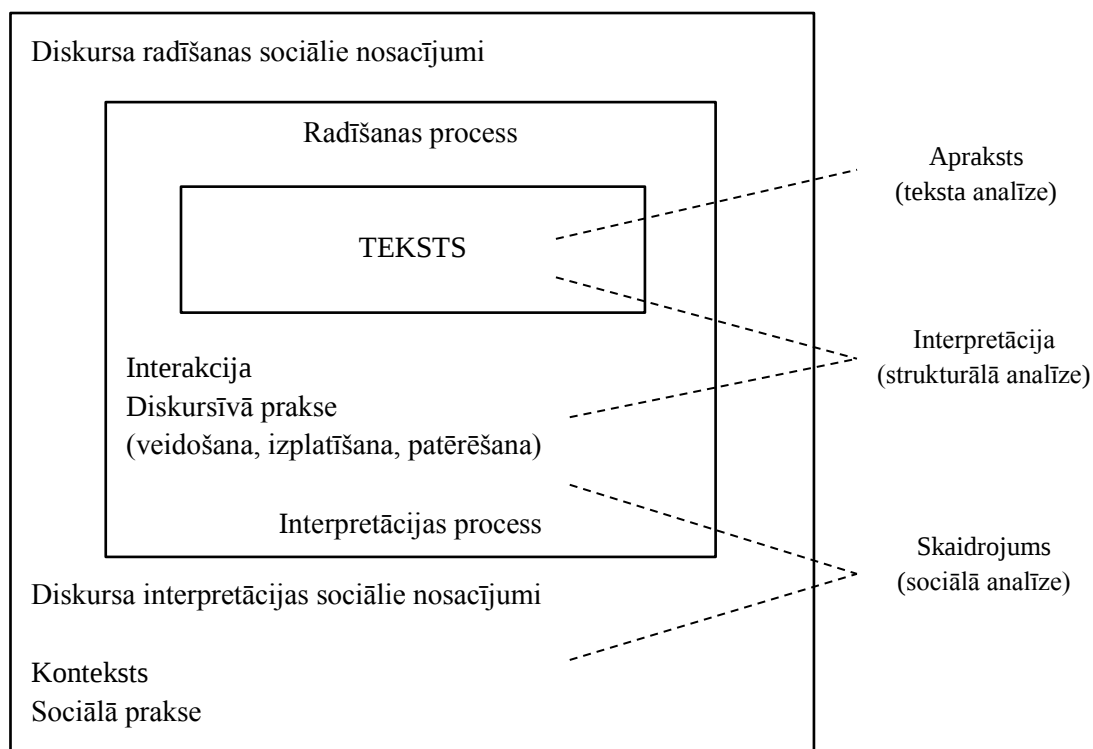
- Valdošās ideoloģijas diskurss;
- Varas attiecību diskurss;
- Ģimenes pedagoģijas diskurss;
- Indivīda identitātes (mātes, tēva, bērna) publiskās un privātās izpratnes diskurss.

Jāatzīmē, ka katram vēsturiskajam periodam atbilstošā mediju avota analīzē identificēti virkne tieši šai datu kopai specifiski diskursi, kuri norādīti tālāko nodaļu ievaddaļās, (sk. 2.2., 2.3., 2.4. nodaļā) Šie diskursi nav savstarpēji strikti nošķirami, ir pakārtoti viens otram un ietver virkni plašas nozīmes un interpretācijas tematus ar katram laika periodam atbilstošu specifiskāciju, kuru uzskaitījums nav precīzi formulējams, vai arī nosakāms pirms attiecīgās datu kopas analīzes, bet gan atklājamās integrāli un procesuāli. Tomēr pamatojoties sekundārās literatūras analīzē, iespējams ieskicēt iepriekš minēto diskursu potenciālos medijos atspoguļotos tematiskos blokus – valdošās ideoloģijas kopsakarības ar audzināšanas nostādnēm ģimenē, sievietes un vīrieša sociālā tēla konstrukcijas ietekmi uz mātes un tēva identitātes veidošanos, dažādu trajektoriju varas attiecību izpausmi starp ģimeni, indivīdu un sabiedrību, vecākiem un bērnu, abu dzimumu

diskursu sadursmi publiskā un privātā telpā u.c. Diskursā identificējamās multiplās savstarpējās mījsakarības attēlotas promocijas darba 1.4. nodaļā iekļautajā 1.4.1. attēlā, kas vizualizē naratīvā atklājamo ietekmju un nozīmju kompleksās attiecības. Saskaņā ar identificētajiem diskursiem/tēmām tika veikta arī datu avotu un kopu atlase.

Kritiskās diskursa analīzes galvenā priekšrocība ir tā, ka pieejas ietvaros ir izstrādāts konkrētu teksta analīzes paņēmienu kopums, kā analizēt diskursu. (Fairclough, 2006, 2009, 2010; Wodak & Meyer, 2009; Rogers, 2011; Mayr & Machin, 2012)

Par pamatu promocijas darba empīriskajā pētījumā izvērstajai diskursa analīzes struktūrai izmantots Normana Fērklafa (*Norman Fairclough*) trīs dimensionālais modelis.



2.1.3. attēls **Diskursa analīzes trīsdimensionālais modelis** (Fairclough, 2001, 2006)

Modelis atspoguļo diskursa analīzes struktūrkomponentus un tās procesu noteiktos līmeņos. Taču vērā ņemams fakts uzsver to, ka autors nav piešķīris būtisku nozīmi veicamo darbību pēctecībai, bet gan iekļauto komponentu kopumam. Uz jebkuru diskursīvo notikumu attiecināmas 3 dimensijas (teksts, diskursīvā prakse, sociālā prakse). Īss modelī ietvertu diskursa analīzes dimensiju raksturojums ļautu veidot priekšstatu par praktisko analīzes norisi un ietvertajiem konkrētās tematikas piemēriem.

Teksta dimensijas līmenī tiek analizēts saturs un forma. Šajā līmenī tiek integrēti tekstuālās organizācijas un struktūras jēdzieni (*texture*). Saturs un forma tiek uzskatīti par nedalāmiem, jo saturs tiek realizēts dažādās formās, un atšķirīgi saturi pieprasa dažādas formas. Teksts uzskatāms

par rezultātu, kurš tiek veidots noteiktā radīšanas un interpretācijas procesā, kas ietilpst diskursīvajā praksē. Teksta analīzē uzsvērti divi būtiski rakursi, kur viens no tiem koncentrējas uz teksta radītāju (pozīcija, mērķi, institucionālā piederība u.c.), savukārt otrs tiecas izzināt uztvērēju (mērķauditorijas) raksturojošos analīzes komponentus (zināšanas, vēlmes, vajadzības, vērtības u.c.). Šo aspektu viens ļauj atsegt nozīmes, kuras veidojas teksta radīšanas un uztveres mijiedarbē. Teksta analīzē vērā ņemami virkne aspektu, kurus arī nav iespējams validi identificēt visos tekstos. Jebkurš teksts ietver (1) pasaules pieredzes attēlojumu (ideju līmenī), (2) nozīmes, kuras atklājas un veidojas starppersonu attiecībās, konstruējot identitātes privātā un publiskā laukā, kā arī (3) ietvertās nozīmes, kas atklāj vairāku komponentu mijattiecības un skatāmas situatīvi un kontekstuāli. (Fairclough, 2001; Mayr & Machin, 2012) Atsevišķi minams arī vizuālais datu materiāls, ko vairāk tiecas pētīt vizuālā kontentanālizē (Gill, 2007), taču kas aplūkojams arī diskursa ietvaros. (Wodak, 1997) Lai gan attēlu analīze sākotnēji nav noteikta par mediju avotu analīzes izpētes objektu, taču izklājumā tomēr pastarpināti ieskicēta. Šādas rīcības pamatojums rodams faktā, ka attēli, plakāti dokumentē dzimtes reprezentāciju, spilgti atspoguļojot laika posmam atbilstošos vīriešu un sieviešu, mātes un tēva stereotipus (Gill, 2007; Wodak, 1997), sevišķi padomju varas periodā.

Tekstuālā līmeņa ietvaros tiek īstenota arī lingvistiskā analīze – teikumu gramatiskās konstrukcijas, vārdu formas, mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, kopējā stilistika.

Diskursīvās prakses dimensijas līmenī atklājas saikne starp tekstu un sociālo praksi. Diskurss tiek uzlūkots kā diskursīvā prakse. Šeit realizējas un atklājas abpusēja mijiedarbība starp sociālo (uzskatāms par plašāku) un diskursīvās prakses lauku (uzskatāms par šaurāku, sociālo interakciju ietekmētu). Atspoguļojas teksta radīšanas un interpretācijas aspekti – kā sabiedrībā noteiktie diskursi savstarpēji mijiedarbojas (kopīgais/atšķirīgais, tipiskais/netipiskais). Diskursa pētniekam būtiski ir mēģināt identificēt kanālus un aģentus, caur kuriem īstenota teksta radīšana un izplatīšana. Diskursīvās prakses dimensijā visvairāk uzsvērts kontekstuālais ietvars, kura ietekmē uzlūkojami attiecīgie diskursi.

Sociālās prakses dimensijā uzsvars likts uz citiem sociālās organizācijas līmeņiem – situāciju, institucionālo kontekstu, plašāku sociālā konteksta grupu. Šajā līmenī noris interpretācija un diskusija. Galvenokārt izgaismoti varas, ideoloģijas, autoritāšu jautājumi, kas var ietekmēt ikvienu kontekstuālo līmeni. (Titscher & Meyer & Wodak & Vetter, 2000)

Empīriskā pētījuma realizēšanā izmantoti daži no kritiskās diskursa analīzes pieejā piedāvātajiem pētniecības instrumentiem, veidojot tēva pedagoģiskās kompetences izpētei atbilstošu paņēmieni izlasi.

Par vienu no strukturālās analīzes instrumentiem izmantota (vairāk interviju analīzē) diskursīvā stratēģija – „pozitīvā paštēla” un „negatīvā cita tēla” atspoguļošana. Tas tiek dēvēts par ideoloģisko kvadrātu, kuru veido četrus līmeņu skatījums:

- uzsvērt pozitīvās lietas par ‘mums’
- uzsvērt negatīvās lietas par ‘viņiem’
- neuzsvērt negatīvās lietas par ‘mums’
- neuzsvērt pozitīvās lietas par ‘viņiem’ (Van Dijk, 2011)

Šie principi attiecināmi uz diskursu aģentiem (medijiem, vecākiem) nevis kā savrupiem indivīdiem, bet gan kādas noteiktas sociālās grupas locekļiem (vīriešiem, sievietēm, mātēm, tēviem, pedagogiem u.c.).

Padziļināti analizētas tekstos ietvertās nozīmes un paustie zemteksti, vēlamā orientācija, satura pielāgošana valdošās ideoloģijas nostādņām. Šim nolūkam plaši izmantoti mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi (epitēti, hiperbolas, retoriski jautājumi, patoss u.c.), kuru lietojums papildina nozīmes, emocionālās nokrāsas, teksta informatīvo slodzi, sociālo aģentu savstarpējās attiecības, veido noteiktu tēlu arhetipus, kā arī piešķir tekstam kopējo mērķorientāciju. Mediju valodā, minētajos laika periodos, identificētas gan preskriptīvas (normatīvas), gan deskriptīvas (aprakstošas) tendences, kas nozīmē, ka avoti tiekušies atspoguļot esošo situāciju, notikumus un sabiedrisko domu, gan arī tos ietekmēt. (Bednarek, 2006)

Viena no izmantotajām metodoloģiskajām pieejām ir arī semiotiskā analīze, kas pielietota verbālu rakstītu tekstu un pastarpināti arī attēlu izpētē, un, ņemot vērā teksta radīšanas un uztveršanas kontekstu, palīdz atklāt un interpretēt naratīvā ietvertās nozīmes un sociospecifiskos kodus. (Tolson, 1996; Fairclough, 2010)

Konstatētās valodas iezīmes nav iespējams strikti vispārināt, jo tās veido triju aspektu skatījums: valodas kopējā atbilstība publicistikas stilam, konkrētam preses izdevumam, (kas ietver arī atbilstību laika periodam) un autora individuālajam rakstības stilam. (Liepa, 2010) Mediju diskursa analīzē jāņem vērā vispārīgā publicistikas žanra specifika, kas nosaka arī valodas līdzekļu atlasī – modifikācijas morfoloģijā, leksikā, sintaksē un tekstveidē. Preses valodas leksikostilistiskais raksturojums atklāj vairāku elementu klātbūtni – sarunvalodas ietekme, internacionālismu lietojums, politiskās ideoloģijas atzīti jēdzieni u.c. Publicistikas valodas stils iezīmē vairākas funkcijas: informēt, ietekmēt, izglīt, audzināt, popularizēt, organizēt un izklaidēt. (Rozenbergs, 2002; Liepa, 2010)

Mediju teksta analīzē īpaša nozīme pievērsta lingvistiskajiem un stilistiskajiem līdzekļiem. Analizēts aktīvo un pasīvo valodas formu, darbības vārda ciešamās un darāmās kārtas lietojums, mērķtiecīga vārdu izvēle. (Kojēve, 2012) Specifisks valodas lietojums nereti īstenots nolūkā sasniegt noteiktus sociālus, politiskus un ideoloģiskus mērķus.

Ar teksta analīzes palīdzību realizēta argumentācijas taktiku noteikšana, kas veido plašākas diskursīvās stratēģijas. (Van Dijk, 2011) Daļēji ieskicēti arī izteikumu veidošanas paņēmieni, kas ietilpst „pozitīvā paštēla” un „negatīvā cita tēla” diskursīvajā stratēģijā: ‘šķietamais noliegums’ (*apparent denial*) – pausts atbalsts vai neitrāla attieksme, līdztekus norādot pretargumentāciju; ‘šķietamā piekrišana’ (*apparent concession*) – formulēts pieļāvums, kurā ietverts pozitīvs novērtējums, tomēr minot pretargumentāciju; šķietamā empātija (*apparent empathy*) – šķietami paužot līdzpārdzīvojumu, tomēr līdztekus kritizējot; šķietamā atvainošanās (*apparent apology*) – izteikumu ievada atvainošanās, bet turpinās kritika; šķietamās pūles (*apparent effort*) – hiperbolizēta „pašpūļu” nozīme un pretstatīts „cītdarbības” negatīvā ietekme; pārnešana (*transfer*) – sevis glorificēšana un citu kritika; apgriezta pieeja, upuru vainošana (*reversal, blaming the victim*) - vainas pārnese no „varmākas” uz „upuri”. (Van Dijk, 2011)

Šie paņēmieni, lai gan mērķtiecīgi slēpti, lielā mērā attiecināmi uz hegemonās ideoloģijas raksturojumu, sevišķi Padomju varas periodā, bet mazāk konkrēti identificējami tēva diskursā, tomēr palīdz veidot izpratni par aktuālo kontekstu, kas ietekmē tēva pedagoģiskās kompetences diskursīvās formācijas.

Padziļināta tekstuālā analīze sniedz iespēju noteikt diskursa aģentūru jeb to, vai tēvs pats ir rīcības subjekts, kā viņa identitāte tiek konstruēta medijos, tātad sabiedrībā, noteiktu sociālu grupu ietvaros, konkrētu indivīdu – mātes, bērnu – izpratnē ģimenes vidē, kā arī to, kam piešķirtas tiesības deleģēt atbildību un kas to uzņemas.

Jāmin, ka diskursa analīzes teorija tikai daļēji veido promocijas darba teorētisko pamatu, tāpēc arī tajā norādīto teksta analīzes paņēmienų kopums empīriskajā dizainā nav implicēts pilnībā. Jāņem vērā, ka minētie paņēmieni izmantoti kā instruments noteiktā mērķa – padziļinātas tēva pedagoģiskās kompetences atklāšanas – sasniegšanai, tāpēc arī nodaļā tie teorētiskā perspektīvā atklāti saskaņā ar promocijas darbā noteikto fokusu un izvirzītajām vajadzībām. Šajā nodaļā norādītie paņēmieni attiecināmi gan uz mediju, gan interviju datu kopu analīzi. Tomēr jāmin, ka tie apzināti netika piemēroti visiem tekstiem visās analīzes fāzēs un pilnībā izmantoti visu datu avotu izpētē, jo to izvēli un lietošanas iespējas noteica katra atlasītā diskursa specifika un galvenais mērķis – veikt analīzi, tās rezultātā gūstot optimālas zināšanas par pētāmo tēmu un tās transformācijas ietekmējošajiem sociālās mijiedarbības procesiem – prakses, struktūras un idejiskā līmenī. Diskursa analīzes paņēmienų lietojums avotu tekstos izvērtēts mērķorientēti un kritiski – vai, piemēram, pastiprināta iedziļināšanās lingvistiskās struktūrās varētu sniegt būtiskus eventuālus pētāmo tematiku atklājošus rezultātus; vai plašs diskursa analīzes paņēmienų lietojums velti nesarežģīs empīrisko dizainu un palīdzēs rast būtiskas atbildes uz promocijas darbā izvirzītajiem jautājumiem.

Rezumējot, 2.1. nodaļā atklāto diskursa jēdziena un analīzes paņēmienu lietojumu tēva pedagoģiskās kompetences izpētē, iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Diskursa analīzes aktualitāti nosaka tas, ka mūsdienu sociālajās teorijās ir liels uzsvars uz valodas lomu gan sociālo procesu un attiecību veidošanā, gan to skaidrošanā. Diskurss tiecas noteikt 'objektīvo' patiesību noteiktu laika robežu, sociālās situācijas, cita kontekstuālā ietvara robežās.
- Diskursa analīze sniedzas dziļāk par lingvistisku valodas izpēti, tā palīdz analizēt un skaidrot naratīvu un tā elementus, fokusējoties uz tajā atklātajām nozīmēm, priekšstatiem, interpretācijām un izgaismojot noteikta laika sabiedrības, indivīda un sociālo grupu vērtību izpratni un simboliem piešķirto nozīmi.
- Diskursa izpēte īstenota, izmantojot kritiskās diskursa analīzes paņēmienus, kas palīdz konstruēt izpratni par to, kā tēva diskurss determinē un transformē vīrieša, sievietes, mātes, tēva identitāti laiktelpā.
- Kopējo datu materiālu veido publiskā diskursa aģentu jeb mediju naratīvs un privātā diskursa aģentu jeb vecāku intervijas, kas ļauj aptvert sociālo un individuālo, kā arī vēsturisko un aktuālo perspektīvā, divpusējā analīzē veidojot bāzi tēva pedagoģiskās kompetences konstrukta ģenēzei mūsdienās.
- Tomēr sociālo norišu nozīme uz indivīda personības veidošanos nav arī pārvērtējama, jo indivīdam *a priori* piemīt rīcībspēja un relatīva pašnoteikšanās, galvenokārt viņš veido sociālo struktūru, nevis otrādi. Uzsverams tas, ka diskursa analīze pēta šo nozīmju veidošanos un tādējādi interiori ('no iekšpuses') skaidro sociālo realitāti.

2.2. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne starpkaru periodā (1918 – 1940)

„Tas gars, kas valda tautā, nav nekas nejaušs, tas nenāk kā vējš vai lietus no mākoņiem, tas nenokrīt no debesīm, bet to nes cilvēki, tautas saimes locekļi, un viņi to nes no turienes, kur tie dzīvo, t.i. no savām mājām, savas ģimenes.”
/Dauge, 1926/

Neatkarīgās demokrātiskās republikas dibināšana Latvijā 1918. gada 18. novembrī paver iespējas valstiskai atmodai, kas likumsakarīgi iniciē izmaiņas sociālekonomiskās, politiskās, izglītības un kultūras dzīves sfērās, kā arī ietekmē audzināšanas un personības attīstības ideālu transformāciju. Sociālā situācija pēc Pirmā pasaules kara diktē vajadzību valstiskā līmenī par prioritāti izvirzīt cilvēkresursu atjaunošanu. (Skujenieks, 1925) Šī mērķa sasniegšanai par galveno sociālo institūtu tiek postulēta ģimene, un pastiprināts atbalsts tās labklājības veicināšanai,

reproduktīvo un audzināšanas funkciju īstenošanai. Stabila un stipra ģimene tiek uzskatīta par nācijas balstu un tās stabilitātes mērauklu, „*tautas dzīvo spēku*” (Akmens, 1940), stabilitātes garantu un apstiprinājumu nācijas atjaunošanai, kā arī par galveno ilgtspējīgas sabiedrības attīstības priekšnosacījumu. (Jurevičs, 1936; Ločmele, 2010; Štāls, 1935) Ģimeniskās vērtības ir fundamenti, kurā balstīta ideoloģiskā sistēma valstī, kas nenoliedzami aktualizē noteiktas sociālās kārtības veidošanu un eksistenci. Šo laiku raksturo tradicionālos uzskatos balstītas noteiktas prakses tradīcijas gan publiskajā, gan privātajā telpā, kuras valstiskās programmas ietvaros saglabātas līdz pat padomju okupācijai. (Kroders, 1921)

Tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes evolūcijā Latvijas vēsturē starpkaru periods uzskatāms par būtisku robežšķirtni, kas spilgti ilustrē sabiedrībā pārstāvēto tradicionālo – patriarhālo – ģimenes modeli ar hierarhisku struktūru un izteiktu tēva dominanci. (Akmens, 1940) Gadu gaitā tradīcijās balstīta ģimeniskā prakse uzskatāma par pamatu sabiedrības priekšstatu, uzskatu un vērtību sistēmas stabilitātei šajā Latvijas vēstures posmā. Pēckara gados tika sevišķi uzsvērtā jaunu ģimeņu radīšanas nozīme, un sociālpedagoģiskā ideāla statuss piedēvēts daudzbērnu ģimenēm, kas ne tikai nodrošinātu nācijas atražošanās procesu, bet arī veidotu vidi, kurā bērni izaugs veselīgāki un laimīgāki. (Ausējs, 1935; Ulmanis, 1938) Likumsakarīgi, lai nodrošinātu pilnvērtīgu bērnu audzināšanu ģimenē, tādējādi veicinot turpmāko iedzīvotāju un valsts labklājību, jāveido izpratne par vecāku lomu šajā procesā, kas savukārt piešķir aktualitāti priekšstatu izpētei par tēva un mātes lomu ģimenē. Problemātikas kontekstualizācija paplašina pētniecisko skatījumu no privātā diskursa lauka, kas reprezentē attiecības ģimenē arī uz publisko, kurā ietverta sabiedriskā doma, sociālās prakses, tradīcijās balstīti priekšstati un ideoloģijai atbilstošs indivīda vērtējums.

Par starpkaru perioda aktuālā diskursa paudēju promocijas darba ietvaros izvēlēts žurnāls „Audzinātājs”. Šajā laika posmā pedagoģisko domu publiskā telpā veidoja divi izdevumi, no kuriem viens bija „kreisi” orientētais žurnāls „Mūsu Nākotne”, kura vēstījumā aktualizētas progresīvās tendences, un žurnāls „Audzinātājs”, kura ideoloģiskā ievirze bija konservatīva. Diskursa analīzē par datu avotu izmantots žurnāls „Audzinātājs”, pamatojoties uz to, ka tā autori bija Latvijas ietekmīgākie pedagogi.

Žurnālu ar šādu nosaukumu Latvijas Nacionālā Skolotāju savienība pirmo reizi izdeva 1925. gada februārī un tajā tika publicēti ievērojamu rakstnieku, pedagogu, psihologu un vēsturnieku apcerējumi, popularizēta labākā pieredze audzināšanas darbā. Laika periodā no 1925. gada augusta līdz 1939. gada maijam žurnāls iznācis reizi mēnesī (apvienojot maija-jūnija un jūlija-augusta numurus vienā burtnīcā) un kopumā burtnīcas formātā izdoti 167 žurnāla numuri. Žurnāla biezums mainījies no 2 uz 3½ iespiedu loksneš, sākot ar 1934. gadu. Tas skaidrojams ar periodiska rakstu krājuma „Skola un dzīve” pievienošanu līdzšinējam „Audzinātāja” izdevumam.

Saglabājot Andreju Viču, vienu no ievērojamākajiem Latvijas Nacionālo Skolotāju savienības pārstāvjiem, skolu vēsturnieku un pedagogu, kā galveno redaktoru. Redakcijas kolēģijā iekļauti Latvijas vidusskolu skolotāju biedrības, Rīgas skolotāju institūta absolventu biedrības pārstāvji L. Ausējs, P. Dreimanis, M. Gaide un J., Sprancis. Žurnāls savu saturisko līniju nav mainījis, un tā joprojām pakārtota izdevuma 1925. gada pirmajā numurā lasāmajai plānotajai saturiskajai orientācijai, kas ietver „*teorētiski – pedagoģiskus*”, kā arī „*pedagoģiski sabiedriskus*” jautājumus. Izdevēji to pozicionējuši kā „*paidagoģiski – sabiedrisku žurnālu*”, kurā risināti audzināšanas jautājumi, skolas un ģimenes kontekstā. Izdevuma pašidentifikācijas raksturojums norāda uz piederību populārzinātniskajam žanram. Pedagoģijas zinātniskos aspektus vairāk attiecinot uz skolotāju auditoriju, savukārt sabiedriski populārās tematikas aptvērumu orientējot uz vecākiem. (Redakcija, 1925)

Jau sākotnēji skaidri formulēts izdevuma „*pienākums*”, kurā tomēr identificējamās pretrunas. Tas ietver „*nacionālās apziņas*”, „*religiski izveidotu tikumības principu*”, „*tautas tradīciju (..) un audzināšanas*”, „*darba mīlestības*” popularizēšanu, kā arī jebkādu pastāvošās ideoloģijas draudu „*apkarošanu*”. Tai pašā laikā, apliecinot savu potenciālo centību „*sekmēt tautas audzināšanu liberāli-individuālā virzienā un garā*”, un formulējot mērķi: „*katram bērnam un jauniešim ļaut pēc iespējas brīvu attīstības ceļu, jo tikai tā augs sacensības un radoša darba gars, bez kura ir neiespējama tautas spēku vispusīga attīstība*”. (Redakcija, 1925)

Lai gan kā potenciālā žurnāla mērķauditorija norādīti skolotāji un vecāki, rakstu saturiskā orientācija kopumā vairāk norāda uz skolotājiem adresētiem padomiem un atziņām, skolas pedagoģijas teorijas un prakses problemātikas analīzi. Neskatoties uz to, ka žurnāla nosaukums „Audzinātājs” liecina par bērnu audzināšanas problemātikas izklāstu izdevuma ietvaros, kas tradicionāli vairāk saistāma ar ģimeni un vecāku lomu, tomēr rakstu tematikas izvēle vairāk orientēta uz izglītības iestāžu prakses izpēti.

Šī medija datu kopā kā tematikai atbilstošas atlasītas 27 datu vienības jeb raksti², kuros tieši vai pastarpināti skarti tēva pedagoģisko kompetenci ietekmējošie problēmjautājumi. Pamatojoties uz sekundārās literatūras un avotu izpēti, tika noteiktas medija diskursa analīzes struktūrā identificējamās tēmas, kuras formulētas iespējami vienkārši un plaši, nolūkā konceptualizēt tekstā ietvertos apakštematus:

- **Valdošā ideoloģija** – sabiedrībā dominējošās patriarhālās un kristīgās vērtības, attieksmes un prakses;
- **Dzimumspecifisks varas attiecību diskurss** – individuālais un sociālais konteksts, vīrieša un sievietes loma sabiedrībā;

² Diskursa analīzē izmantoto mediju avotu datu kopu uzskaitījums iekļauts kopējā literatūras sarakstā

- **Ģimene** – tās nozīme privātā un publiskā telpā, bērnu audzināšanas prakse tradicionālajā ģimenes modelī;
- **Vecāku lomas ģimenē** – hegemono priekšstatu izpēte, mātes un tēva ideālu raksturojums;
- **Bērnu audzināšana** – tradīcijas, audzināšanas ideāls, pieejas audzināšanas mērķu definēšanai, vēlamais rezultāts, metodes.

Lai veidotu plašāku ieskatu tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes analīzē, kā konteksta dati izmantoti ne tikai izvēlētajā medija raksti, bet arī starpkaru periodā publicētie psihologu, pedagogu, izglītības darbinieku un vēsturnieku darbi.

Izvēlētajā mediju diskursa analīzes metode promocijas darbā palīdz skaidrot un atklāt tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes mainību dažādos vēsturiskos periodos un tās saistību ar sabiedrībā pastāvošajām ideoloģijām. Mediju izvēli noteikusi vēsturiskā izdošanas laika un tematikas atbilstības faktori. Žurnāls „Audzinātājs” plaši atklāj sociālās un pedagoģiskās prakses diskursu, salīdzinoši maz konkrēti aplūkojot tēva lomas tematiku. Tomēr diskursa teksta materiāls atzīstams par atbilstošu pētījuma vajadzībām. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne veidojama intertekstuāli, analizējot un izvērtējot arī izteikumus par citiem diskursa aģentiem – mātēm, bērniem, sabiedrības locekļiem, dažādu sfēru darbiniekiem, skolotājiem u.c.

Žurnāla naratīvs, risinot pedagoģiskus jautājumus, pastarpināti atklāj arī aktualitātes sabiedrībā, kuras tieši ietekmē ģimenē notiekošos procesus, dzimumlomu diskursu publiskajā un privātajā telpā, politiskās ideoloģijas nostādnes, sabiedrībā valdošo hegemono praksi un vērtību sistēmu. Piemēram, daudz runāts par vīrieša sociālajām aktivitātēm, par viņa autoritāti dažādu sabiedrisku lēmumu pieņemšanā un likumsakarīgo aizņemtību, kādēļ viņam nav iespējas veltīt tik daudz laika mājas dzīvei kā sievietei un viņa attiecības ar bērniem kļūst formālākas. (Štāls, 1926) Vīriešu pārsvaru nodarbinātības sektorā iespējams skaidrot arī ar faktu, ka valsts ekonomiskā labklājība balstījās uz fiziski smagu roku darbu. (Plakans, 2011)

Ģimenes kontekstā īpaša diskursa platforma šajā laika periodā veltīta **mātes fenomenam**, kurš, atšķirībā no tēva aprakstīts detalizētāk un plašāk. Jāmin arī tas, ka tieši mātes raksturojumā, identificējama lielākā mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu daudzveidība. Jebkurā ģimenes tematiku atklājošā rakstā nozīmīga niša veltīta mātei, kas šajā laika periodā tradicionāli tiek primāri asociēta ar „mājas dzīvi”. (Dauge, 1926; Akmens, 1940; Dēķens, 1919; Vēciņš, 1934) No kritiskās diskursa analīzes viedokļa mātes lomas atspoguļojums tekstā ir ļoti būtisks, jo atklāj viņu kā noteicēju bērna audzināšanā, raksturojot varas un kontroles attiecību izpausmes ģimenē. Lai gan mātes nozīmei un ietekmei bērna audzināšanā piedēvēta sevišķi būtiska loma, tomēr jāņem vērā, ka ne tikai sociāli politiskā diskursā, bet arī ģimeniskos jautājumos gala vārds pieder tēvam. (Ezerniece, 1939)

Lingvistiski saistošs ir veids, kādā konstruēts mātes glificētais raksturojums. Tajā viennozīmīgi izmantoti oday raksturīgi elementi, kas slavina mātes cildeno raksturu, viņas ikdienas pūles un pašaiizliecību. Raksturojumā lietotas plaša spektra valodas konstrukcijas, lai piešķirtu tekstam spilgtāku ekspresiju. Mātei „*ceļams pieminekļis*” (Dauge, 1925b), pateicībā par to, ka viņa savas vēlmes un vajadzības „*noliek otrā plānā*”. Tā jāgodā kā „*valdniece ģimenes tronī*”, kā „*ģimenes dvēsele*”, kura „*iznes smagumu uz saviem pleciem*”. Literatūrā un medijos dažkārt mātes godinājums ieguvis pat „*kulta*” statusu. (Akmens, 1940; Ausējs, 1935; „Child Study Association of Amerika”, 1930). Nereti tematiskais diskurss tiecas piedēvēt mātei teju vai pārdabiskas īpašības un iecelt viņu „svētās” kārtā.

Ideālā māte aprakstīta kā rūpīga, gādīga, emocionāla, prasmīga audzinātāja un saimniecības vadītāja, „*lielākā varone pasaulē*” (Ulmanis, 1938). „*Māte savieno sevī visu: viņa ir aukle, pavārs, pamācītāja, skolotāja, sargeņģelis.*” (Ulmanis, 1938)

Šis arhetips arī daiļliteratūrā nes latvisko dzīvesziņu simbolos un alegorijās, mācot un rādot dzīves likumības saviem bērniem un uztverot viņu audzināšanu kā augstāku sūtību un savas dzīves virsuzdevumu. „*Mātei priekš sevis vairs nekā nevajag, ja viņa piedzīvo, ka viņas bērns ir apmierināts un priecīgs. (..) Bērniem ir māte vairāk nekā saule: gara tā diena, kad neredz sauli, vēl garāka tā, kad neredz māmiņas.*” (Zeiferts, 1923)

Tieši mātes tēla raksturojumā visvairāk izmantoti deminutīvi jeb lietvārdu pamazināmās formas, lai paspilgtinātu sirsnības un pašaiizliedzīgās mīlestības ideju.

Medijos paustie sociāli nozīmīgie notikumi iezīmē sabiedrības ikdienas ritumu, akcentējot tradīcijas un rituālus, kuros izgaismojas kopības izjūta un pastāvošās hegemonās vērtības. (Dayan & Katz, 1994) Mātes dienai veltīto notikumu retrospekcijā, tiek atsegta arī nozīmju hierarhija. Mātes diskursu atspoguļo sabiedrībā aktuālā diskusija par Mātes dienas pārdēvēšanu Ģimenes dienā 1938. gadā, kuras kalendārā oficiāli atzītas par svinamām. Diskurss atklāj duālu skatījumu, kura viens atzars vēsta par pozitīvajām tendencēm ģimenes kopīgas izjūtas stimulēšanā, bet otrs uzsver mātei paredzētā goda atņemšanu. (Akmens, 1940; Ločmele, 2009)

Mātes diskursā integrēta Jana Amosa Komenska „mātes skolas” ideja, kas uzsver viņas izšķirošo lomu bērna audzināšanā, sevišķi pirmsskolas vecumā. (Matus, 1929b; Dauge, 1927d)

Sievietes ziņā ir aprūpēt bērnus ikdienā, slimības laikā, mācīt mājas darbus un dzīves gudrību, tradīcijas, kultūras vērtības un attieksmes. Mātes pavarda sargātājas lomu un pienākumu loku (saimes ēdināšana, rūpes par apģērbu, rokdarbi, kārtības uzturēšana u.c.) veido t.s. „mājas ideja”, (Dauge, 1927c), tās gara un saimniecisko darbu tradīcijas uzturēšana. (Dauge, 1928)

Spilgti mātes un tēva lomas būtību, misiju un ģimenes audzināšanas vadlīnijas ilustrē Kārlis Ulmanis 1938. gadā iznākušā izdevuma „Ģimenes grāmata: rakstu krājums ģimenes dzīves izkopšanai” ievadā. „*Sievietes – mātes galvenais pienākums ir rūpēties par pašu māju un ģimeni.*

Sievietei jāpadara māja par siltu, gaišu, jauku un patīkamu laimes pili. Viņai jāauzaudzina bērni kā pienākas par prieku sev un tēvam, un tautai.” (Ulmanis, 1938) Šajā izteikumā atspoguļojas arī visā starpkaru periodā aktuālajam diskursam raksturīgā valodas forma – darbības vārds vajadzības izteismē (jāredz, jāatbild, jāuzņemas u.c.) – kura bieži lietota norādot uz jābūtību, indivīda pienākumiem, vēlamajām attieksmēm.

Neskatoties uz to, ka nepārprotami norādījis māti kā galveno audzināšanas darba realizētāju, tēva lomu K. Ulmanis saskata dēlu audzināšanā, kas raksturo tradicionālu patriarhālu modeli. *„Katram tēvam vajadzētu uzskatīt par savas dzīves dārgāko mantu attiecības ar saviem dēliem, kurās valda uzticība un pašārvība, un izsargāties no visa tā, kas šīs labās attiecības varētu traucēt vai pat iznīcināt.*” (Ulmanis, 1938) Viņš uzsver pozitīvu attiecību veidošanas nozīmi ģimenes vīriešu starpā un atklāj dēlu vajadzību pēc tēva atzinības un parauga.

Tāpat prezidents akcentē arī emocionālu tuvību attiecībās un drošas piesaistes nozīmīgumu, kas ir pretrunā ar bargā, distantā tēva lomu. *„Ir nelaime priekš katra dēla, ja viņš uz savu tēvu var lūkoties nevis kā uz savu draugu, bet tikai kā uz stingro pārmācītāju, ja viņš baidās no katras sastapšanās ar savu tēvu, paredzēdams tikai nosmādēšanu uz izbāršanu.*” (Ulmanis, 1938)

Sākotnēji, identificējot aktuālos starpkaru perioda diskursus, tika izvirzīts uzdevums naratīva analīzes rezultātā izgaismot eventuālās diskursīvās atšķirības, par kuru differences robežšķirtni iespējami uzskatāms 1934. gada 15. maijā notikušais Kārļa Ulmaņa valsts apvērsums un tā rezultātā iedibinātais autoritārais režīms. Hegemono diskursu konstrukcijās vērojamas izmaiņas, kas, pamatojoties uz žurnāla „Audzinātājs” rakstu laika hronoloģiju un saturisko analīzi, saistāmas ar Kārļa Ulmaņa politiskās varas leģitimēšanu.

Diskursīvā izpēte atklāj, ka būtiskākās iezīmes preses naratīvā saistāmas ar pastiprinātu vadoņa (Kārļa Ulmaņa) tēla atspoguļojumu, kas likumsakarīgi skaidrojams attiecīgā vēstures laika un telpas ietvaros, proti, politiskā režīma kontekstā. (Naglinska, 2003) Starpkaru perioda diskursā sevišķa nozīme piešķirta ne tikai K. Ulmaņa paustajam vēstījumam, bet arī viņa kā valsts vadoņa tēla simbolismam.

Atbilstoši promocijas darba izpētes fokusam, Kārļa Ulmaņa tēla reprezentācijas izpēte orientēta uz būtisku tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes izmaiņu identificēšanu. Lai gan nozīmīgas pārmaiņas līdz ar valsts apvērsumu hegemonajā patriarhālajā diskursā netiek iezīmētas, tomēr, pastiprināti aktualizēts laimīgas sievietes, māsaimnieces un bērnu audzinātājas tēls.³ Žurnāla slejās izvērsta vadoņa kults, zināmā mērā arhetipizē arī tēva tēla konstrukciju sabiedrībā un ģimenē. Vadoņa diskursa ietvaros K. Ulmanis kā valsts „tēvs”, analogijās salīdzināms ar vīrieti kā „ģimenes galvu” un simbolizē arī ideāla – gādīga, bet autoritāra – tēva paraugu ģimenē. Notikušās izmaiņas valsts pārvaldes struktūrā iniciē K. Ulmaņa viedokļa nozīmes diskursīvo

³ Ideja apstiprināta arī pēcpadomju periodu raksturojošā medija „Mans Mazais” naratīvā (Bērziņa, 2012).

intensifikāciju. Viņa paustajām atziņām tiek piešķirts aksiomātisks un sevišķi respektabls statuss, tādējādi pozicionējot viņu ne tikai kā valstiski svarīgu figūru, bet arī kā nozīmīgu diskursa aģentu.

Lai gan diskurss atklāj tēva identitāti saistībā ar maizes pelnīšanu, disciplinēšanas un savas autoritātes nodrošināšanu ģimenē, tomēr atlasītajos rakstos bieži uzsvērta ģimenes kopības izjūta un savstarpējas piederības saites, kuru veidošanā būtiska loma ir arī tēvam. Viņš izjūt atbildību par savu ģimeni, tās materiālo un emocionālo labklājību. (Štāls, 1930; Dreimanis, 1929)

Līdzīgi izteikumi un atziņas interpretēti vecāku atbildības kontekstā, propagandējot to, ka vecākiem jāuzņemas atbildība, ne vien par to, ko viņi ir darījuši bērna audzināšanā, bet arī par to, ko nav paveikuši – mātei kā galvenajai audzināšanas darbības veicējai un tēvam viņas palīgam un galvenajam dēlu audzinātājam. (Ausējs, 1935; Zelče, 2003c)

Tradicionālais pienākumu dalījums ģimenē tiek nodots no paaudzes paaudzē, realizēts tipiskā dzimtes audzināšanā. (Traubergs, 1934a) Meitas no agra vecuma tiek radinātas pie mājas dzīves likumbām un audzinātas kā nākamās mātes, un par to galvenokārt ģimenē atbildīga sieviete. Savukārt dēlu audzināšanas sfēra piedēvēta tēviem. Meitu audzināšanā uzsvērtas aprūpes un saimniecisko darbu prasmes, bet dēlu fiziska darba darīšana mājās un ārpus tās, spēja pieņemt lēmumus, vadīt darbus, aizstāvēt ģimeni un dzimteni, arī intelektuālās audzināšanas uzsvars attiecināms uz zēniem. Bērnu audzināšanā liela loma atvēlēta rakstura krietnumam un morālai tikumībai, kā arī dzīves lietu kārtības piemēra nodošanai jeb kultūras transmisijai un rūpēm par to, lai bērni ne tikai akceptētu to vecāku ģimenē, bet implicētu arī turpmākā dzīvē. (Traubergs, 1934b) „*Darba un tikumu mīlestība neradīsies pati, ja vecāki neradinās (..)*.” (Ezerniece, 1939)

Sieviete ģimenē tiek atspoguļota arī kā savstarpējo attiecību „*izlīdzinātāja*” (Akmens, 1940). Tas raksturo viņas kā starpnieces lomu arī bērnu un tēva attiecībās. Diskursā nereti atspoguļots, ka tēvs savas attiecības ar bērniem ierasti veido caur sievu, viņu māti. Šāda diskursīvā prakse skaidrojama ar atšķirīgo vīrieša un sievietes raksturu un izpausmju attēlojumu. Sieviete „*no dabas*” apveltīta ar lielāku emocionālo izpratni, līdzjūtību, sirds bagātību, turpretim vīrietis atainots robustāks un dabiski mazjūtīgāks. (Dreimanis, 1928; Štāls, 1935)

Māte ir galvenā bērnu lutinātāja un žēlotāja, kas veido viņas īpašo starojumu (Gaide, 1933), savukārt kā disciplinētājs un sodītājs medijs diskursā tēlots tēvs. Bērnu ģimenē baidīja ar tēva autoritāti, viņa bargajiem lēmumiem, gaidāmo sodu, bet praktiskos audzināšanas pienākumus vairāk veica māte. Taču izpēte rāda, ka gadījumā, ja tēvs bija labāk izglītots, viņa pienākumos ietilpa arī bērnu morālā, reliģiskā un intelektuālā mācīšana – „*gaismas nešana*”. Arī disciplinēšana un sodīšana tika uzskatīta par audzināšanas līdzekli, instrumentu apgaismības, dzīves gudrības un paklausības tikuma implicēšanā. (Akmens, 1940; Dēķens, 1919) Priekšstati par tēva lomu audzināšanā tēloti arī daiļliteratūrā. Tie galvenokārt izpaudās ģimenisku situāciju un cilvēku sadzīves atainojumā. Līdzīgi kā izvēlēta medijs diskursā arī daiļdarbos, tēva statuss tā laika

vīrietim izvirzīja striktu pienākumu: „*Ja esi tēvs, paud to saviem bērniem*”. (Jaunsudrabiņš, 1948) Literatūrā, kurā apkopoti šī perioda atmiņu stāstījumi, `labs` tēvs, lai gan distants salīdzinājumā ar māti, tomēr atklāts kā tāds, kurš iestājas par saviem bērniem, tos sargā un lolo. (Belševica, 1995)

Determinācijas pieejas, kā ideālās vecāku audzināšanas stratēģijas, izvēle diskursā pamatota arī ar Imanuela Kanta citātu: „*Audzināšanā, vajadzīga pamudināšana, piespiešana, jo tikai tādā ceļā iespējams bērnam attīstīt un nostiprināt tikumisku spēju pašam sevi piespiest, pārvarēt tieksmes uz izpriecām un izpildīt pienākumu pienākuma dēļ.*” (Dreimanis, 1934)

Filozofijas, psiholoģijas, vēstures, pedagoģijas un citu jomu dižgaru atziņu citējums piešķir domai sevišķu nozīmi un zināmā mērā aksiomas statusu, jo globālā vai lokālā mērogā dažādās sabiedrībās zināmu autoru nostādnes jau izsenis ieguvušas leģitimētu statusu, kas norāda uz to objektīvo patiesumu. Atpazīstamu personību citēšanas paņēmieni starpkaru perioda diskursā pārstāvēts samērā blīvi. Arī žurnāla „Audzinātājs” lielu satura daļu veido Raiņa, Pestalocija, J. A. Komenska, I. Kanta un J. V. Gētes ideju citāti.

Stingrā audzināšanas kārtība tika propagandēta arī valstiskā līmenī, tautā „*lolojot vienības ideju*”. (Ausējs, 1935) **Ģimenes stabilitāte**, bērnu audzināšana un valsts ilgtspējīga labklājība uzlūkota vienotā veselumā. Ideja balstījās uzskatā, ka, ja vecāki spēs nodrošināt noteiktām normām atbilstošu audzināšanu, tad arī valsts cilvēkkapitāla kvalitāte uzlabosies. Neskatoties uz institucionālo atbalstu, izaudzināt morāli krietnu, valstij un valdībai lojālu, darba tikumu godājošu cilvēku, tika uzskatīts par ģimenes, respektīvi, vecāku pamatuzdevumu. (Ulmanis, 1938) 20. – 30. gadu pedagoģijas diskurss tiecas atklāt individuālo un sociālo aspektu nozīmes līdzvērtību personības veidošanās procesā, norādot ģimenes un sabiedrības ciešo saistību, kā arī kopējā izdevuma saturā izgaismojot pretrunu starp brīvības deleģēšanu audzināšanā un prasību atbilst sabiedrībā akceptētajām normām. (Dauge, 1930; Krūze & Ķestere, 2010)

Determinācijas ideja ģimenē pārstāv stingras kārtības, noteikumu, disciplīnas nodrošināšanu kā bērna tikumiskā rakstura sekmētāju un laimīgas dzīves ķīlu. (Gaups, 1925; Anspaks, 1994) Determinācijas pieeja atklājas tradicionālajā audzināšanā (noteiktas dzimumlomas, pienākumu dalījums ģimenē, sabiedrības stereotipiem atbilstoši attiecību kanoni), kas raksturota kā „*krietna ģimenes kultūra*” (Kundziņš, 1938) ar „*stingriem vecākiem, (..) labi audzinātiem bērniem un krietniem ģimenes tikumiem*”. (Štāls, 1926) Jau latvju tautas senatnē „*pietāte, dziļa cieņa pret audzinātāju un arī bāiles no tā*” tika uzskatītas par fundamentālām vērtībām ģimenes pedagoģijā. (Ezerniece, 1939) „*Ja arī bērnu un vecāku raksturos dažreiz nav īstas sirsnības un siltuma, tomēr vecāku gādība un audzināšana iepotē un uztur bērnus cieņu pret tēvu un māti. Šī cieņa grožo bērnus, liek tiem apvaldīt savu patstāvības garu un temperamentu.*” (Akmens, 1940)

Daudzviet diskursa datos valodas konstrukcijās tiek lietoti uzskatāmi salīdzinājumi – detalizēts vēstījums par konkrētiem notikumiem, personām, kuru dzīves gājumi ilustrē bērnībā „nepilnīgi” realizētās determinācijas pieejas „neatgriezeniskās” sekas. (Ezerniece, 1939; Vēciņš, 1934; Maturš, 1929a) Šis Latvijas vēstures posms ģimenes audzināšanā iezīmē bērna patstāvības, autonomijas vēlmi kā negatīvu un ierobežojamu. Naratīvā izmantots „*patvaldības*” jēdziens, kurš izprasts kā nosodāma bērna vēlme pašnoteikties un apliecināt savu izteiksmes brīvību. (Akmens, 1940) Tiesības noteikt bērna uzvedības normu kanonu ģimenē tika deleģētas vecākiem un arī sabiedrībai.

Audzināšanas mērķis – pilnīgs cilvēks – attīstīts, tikumīgs, reliģisks, čakls un paklausīgs, ir prasmīgas audzināšanas rezultāts, kurā tiek realizēta vecāku determinējošā pieeja, taču attiecības veidotas arī uz savstarpējā atbalsta pamatiem un ģimenes kā vienota veseluma izpratni. (Dreimanis, 1929; Ezerniece, 1939) Starpkaru periodā strikti un noteikti, ne tikai drukātajā presē, bet arī citos avotos, norādīts **ideoloģijai atbilstošais audzināšanas ideāls**: „*Nav šaubu, ka mums jaunatne jāaudzina vispusīgi attīstīta, fiziski spēcīga, garīgi modra, viengabalaina, veseliem nerviem un jūtīgu dvēseli, bet, lai to spētu, audzināšanai ģimenē jāpiegriež vairāk vērības*”. (Ezerniece, 1939)

Diskursā rodams mātes un arī tēva ideāla atspoguļojums, kas precīzi raksturo abiem vecākiem atbilstošās un nepieciešamās kvalitātes, kā arī ir galvenais priekšnoteikums bērnu audzināšanas procesa tuvināšanai ideālam. Respektīvi, jo vecāki vairāk atbilst norādītajiem ideāliem, jo lielāks potenciāls ģimenē realizēt arī ideālas audzināšanas rezultātu.

Ideālās mātes tēla raksturojums plaši atklāts šīs nodaļas sākumā. Savukārt **ideālā tēva diskursā** ietilpst tādas kvalitātes kā „*stiprs raksturs*”, „*norādīts darbā*”, „*apbruņots zināšanām*”, „*apģarots cēlām idejām*” (Dreimanis, 1934), „*bruņnieciskuma, palīdzības un aizstāvības gars*” (Ezerniece, 1939). Tēvs ģimenē vairāk dod vadošus norādījumus un tiek saistīts ar sociālo prestižu, kura garants ideālā gadījumā ir stabila ģimene un ‘labi’ audzināti bērni. (Maturš, 1929b) „*Kārtīgs tēvs rūpējas par ģimenes labklājību*” (Akmens, 1940), iemieso tā dēvēto „*vīrietības garu*” (Ezerniece, 1939), ne tikai pats ir „*gādīgs un darbīgs*” (Kundziņš, 1938), bet caur darbaudzināšanu nodod prasmes arī dēliem (Ezerniece, 1939). Tēva personības kvalitāšu izkopšana *a priori* vēl neliecina par viņa pedagoģisko kompetenci bērna audzināšanā. Būtiski dalīties savā dzīves pieredzē, praksē un zināšanās ar saviem bērniem. „*Vērojot tēvu darbīgumu, nosvērtību, godīgumu un nopietnību, no sirds jāskumst par to, ka dēli netiek ievadīti tēvu ceļos*”. (Ezerniece, 1939)

Dažkārt tēvs rakstītajā tekstā atklāts kā slēptais aktors, kas paliek nenosaukts. „*Latviešu sievietē – māte nes savas tautas priekšā lielāku atbildību, nekā pati to apzinas, un, ja sadzīvē vērojamas kļūdas, tad, lai katrs, kas piedalas audzināšanas darbā, tās izjūt arī kā savas*

nezināšanas un paviršības sekas” (Ezerniece, 1939), ko varētu raksturot arī kā pedagoģiskās kompetences trūkumu. Lai gan mazāku tēvu iesaisti bērnu audzināšanā nosaka valdošā ideoloģija, kuras pamatā ir dabiski veidojies uzskats par māti kā bērnu primāro audzinātāju, tēvs diskursā netiek ignorēts, bet pozicionēts kā otrs nozīmīgais aktors. Šeit iezīmējas līdzatbildības diskurss, kas no vienas puses atslogo mātes atbildības nastu, no otras – propagandē citu ģimenes locekļu (tēvu, vecvecāku) aktīvu rīcību tikai kļūdu korekcijas fāzē.

Iedibinātā sadzīves kārtība norāda uz situāciju, kurā pārsvarā vīrietis strādā algotu darbu ārpus mājas, bet sieviete atrodas mājās ar bērniem. „*Protams, ērtāki jau ir, kad ģimeni apgādā tēvs viens pats, bet māte pilnīgi pieder savai mājai un ģimenei.*” (Rudītis, 1938) Šādas ikdienas organizācijas prakses pamatojums meklējams gan praktiskos apstākļos – ierobežotās sieviešu darba iespējās, kā arī nepietiekamā institucionālā atbalstā – gan patriarhālo tradīciju ietekmē.

Hegemonais diskurss norāda, ka tēva galvenais lepnums saistāms ar viņa spēju pietiekami nodrošināt ģimenes labklājību. Atbilstoši pastāvošai diskursīvai praksei, tēva kvalitāti nosaka viņam noteikto pienākumu (ģimenes finansiālā uzturēšana) pilnvērtīga izpilde. „*Tēvs var tiešām lepns būt par to, ka viņš spēj pietiekoši labi apgādāt savu ģimeni, bet šim lepnumam jāpaliek tikai viņa paša ziņā.*” (Akmens, 1940) Ģimenes apgādāšana tiek uzskatīta par dabisku vīrieša pienākumu, tāpēc nepamatota, būtu viņa publiska lepnuma izpausme. „*Arī tad vīram nav jāsaslienā lepnumā, it kā viņš būtu vienīgais ģimenes apgādnieks. Cik nav tādu vīru un tēvu, kas, vienmēr uzsvērdami tikai to, ka viņi ir ģimenes uzturētāji, nospiež pārējo ģimeni tādā klausībā sev, it kā tie būtu viņa dzimtcilvēki.*” (Akmens, 1940)

Jāmin tas, ka mātes un tēva ideāli tiek raksturoti kā tipiski maskulīni un femīni, piedevām, lai gan raksturojums sākotnēji formulēts, – virzībā uz vecākiem nepieciešamajām īpašībām audzināšanas darbu īstenojot, tēva raksturojums vairāk atklāj krietna cilvēka ideālu, nefokusējoties uz viņa pedagoģisko kompetenci.

Ideāla vīrieša, tēva identitātes konstruēšana nenotiek tikai indivīda līmenī, šajā procesā ir „*liela daļa arī tautai*”. Medija diskurss skaidro, ka „*šādi vīri nepiedzimst gatavā veidā: bet izaug tautas klēpī, jo viena paaudze audzina otru*”. (Dreimanis, 1934) Šeit atklāts audzināšanas un personības veidošanās sociālpedagoģiskais aspekts, kā arī ilustrēta promocijas darba centrālā ideja, ka audzināšana ģimenē nav uzskatāma par savrupu fenomenu, tāpat kā tēva pedagoģiskās kompetences veidošanās process ir multifaktorāls, kas uzlūkojams gan individuālā, gan sociālā perspektīvā.

Domu ilustrē kā arī savstarpējās sakarības starp ģimeni un sabiedrību atspoguļo, Aleksandra Dages citētais Frīdriha Šleiermahera (*F. Schleiermacher*) izteikums: „*Audzinašana cilvēku ieliek pasaulē, par cik tā pasauli ieliek viņā, un tā viņam liek veidot pasauli, par cik tā pasaulei liek viņu veidot.*” (Dauge, 1928)

Šī laika posma diskursā valodas struktūras atklāj savas īpatnības, izteiksmes formas, caur kurām raksturoti pastāvošie un ideoloģiskās varas atbalstītie diskursi – uzskati, priekšstatī un izpratne. Valodas iezīmes piešķir tai īpašu specifisku skanējumu. Lai ideju, izteikumu, formulētu iespējami precīzi un skaidri, tiek izmantotas ne tikai literāri pareizas valodas formas, bet arī vārdi un jēdzieni, kuri lietoti sadzīves saskarsmē. Izteikts akcents likts uz valodas dzīvīgumu, izteiksmību – ekspresivitāti.

Jāuzsver, ka šajā periodā valoda bija arī nācijas brīvības izteiksmes līdzeklis. (Liepa, 2010; Zamozdika, 2010)

Mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi lietoti (metaforas, epiteti, simboli, ironija, paradokss, hiperbola u.c.) kā instruments izteiksmes veida paspilgtināšanai, vēstījuma efektivitātes palielināšanai un diskursīvā simbolisma ilustrēšanai. Žurnāla „Audzinātājs” tekstiem raksturīgas salīdzinoši vienkāršas gramatiskās konstrukcijas, bet tēlaina valoda un piesātinātas izteiksmes formas. Rakstītā naratīva vēstījumu sevišķi nozīmīgu padara tā emocionalitāte – patoss, paustais sašutums, izsaukmes formas u.c. Diskursa valodai raksturīgā emocionālā kapacitāte ļauj īstenot efektīvu rakstu komunikāciju un aizraut lasītāju ar ideju. Starpkaru perioda literatūrai raksturīga iezīme ir lasītāja emocionālas reakcijas provokācija, kas caur asociāciju un emociju veidošanos stimulē producēt arī attieksmi un viedokli par attiecīgo diskursīvo formāciju. (Liepa, 2010)

Diskursa komunikāciju raksturo didaktiskas izteiksmes formas, kurās ietverti padomi, norādes, tendenciozi sliktas un labas prakses piemēri, attiecīgas rīcības vai uzskatu iespējamo seku projekcija, kā arī cēloņsakarību analīze. Vispildītāk šīs naratīva formas izpaužas pedagoģisko problēmsituāciju analīzē.

Atšķirībā no daiļliteratūras publicistikā lietotās metaforas nav izmantotas tikai nolūkā piešķirt valodai estētisku skanējumu un uzlabot stilistiku, bet gan palielināt teksta informācijas slodzi. Šim nolūkam mediju diskursā plaši lietoti arī salīdzinājumi, kas, piesaistot uzmanību, raisa pazīstamas asociācijas, ļauj veidot paralēles ar lasītāju pieredzi, ilustrē un paspilgtina tekstā pausto ideju. (Alba – Juez, 2009; Mills, 2004) Lai ilustrētu audzināšanas likumības vai kāda diskursa aģenta (tēva, mātes, bērna) rīcību un uzskatus, salīdzinājumi izmeklēti sevišķi trāpīgi. „Audzināšanas procesā spontanitātei⁴ jābūt kā izelpošanai un ieelpošanai, kuras divas funkcijas arī nav šķiramas...” (Dauge, 1927a; Dauge, 1928) Izteikums raksturo audzinātāja, ierasti mātes, organisku virtuoziāti savā darbībā, vidusceļa meklējumus, elastību, gatavību transformācijai un nepārtrauktu virzību uz pilnību.

Teksta lingvistiskā analīze ļauj iedziļināties nozīmes interpretācijās, valodas un varas attiecību izpētē, kas šī pētījuma ietvaros atklātas tēva – mātes, ģimenes – sabiedrības, bērnu – vecāku, vīrieša – sievietes attiecībās. (Wetherell & Taylor & Yates, 2001) Teksta elementu izvēlē

⁴ Aleksandra Dagues lietotais jēdziens – „receptivitāte” – atvasināts no vārda recepte, kas ilustrē audzināšanas procesu, kurā īstenotas standartizētas likumības.

un izkārtojumā prevalē mērķis sasniegt maksimālu efektu – ar valodas palīdzību ietekmēt ne tikai indivīdu, bet arī sabiedrisko domu.

Diskursā konstatēts biežs hiperbolu lietojums, lai uzsvērtu paustās domas nozīmīgumu. Tekstos identificēts liels to vārdu īpatsvars, kuri ierasti lietoti uzsvara radīšanai un domas kulminācijai: *nekad, vienumēr, allaž, nemitīgi, ikkatru mīļu dienu, visi, ikviens bez izņēmuma, nav šaubu, tikai* u.c.

Domas papildināšanai tekstos kā izteiksmes paņēmieni plaši lietoti šķietami retoriski jautājumi, kuros jau ietverta vēlamā un vienīgā pareizā atbilde. Šis līdzeklis plaši reprezentēts bērna audzināšanu atklājošos tekstos, kuros likumsakarīgi identificējams mātes un tēva lomu raksturojums. „*Kas gan labāk sapratīs mūsu tieksmes un ilgas, mūsu rūpes un ciešanas kā māte? Viņa dzirdējusi no mūsu lūpām pirmo sveicienu gaismai, kad mēs ieradāmies šai pasaulē.*” (Akmens, 1940)

Šis citāts ilustrē vecāku pedagoģiskās kompetences bioloģiskās nosacītības ideju. Ja māte ir tā, kura bērnu laidusi pasaulē, viņa arī uzskatāma par labāko audzinātāju. Formulētais jautājums zināmā mērā pauž skepsi, ka kāds cilvēks, izņemot māti, spētu nodrošināt līdzvērtīgu aprūpes un audzināšanas kvalitāti. Tas pastarpināti attiecināms arī uz tēva lomas un pedagoģiskās kompetences raksturojumu ģimenē kā otršķirīgu, tomēr neizslēdz viņa dalību un varu.

Stingrā patriarhālas ģimenes kārtība tiek propagandēta, izmantojot hiperbolizētus salīdzinājumus ar t.s. „*moderno ģimeni*”, kas atklāj patriarhālas ģimenes privilēģijas un „*modernās ģimenes*” trūkumus, ieskicējot promocijas darbā skaidrotās transformatīvās ģimenes jēdzienu. (Dauge, 1926) Tradicionālās ģimenes modelis, kurā katram deleģētas noteiktas atbildības sfēras un pienākumi, tiek postulēts kā labākais ģimenes materiālo un emocionālo labklājību nodrošinošais ietvars. (Dauge, 1926) Turpretim transformatīvo paradigmu raksturojošie uzskati un prakse atainota kā „*jaunlaiku netikumi un aplamā „modernā domāšana*”. (Štāls, 1930) Tradicionālās, normatīvās un humānpedagoģiskās paradigmas nostādnes iezīmējas kā nozīmīgs diskursa temats. Diskursu sadursme galvenokārt vērojama vecāku varas īstenošanas stratēģijās bērna audzināšanā. Viens no šo polemiku raksturojošiem elementiem ir jau minēto retorisko jautājumu formulēšana, nepiedāvājot lasītājam atbildi uz tiem. „*Vai tagad bērns un jauneklis vairāk mīl savus audzinātājus (nevien skolā, bet arī mājā), kurus viņš ne bīstas, ne ciena? Bet kur tad nu paliek taisnošanās, ka tagad jāaudzina tikai ar mīlestību, bez stingrības, bardzības, noteiktības?*” (Ezerniece, 1939) Neskatoties uz to, ka līdzīga satura apgalvojumi pausti jautājumu izteiksmē, tie tomēr pauž skepsi un pat ironiju.

Diskursā atklāta jauno audzināšanas tendenču kritika, kas „*distances sajūtu*” (Ezerniece, 1939) starp vecākiem un bērniem, ne vien tiecas samazināt, bet arī uzskata par nevēlamu. Tradicionālās pedagoģijas nostādnes tendētas minēto „*distances sajūtu*” raksturot kā

likumsakarīgu bērna attieksmes un uzvedības praksi, kas izriet no „cieņas un godbijības” (Ezerniece, 1939) pret vecākiem. Neskatoties uz „sirsnības, iejūtības un emocionalitātes” (Dēķens, 1919) slavinājumu audzināšanā, aktuālais diskurss reprezentē determināciju kā vēlamo audzināšanas pieeju un paklausību kā tās rezultātu. (sk. 1.4.3. attēlā) (Grigorjeva, 2001)

Interpretējot pieejas audzināšanas mērķu definēšanai un audzināšanas stila izvēli dzimumdiferences kontekstā, atklātas atšķirības starp māti un tēvu. Medija diskursā skaidri norādītas abiem dzimumiem pieļaujamās prakses. Lai gan šajā laika periodā bērna audzināšana tika orientēta uz paklausību (bērns, kurš ar bijību izturas pret saviem vecākiem), mātes loma un attieksme tēlota kā izteikti sirsnīga un ciešanas saites veidojoša. Patriarhālais attiecību modelis ģimenē tomēr nosaka subordinācijas ievērošanu, tāpēc, neskatoties uz leģitimēto mātes emocionālo pieeju bērna audzināšanai, „noteicošais vārds” (Vēciņš, 1934) pieder tēvam.

Tiek uzskatīts, ka „*distances un līdz ar to cieņas trūkums rada disciplīnas trūkumu*”. (Ezerniece, 1939) Tas skaidro arī attālās tēva un bērna attiecības, jo viņa galvenais uzdevums ir rūpes par disciplīnas uzturēšanu ģimenē. Distances un cieņas jēdzieni skaidroti savstarpējā korelācijā, tomēr neatklājot atsvešināšanās draudus savstarpējās attiecībās.

Tradicionālā audzināšana raksturota kā tāda, kura īstenota saskaņā ar „*vecām, bet ļoti nopietnām un dziļi psiholoģiski pamatotām tradīcijām*”. Par tās pamatu uzskatīta intuitīva vecāku nojauta par pareizo un nepareizo. (Ezerniece, 1939) Autori skaidro, ka izsenis dibinātajai kārtībai ģimenē un sabiedrībā bijis noteikts pamatojums, kā arī gadu gaitā sadzīvē pārbaudītā prakse devusi labus audzināšanas rezultātus, kas liecina par nepieciešamību saglabāt šādu modeli kā visvairāk pārstāvēto. Savukārt „*modernā ģimene*” (Dauge, 1926), kuras attīstība saistīta ar „*darba dzīves centra*” pārvešanu ārpus ģimenes robežām, tiek asociēta ar ideoloģijā balstītās sociālās kārtības apdraudējumu, „*valību*”, „*decentralizāciju*” un „*ģimenes locekļu savstarpējo atsvešināšanos*”, jo ģimenes locekļi visus resursus vairs neorientē tikai uz ģimeni. (Dauge, 1926; Smits, 1997)

Patriarhālā determinējošā prakse raksturota, atainojot striktus uzskatus par īstenojamām audzināšanas normām, kuras netika uzskatītas par diskutablām. Par vienu no šādiem piemēriem minama bērnu un vecāku saskarsmes tradīcija, kas raksturoja bērnu dalību pieaugušo sarunās kā bērnu „*neaudzinātības*” pazīmi un vecāku pedagoģisko nekompetenci („*vecākiem trūkst saprašanas kā pieder*” (Saujiņš, 1931)). Analizētais „Audzinātāja” diskurss atklāj laikmetam atbilstošus uzskatus, ka šāda prakse ļauj paildzināt bērnības periodu, nepieļaujot bērniem viņu kompetences lauka pārsniegšanu un nodrošinot adekvātu disciplīnu, pietāti pret aksiomātisku normu ievērošanu.

Rakstītā diskursa teksti sniedz detalizētu patriarhālās ģimenes un laulības raksturojumu, kas uzskatīta par dzīves normu un cilvēku pašmērķi. (Ločmele, 2010; Saujiņš, 1931) Tomēr tostarp atklājamas arī pretrunas starp teoriju un praksi, kuras attiecināmas uz tēva un mātes lomas

izpratni ģimenē, kā arī vīrieša un sievietes skatījumu publiskā sektorā. Uzskatus reprezentējošo izteikumu nesakritība dažkārt vērojama ne tikai dažādu autoru darbos, bet arī viena autora tekstu ietvaros. Šīs pretrunas atspoguļotas dažos no „Audzinātājā” publicētajiem rakstiem, kuros aplūkots t.s. „*ģimenes galvas*” diskurss (Dauge, 1925b; Saujiņš, 1931), kas atklāts arī citos šī laika autoru darbos. (Akmens, 1940; Hergets, 1923) „*Ģimenes galvas*” diskursu atspoguļo kompromisa meklējumi, kuros no dažādiem aspektiem skatīta **varas un autoritātes deleģēšana un izpaušme ģimenē**. Viens no skatījumiem tiecas argumentēt patriarhālās maskulīnās dominances pozitīvos akcentus. „*Par šo vadošo spēku ģimenē vai ģimenes galvu parasts uzlūkot tēvu. Viņam šo lomu piešķir arī valsts tiesiskā iekārta*”. (Akmens, 1940)

Tēvam dominantu statusu izvirza arī reliģiskās nostādnēs balstītā audzināšana, kas pozicionē vīrieti kā ģimenes galvu. (Dauge, 1926) Viņš atspoguļots arī Bībelē noteikto godbijības ‘objektu’ uzskaitījumā – ētikas vērtības un ideāli, tēvs, māte, tēvzeme, reliģija – kuri cieši sasaucas ar starpkaru periodu raksturojošo ideoloģiju. (Bībele, 2006; Geikina, 2007; Mežulis, 1926) Reliģija atklāta kā sociālās esamības daļa, kas kulturoloģiskā aspektā izpaužas kā sabiedrības dzīvesveids, vērtību, uzskatu, attieksmju – diskursīvo prakšu kopums. Tādējādi reliģisko atziņu implicēšana audzināšanā palīdz veidot noteiktu dzīves norišu izpratni sabiedrībā. (Dauge, 1927c; Matus, 1929b; Vēciņš, 1934; Kundziņš, 1930)

Izvēlētā medija tradicionālās paradigmas diskurss atklāj ciešu kopsakarību starp resursu nodrošināšanu un varas iemantošanas privilēģiju ģimenē. (Saujiņš, 1931) „*Kā ģimenes galvu tēvu parasts uzskatīt vairāk par ģimenes apgādnieku. Kas ģimeni uztur, tam arī piekrīt lielākā iejaukšanās un tiesības tanī – tā sadzīves parašas attaisno tēva iecelšanu par ģimenes galvu.*” (Akmens, 1940)

Naratīvs iezīmē arī kritērijus, kuros balstoties, tiek izvērtēta indivīda atbilstība ģimenes galvas statusam. „*Vēsture tēva galvas stāvokli ģimenē pamatojusi arī uz viņa lielāku attīstību, plašāku izglītību. (..) it kā tēvam vajadzētu būt gudrākajam ģimenē.*” (Akmens, 1940) Par ģimenes galvu tiesīgs būt tāds tēvs, kurš „*ar savu nostāšanos un gādību kļūst par īstu aizvēju ģimenei; par stingru balstu*”. (Akmens, 1940), jo „*vīrieti daba ne par velti veidojusi ar stiprāku miesu un dvēseli kā caurmēra sievieti*” (Akmens, 1940).

Savukārt otrs skatījums it kā mēģina attaisnot un praktiskos dzīves aspektos rast pamatojumu sievietes pozīcijas liberalizācijai. „*Bet nav neapdraudētas arī šīs vīrieša priekšrocības. Ir jau daudz to saimniecisko pasākumu, kurus vada sievietes un, viņām par godu jāliecina, vada visumā labi*”. (Akmens, 1940) Diskursīvi leģitimēta prakse, ka situācijās, kurās tēvs nav šī goda ‘cienīgs’, vadību ģimenē uzņemas māte. (Rudītis, 1938) Tomēr diskursa tekstos atkārtoti izteikta nožēla par sabiedrisko un ģimenisko tradīciju mainību, kas transformē arī tradicionālo dzimumlomu izpratni. (Ezerniece, 1939; Traubergs, 1934b; Dauge, 1925b) „*Tā*

pamazām tiek aizzāģēts arī tas koks, uz kura vēl balstās vīrieša stāvoklis kā sabiedrības galvai. Skaidrs, ka līdz ar to tāpat tiek aizzāģēts arī viņa kā galvas krēsls ģimenē.” (Akmens, 1940)

Jāatzīst, ka šo divu redzējumu analīze atklāj izvairīšanos no skaidri definētas pozīcijas. Kopumā rodas iespaids, ka diskursīvā prakse nespēj pilnībā noliegt emancipācijas tendenču pozitīvos aspektus, kā arī nedemonstrē gatavību objektīvi atzīt patriarhālās kārtības vājās puses. Šīs svārstības zināmā mērā raksturo arī aktuālo sociālo diskursu. „*Pie kā nu mēs nonākam galvas jēdziņā ģimenē? Tā liekas, ka šis apzīmējums no vienvaldības arvien vairāk kļūst par kolektīvu jēdzienu, par tēva un mātes, vīra un sievas kopvaldību ģimenē un visā tai interešu aplokā, kas saskaras ar ģimeni*”.

 (Akmens, 1940) Arī publicistikā paustās atziņas ne tikai ilustrē emancipācijas motīvu, bet arī uzskatāmas par egalitārisma iedīgļiem indivīda un sabiedrības izpratnē un praksē.

Tas skaidrojams ar to, ka publiskā diskursa pamatuzdevums ir ne tikai paust stabilās valdošās tendences, bet arī atspoguļot novatoriskas vēsmas, kuru implikācijas sociālajā telpā nav ignorējamas. 20. gadsimta 30. gadu beigu posma publicistikas diskursu raksturo izteiktāka emancipācijas tendenču polemizācija, kas galvenokārt saistīta ar sievietes dalību sabiedriskā dzīvē un nodarbinātību ārpus mājas, kā arī vecāku pieejas izvēli bērnu audzināšanā. (Akmens, 1940) Vēsturiskā atskatā pakāpeniski aizvien biežāk ieskicētas liberalizācijas tendences audzināšanā, līdztekus norādot uz kritiskas izpratnes un izvērtējuma nepieciešamību, kas uzsvērts arī promocijas darba 1.3. nodaļā. Diskurss norāda, ka neadekvāti saprastas emancipācijas nostādnes audzināšanā veicina bērna egoisma attīstību. Šī ideja tēlaini ilustrēta vienā no „Audzinātāja” rakstiem – „*egoisms ir cilvēces labklājības kops, neapzinīga pašiznīcināšanās, tautu bojā eja, tādēļ tā ir viena no tām gara slimībām audzināšanā, kas jāārstē vispirms*.” (Ezerniece, 1939)

Šīs idejiski opozicionārās – tradicionālās un transformatīvās pieejas – diskursā palīdz apkopot 1938. gada 4. „Audzinātāja” numurā publicētais citāts: „*vienlīdzība ir jēdziens, kas nevien ģimenē, bet arī saimnieciskā un politiskā dzīvē līdz šim palicis tikai ideāls*” (Rudītis, 1938), kas apliecina tiklab sabiedrības patriarhāli orientēto ideoloģiju Latvijā, kā arī atklāj teorētisko postulēto vienlīdzības ideālu nesakritību ar sociālo praksi.

Būtisku pavērsienu tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes evolūcijā iezīmē „Audzinātāja” diskursā identificētās rekomendācijas vecāku pedagoģiskās kompetences sekmēšanai, kas dēvētas par „*pašaudzināšanas līdzekļiem*” (Saujiņš, 1931) vecākiem. Ja līdz šim attiecīgā perioda diskursā galvenokārt aplūkota „*receptīva*” (Dauge, 1927a) jeb normatīva vecāku pedagoģiskā darbība ģimenē, un polemizēti vēlami audzināšanas rezultāti, tad 1931. gada žurnāla izdevumā pirmo reizi precīzi norādītas rekomendācijas vecāku personību un pedagoģiskās kompetences pilnveidei (tiklab attiecināmas uz māti, kā uz tēvu), – nolūkā veicināt pilnvērtīgu bērna audzināšanu ģimenē. „Audzinātājā” publicēti IV starptautiskajā ģimenes audzināšanas

kongresā Lježā paustie „norādījumi” un „vēlējumi”, kas „vecākiem uzliek audzināšanas pienākumu arī pret sevi”:

- „Mācīties pašiem no grāmatām, žurnāliem un konferencēm;
- Mācīties savstarpēji vienam no otra (izglītības pulciņos un vecāku skolās iespējams mantot no citu piedzīvojumiem);
- Mācīties bērnu novērot un saprast viņa fizioloģiju un psiholoģiju, lai bērnam varētu labāk kalpot;
- Prast aizmirst savu „es”, lai pie reizes varētu dzīvot „viņā”;
- Mācīties būt mierīgam, savaldīties, pārvarēt savu nervozitāti;
- Būt pieklājīgam ar bērnu, lai viņš būtu pieklājīgs;
- Izkopt labas attiecības un uzskatu vienību starp tēvu un māti, kā arī strādāt vecākiem ar skolotājiem roku rokā un uzturēt starp abiem biežus sakarus;
- Zināt iedzimtības likumus, lai neprasītu no bērna vairāk kā viņš spēj;
- Palīdzēt bērnam iegūt un nostiprināt viņa īsto personību. Vienmēr respektēt šo personību;
- Labot, neko nepostot;
- Būt vienmēr patiesam, (..) pacietīgam;
- Nesamainīt pārdomu ar vilcināšanos, autoritāti ar autoritārismu, labsirdību ar nespēku, mīlestību ar juteklību;
- Uzturēt autoritāti, ne nedrošu, bet noteiktu un mīlestības pilnu; elastīgu, bet negrozāmu;
- Zināt, ko grib, bet gribēt ar labsirdību un smaidu;
- Prast bērnus mīlēt viņu, ne sevis labā;
- Gribēt pirmā vietā viņu labu, tikai pēc tam savu;
- Mācēt iegūt bērnu mīlestību, lai tiktu uzklauss;
- Prast iedvest neaprobežotu uzticību;
- Agrā bērnībā autoritātei jātiecas vadīt bērna griba tā, lai labi paradumi nostiprinātos un taptu viegli;
- Autoritāte uzturama ar personību;
- Lai uzturētu autoritāti, vecākiem bez mitēšanās jātiecas pēc augstākas pilnveides; pašiem jāmacās, lai varētu mācīt; pašiem garīgi jāaug, lai varētu audzināt. (Saujiņš, 1931)

Ar nolūku promocijas darbā atspoguļots viss uzskaitījums, jo tas, pirmkārt, neraksturīgi starpkaru perioda diskursīvai praksei attiecināts tiklab uz māti, kā tēvu un, otrkārt, aptver promocijas darbā identificētās tēva pedagoģiskās kompetences dimensijas. Šie ieteikumi izceļas uz kopējā hegemonā diskursa fona ar savu mūsdienīgumu un ideju novatorismu. Tie aicina vecākus uz pašrefleksiju un savas lomas pārvērtēšanu, intelektuālās attīstības veicināšanu, zināšanu –

iegūšanu no literatūras, savstarpējās mācīšanās ceļā un vērojot pašus bērnus. Ieteikumos bērns atklāts kā vērtība un augstākais mērķis audzināšanā, uzsvērts viņa personības unikalitātes un autonomijas respekts. Tajos komunicēts arī vecāku paraugs kā nozīmīgs audzināšanas līdzeklis.

Egalitārisma iedīgļi identificējami uzsvērtajā tēva un mātes attiecību kvalitātes nozīmē un vienotas pedagoģiskās izpratnes veidošanā. „*Vēlējumi*” (Saujiņš, 1931) uzsver arī nereti kļūdaino autoritatīvisma un autoritārisma kā pretmetu izpratni un interpretāciju. Respektīvi, šim laika posmam neierasti progresīvi pausta balansa nepieciešamība starp emancipāciju un determināciju audzināšanā, kā arī apliecina darbā integrēto pedagoģiskās kompetences kā nepārtraukta uz pilnveidi orientēta procesa ideju.

Paradoksāli, ka minētie pašaudzināšanas līdzekļi attiecināti ne tikai uz māti, bet abiem vecākiem, jo hegemonais diskurss pārlicinoši pauž sabiedrības nostāju, ka pedagoģiski kompetentāka ir māte un tādai viņai arī jābūt. Valdošā un mazākuma diskursa idejisko sadursmi ilustrē citāts, kurā netipiski starpkaru perioda diskursam atklāta un progresīvi kritizēta vīriešu nostāja uzskatos par savu lomu ģimenē, kas likumsakarīgi ietekmē arī izpratnes veidošanos par tēva pedagoģisko kompetenci. „*Mātei ģimenē vēl arvien ir pārāk nopiesta un zemas kalpības loma. Mēs, vīrieši, visā vairumā, vēl arvien skatāmies uz ģimeni tā, ka mums tikai jānopelna līdzekļi tās vajadzībām, bet par tās garu un pienākumiem viņas vidū mums nav nekādas intereses.*” (Akmens, 1940)

Arī raksta autors atzīst, ka formulētie „*līdzekļi*” abu vecāku pedagoģiskās kompetences pilnveidei aizvien nav iedzīvināti audzināšanas praksē, bet vairāk reprezentē teorētiskas nostādnes, tādēļ tie norāda vēlamo nākotnes diskursīvās perspektīvas virzību. (Saujiņš, 1931)

Jāatzīmē fakts, ka minētie ieteikumi nav izstrādāti Latvijā, tāpēc arī neatspoguļo tās aktuālo diskursu, kurā šajā laika periodā lielākoties paustas konservatīvas nostādnes. Tomēr atzinīgi vērtējama šī materiāla iekļaušana žurnāla „Audzinātājs” naratīvā, kas norāda uz tajā paustajam vēstījumam piešķirto diskursīvo nozīmi.

Rezumējot, 1.6. nodaļā atklāto tēva pedagoģiskās kompetences izpratni Latvijā starpkaru periodā (1918 – 1940), iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Galvenais paustā diskursa mērķis ir ietekmēt un stabilizēt pastāvošo sabiedrisko domu, popularizējot patriarhālās, kristīgās vērtības un praksi gan ģimenes pedagoģijā, gan sociālā telpā. Pēdējā žurnāla numurā arī „Audzinātāja” redaktors A. Vičs raksturojis aizvadīto darbības posmu kā „*idejisku cīņu nacionālu ideālu labā*”. (Vičs, 1939) Hegemonajā diskursā integrēta kristīgās apziņas, kuru valstiskā līmenī reprezentē politiskie vadoņi, savukārt ģimenē pārstāv tēvs.
- Sociālā diskursa ideoloģiju kopumā caurstrāvo tradīcijās balstītas vērtības, tikumiskie standarti un reliģijā pamatotas morāles doktrīnas, kas ietekmē tiklab dzimtes tēlu

konstrukcijas un prakses tradīcijas, piedēvējot sievietei galvenokārt privāto telpu, savukārt vīrietim publisko, kā arī bērnu audzināšanas nostādnes. Vēlamais tēva „ideāls”, kas pozicionēts publiskajā telpā, pastiprina tēva vainas izjūtu par nespēju atbilst sociāli izvirzītām un akceptētām normām.

- Tradicionālā patriarhālā diskursa pamatā ir priekšstati un izpratne par stabilu ģimeni kā valsts materiālās un tikumiskās labklājības garantu un optimālas bērna personības attīstības priekšnosacījumu.
- Ideālo vecāku arhetips raksturots dzimumdiferenti: māte kā galvenā praktiskās bērna audzināšanas un aprūpes realizētāja, likumsakarīgi emocionāli tuvāka bērnam, un tēvs kā distants ģimenes ekonomiskās labklājības nodrošinātājs un dominantās varas pozīcijas pārstāvis, ko nodrošina galvenā pelnītāja statuss ģimenē.
- Medija naratīvā reflektētie tēva uzdevumi ģimenē – disciplinēšana, sodīšana, aizstāvēšana, intelektuālo zināšanu un darba prasmju nodošana bērniem – sasaucas arī ar „ideālam” vīrietim piemītošajām kvalitātēm, kas diskursā veido vēlamo maskulinitātes portretu sieviešu skatījumā.
- Būtiska šī perioda iezīme ir apgaismības retorika, kas pauž `pareizas`, `tikumīgas` domāšanas un rīcības likumības ģimenē un sabiedrībā, izgaismojot determinācijas pieeju kā vēlamo audzināšanas stratēģiju, kurā paklausība un atbilstība normām izvirzītas kā bērna audzināšanas ideāls.
- Nobeigumā formulējams literatūras un avotu analīzē balstīts secinājums par pagātnes un nākotnes vienumu ilgtspējīgu optimālo vērtību un praksi radīšanā, kas precīzi formulēts Aleksandra Dauges atziņā: „*Tikai tas, kas pilns ir pagātnes atmiņu un dziļas pietātes pret to un kas tik pat pilns nākotnes ilgu, tikai tas spēj radīt kaut ko tādu, kam ilgstoša, mūžīga vērtība un kas padara skaistu un bagātu arī tagadni.*” (Dauge, 1927b)
- Lai gan 20. gs. 30. gadu beigu posma diskursu iezīmē liberalizācijas un emancipācijas tendenču komunikācija, analizējot „*modernās ģimenes*” un „*jaunlaiku domāšanas*” priekšrocības un trūkumus. Tomēr naratīvā ne tikai iztrūkst konsekventas nostādnes par tām, bet arī pasaulē aktuālie transformāciju procesi, kas saistīti ar sievietes lomas liberalizāciju Latvijas kontekstā joprojām uzlūkoti konservatīvi.

2.3. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne padomju varas periodā (1960 – 1985)

„Katras ģimenes un visu vecāku svēts pienākums – ieaudzināt saviem bērniem bezgalīgu uzticību komunisma lietai, dziļu naidu pret kapitālistisko pasauli un tās paliekām, kas vēl saglabājušās cilvēku apziņā.” /Ūsiņš, 1964/

Nodaļas struktūra konstruēta, sākotnēji izgaismojot sociālpolitiskās pārmaiņas, nolūkā veidot priekšstatu par vēsturiskajiem notikumiem un situāciju Latvijā. Pēctecīgi atklāta to sasaiste ar jaunizveidoto ideoloģisko uzstādījumu, un raksturotas likumsakarīgi iniciētās sabiedrības un ģimenes dzīves transformācijas praksē, kas tieši ietekmē tēva pedagoģiskās kompetences mainību.

Līdz ar Latvijas Republikas teritorijas aneksiju 1940. gada 17. jūnijā, tā kļuva par Padomju Sociālistisko Republiku, kas likumsakarīgi iniciēja straujas politiskas, ekonomiskas un ideoloģiskas pārmaiņas visās sociālās struktūrās. Notiekošās represīvās transformācijas tika pamatotas ar labklājības un harmonijas lozungiem, abstraktu sociālisma koncepciju, kuras ietvaros tika propagandēta strauja progressa ilūzija. (Šneidere, 2004; Ivanovs, 2004)

Valstiskās iekārtas maiņa uz „attīstītu nobriedušu sociālismu” – komunisma attīstības pirmo fāzi – tika orientēta uz augstāko komunistisko ideālu sasniegšanu, īstenojot pastāvošā sistēmiskā ietvara vardarbīgu nomaiņu. (Zīle, 1980; PSKP Programma, 1986) Visi sabiedrībā notiekošie procesi uzlūkoti caur komunisma ideoloģijas matricu, un dzīves norises pakārtotas un attiecīgi reglamentētas atbilstoši padomju iekārtas diktātam – tā normām un postulētajām režīma īstenošanas vajadzībām.

Komunistiskās ideoloģijas priekšnosacījums bija īsā laika posmā ieviestās totalitārai sistēmai atbilstošās pārmaiņas vairākos līmeņos. PSKP programmā tika iekļauti uzdevumi gan indivīda, gan sabiedrības iekārtas un ikdienas dzīves reorganizācijai. Padomju perioda ideoloģijas ieviešanas un nostiprināšanas procesā tika ietverti 3 uzdevumi:”

- Komunisma materiāli tehniskās bāzes radīšanu;
- Sociālistisko sabiedrisko attiecību pilnveidošanu un pārveidošanu komunistiskajās sabiedriskajās attiecībās;
- Jauna komunistiskās sabiedrības cilvēka audzināšanu, zinātniskā pasaules uzskata un komunistiskās attieksmes pret darbu izveidošanu visos sabiedrības locekļos, vispusīgas un harmoniski attīstītas personības audzināšanu.” (PSKP Programma, 1986)

Šo uzdevumu īstenošanai sociālisma pamati implicēti (1) plašsaziņas līdzekļos, kas aptvēra masu komunikāciju, noteica tematiskās aktualitātes un izraisīja vēlamo rezonansi, (2) skolā, kas nodrošināja ideoloģiski atbilstošu mācību procesu un, protams, (3) ģimenē, kas valsts priekšā bija atbildīga par bērnu audzināšanu komunisma garā un kuras problēmjaudājumi bija sabiedriskas atbildības kategorija, tādējādi faktiski leģitimējot un realizējot propagandā paustās

normas un praksi. (Lewin & Elliott, 2005; Flugins, 1964) Sabiedrības ideoloģizācijas process tika realizēts visās tās grupās un noteica katra indivīda un kolektīva attieksmes, vērtības, uzvedības pārmaiņas un sabiedrisko attiecību pārkārtošanu, atbilstoši komunistiskās sabiedrības cilvēka morālās apziņas ideālam. (Plakans, 2011; Pavlovičs, 2012)

Padomju Savienības amatpersonas kā galvenie varas un ideoloģijas pārstāvji ne tikai propagandēja sociālistisko vēstījumu rakstītajā un runātajā vārdā, bet arī ar savām „izkoptajām” personiskām īpašībām diskursā simbolizēti kā paraugs, uz kuru tiekties visiem pilsoņiem. Visas komunikācijas sistēmas virsuzdevums bija viest cilvēkos utopisku pārliecību, ka viņi dzīvo valstī, kuras augstākais mērķis ir rūpes par sabiedrības labklājību un esošā situācija ir labākā iespējamā, kura atrodas nepārtrauktā virzībā uz absolūtu pilnību.

Jaunizveidotā sociālā iekārta un ideoloģija balstīta filozofijā, kas uzskatīta par vienu no priekšnosacījumiem sociālā progresā īstenošanai un pozicionēta kā aksiomātiska. Ideoloģiskā uzstādījuma pamatojums, rodams marksisma-ļeņinisma teorijā ne tikai akceptējot, bet aktīvi popularizējot tajā pausto pārliecību, ka ideju sistēmu sociālā un politiskā dzīvē, cilvēka attieksmi pret esamību, to savstarpējās attiecības un sociālās problēmas kopumā nosaka ekonomiskais stāvoklis. Marksisma-ļeņinisma ideoloģiskais fundamenta reglamentēja sociālistiskās darbaļaužu sabiedrības un katra indivīda attieksmes un spriedumu kopumu, raksturojot kopējās tiesiskās, tikumiskās, reliģiskās, attieksmes un pārliecību. (Karpovics, 1968) Šīs nostādnes likumsakarīgi noteica vajadzību pēc sabiedrības un indivīda dzīves reformācijas, to orientējot uz ražošanu kā primāro vērtību.

Ideoloģiskās nostādnes kopumā balstītas dialektiskā materiālisma paradigmā, kas saistījās ar sabiedriski ekonomiskām formācijām. Materiālisma teorija tika uzskatīta par vienīgo konsekventi revolucionāro zinātnisko filozofiju, kurā pārstāvētas visprogresīvākās darbaļaužu sabiedrības – proletariāta – intereses, un izvirzīts mērķis izveidot bezšķiru sabiedrību. (Markss & Engelss, 1981) Dialektiskā materiālisma pamatā bija atziņa, ka prakse ir vispilnīgākais, noteiktākais un vienīgais patiesības kritērijs, kas padomju ideoloģijā balstījās darba un ražošanas kultūrā un kolektīvajā sistēmā, kuras sastāvdaļa bija ikviens cilvēks. (Karpovics, 1968) Šie uzskati ietekmēja arī audzināšanas virzības maiņu un attiecīgu darbaudzināšanas prevalenci gan ģimenē, gan izglītības iestādēs.

Literatūrā norādītas padomju varas periodu raksturojošās specifiskās tendences – ražošanas prioritārās pozīcijas, kolektīvisms, centralizēta plānošanas politika, vienots idejiskums, „progresorientēts” zinātniskais ateisms, u.c. Totalitārisma doktrīnas paredzēja indivīda izvēles brīvības aizliegumu, jo visās sabiedrības dzīves sfērās tika formulēti noteikumi un likumi, kurus reglamentēja Latvijas Komunistiskā partija (LKP) kā stingri ievērojamus. Tas raksturo sabiedrības

totālas kontroles un uzraudzības formu, kuru noteica komunistiskā virsvadība un realizēja izpildvara. (Ārente, 2000)

Padomju varas perioda sociālās situācijas un pastāvošās ideoloģijas izpēte ļauj veidot secinājumus par kopējām totalitārisma implikācijām, kuras likumsakarīgi izmainījušas un deformējušas cilvēku interakciju un būtiski ietekmē arī „izpratnes veidošanos” par tēva pedagoģisko kompetenci. (Vīrieša loma ģimenē, 1999) Sociālisma režīma ieviešanas rezultātā iniciētās izmaiņas tieši attiecināmas arī uz ģimeni, kurai tika piedēvēta sevišķi būtiska loma. Tas skaidrojams ar to, ka ģimene šajā iekārtā uzlūkota kā viens no galvenajiem līdzekļiem izvērsto mērķu sasniegšanai un sociālisma ideju tālākai transmisijai. (Zelmenis, 1978; Studente, 1975; Studente, 1982; Studente, 1988)

Par vienu no efektīviem ideoloģijas propagandas instrumentiem un sociālās kontroles mehānismiem padomju varas periodā tika izmantoti arī mediji, ko apliecina preses izdevumā „Skola un Ģimene” apzināti diskursīvi konstruētās (inter)nacionālās, dzimtes, sociālo grupu – pedagogu, vecāku, sabiedrisko darbinieku, sieviešu, vīriešu u.c. – identitātes. (Procevska, 2006; Zelče, 2006)

Žurnāls „Skola un Ģimene” atzīts par nozīmīgu padomju varas perioda hegemono diskursu izpētes avotu. Šī izdevuma pirmais numurs 1964. gadā iznācis kā žurnāla „Padomju Latvijas Skola” (1940 – 1941, 1945 – 1963) turpinājums un, atšķirībā no iepriekšējā izdevuma, kurā kombinēti teksti latviešu un krievu valodās, iznācis tikai latviski. Žurnāls izdots Rīgā reizi mēnesī no 1964. līdz 2000. gadam.

Preses izdevuma tirāža 1964. gada sākumā bijusi 23 tūkstoši eksemplāru un gada beigās pieaugusi par septiņiem tūkstošiem, savukārt tās pieaugums septiņu gadu periodā mērojams 10 tūkstoš eksemplāros.⁵ Šie dati ļauj veidot priekšstatu par medija aktualitāti un tajā paustā vēstījuma nozīmi sabiedrības locekļiem.

Pirmais preses izdevuma redaktors laika posmā no 1964. – 1970. gadam bijis E. Avotiņš, pēc kura vadību hronoloģiski turpinājuši Ligita Režais (1970 – 1977), V. Vanags (1978), Jānis Gulbis (1979 – 2000) un Gundega Tentere, pildot šo amatu, līdz pat izdevuma darbības beigšanai 2000. gadā.⁶

Lai gan sabiedriski pedagoģiskā ilustrētā žurnāla „Skola un Ģimene” materiālos nav precīzi norādīta potenciālā mērķauditorija, kā arī detalizēti aprakstīti saturiskie uzdevumi, tomēr gan pats nosaukums, gan padziļināta rakstu analīze vēsta par plašo tematisko loku, kas aptverts šī medija naratīvā. Publicētajos rakstos aplūkoti jautājumi, kas izgaismo ģimenes un skolas pedagoģijas jaunākās atziņas un aktualitātes, labāko pedagoģisko pieredzi, audzināšanas uzdevumus izglītības

⁵ *Dati pēc:* Bērziņa, L., Mūze, B., Smagare, G., Zālīte I. (sast.) Latvijas periodiskie izdevumi. II: Žurnāli, biļeteni, turpinājumi izdevumi 1961-1980. Rīga: Latvijas bibliogrāfijas institūts, 1995. 148. -150.lpp.

⁶ Periodikas norādēs dažiem žurnāla redaktoriem minēti tikai vārda iniciāļi, kas liedz iespēju norādīt pilnus personu vārdus

iestādēs un ģimenē, mācību procesa problēmjaudājumus, skolu un ģimeni ietekmējošās kultūras un politiskās dzīves norises sabiedrībā, ģimenes brīvā laika pavadīšanas praksi, vecāku, skolotāju, bērnu sabiedrisko darbību u.c.⁷ (Redakcija, 1964) Izdevums turpinājis žurnāla „Padomju Latvijas Skola” saturisko tradīciju, norādot skolas un ģimenes sadarbības veicināšanu kā vienu no darbības prioritātēm, nolūkā sekmēt abu sociālo institūtu mērķu, uzdevumu un prakses vienotību, kā arī atbilstību sociālistiskajiem ideāliem. (Redakcija, 1964) Padomju varas periodā skolai un ģimenei tika piedēvēta īpaša nozīme, jo tās tika uzskatītas par galvenajiem sociālisma ideju transmisijas aģentiem. Periodikas avotā sniegta iespēja ikvienam lasītājam identificēties ar žurnāla vēstījumu un uzstādītajiem ideāliem, formulējot vienotu sabiedrisku vēlmi un virsuzdevumu, „*lai mūsu bērniem klātos labāk nekā mums*”. (Redakcija, 1964) Atbilstoši definēta arī „Skolas un Ģimenes” devīze: „*žurnāls par stabilām un nemainīgām vērtībām*”, kas veido priekšstatu par eventuālo plašo interesentu loku, kā arī norāda uz nepieciešamību pēc šāda izdevuma un tā aktualitāti. (Gulbis, 1982) Kopumā iespējams secināt, ka preses medijā publicētie raksti ir mērķorientēti un izvēlēta tematika veltīta sākotnēji pieteiktajām aktualitātēm.

Nolūkā sekmēt izdevuma kvalitāti redakcijai arī aicina lasītājus, „*sociālo kolektīvu*” pārstāvjus – „*vecākus un izglītības darbiniekus*” – paust savu viedokli un kopīgi veidot „*interesantu un pedagoģiski pilnvērtīgu preses izdevumu*”. (Redakcija, 1964) Sākotnējais žurnāla izdevējs bijusi Padomju Sociālistisko Republiku Savienības (PSRS) Izglītības ministrija un kopš 1990. gada arī Latvijas Bērnu fonds. Padomju varas periodā izdevuma darbību kontrolē komunistiskā partija, kas, neskatoties uz publisko aicinājumu kopīgi veidot žurnāla saturu, īstenoja striktu cenzūru.

Medija avotā kopumā atlasīti 98 promocijas darba tematikai atbilstoši raksti, no kuriem attiecīgā padomju varas periodā (1960 – 1985) ietilpst un primāro datu kopu veido 81⁸. Pamatojoties laika robežās, analizētas tikai tās datu vienības, kuras publicētas noteiktajā laika posmā (1964 – 1985) un raksturo padomju varas periodu.

Sekundārās literatūras analīzes un rakstu atlasē fāzēs identificēti eventuālie padomju varas periodu raksturojošie diskursi, kuri palīdzētu skaidrot un izprast tēva pedagoģiskās kompetences transformācijas šajā Latvijas vēstures posmā. Temati līdzīgi pārējās mediju diskursa izpētes nodaļās īstēnotai praksei iespējami konceptualizēti un mērķtiecīgi formulēti saturietilpīgi:

- **Sociālistiskās sabiedrības diskurss** centralizēti caurstrāvoja visas sociālās struktūras, īstenojot vienotu diktātu, iluzoru un hiperbolizētu optimismu sabiedrībā kopumā, ģimenē, skolā, darbavietās, politiskajā platformā u.c. Visās dzīves jomās tika īstēnota revolucionāra

⁷ Avota apraksta veidošanā izmantoti arī enciklopēdiskie dati par žurnālu „Skola un Ģimene” (Jērāns, P., Ziemelis, S. (red.) Latvijas padomju enciklopēdija (1987). 8. sējums. Rīga: Galvenā enciklopēdiju redakcija)

⁸ Diskursa analīzē izmantoto mediju avotu datu kopu uzskaitījums iekļauts kopējā literatūras sarakstā

pozīcija, kuras idejiskais uzstādījums bija cīņa pret „kapitālismu raksturojošām buržuāziskām iezīmēm”.

- **Materiālistiskās filosofijas diskurss** – balstīts uz marksisma-ļeņinisma teoriju un dialektiskā materiālisma filozofiju, kurās materiālām kolektīvās ražošanas procesos radītajām vērtībām piešķirts dominants statuss un reliģija aizstāsta ar „progresīvu” zinātnisko ateismu.
- **Kolektivizācijas diskurss** – noliegta individualitātes izpausmes, un, indivīda vajadzības pakārtot augstākiem kolektīviem mērķiem, uzdevumiem, ideāliem un interesēm, nodrošināta kolektīvo interešu prevalence.
- **Audzināšanas un izglītības diskurss** – vēlamo audzināšanas ideālu, mērķu un prakses ideologizācija un politizācija gan skolā, gan ģimenē, aktivizējot visus resursus vienotas komunistiskas sabiedrības veidošanā.
- **Duālas dzimtes konstrukcijas diskurss** – iekļauj tēva/vīrieša patriarhālās autoritātes problemātiku un „visu varošās” sievietes/mātes fenomenu sabiedrībā un ģimenē.
- **Padomju pilsoņu līdztiesības diskurss** – sievietes un vīrieša vienlīdzības izpratne teorijā un īstenošana praksē.

Tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes transformāciju izpēte padomju varas periodā promocijas darba ietvaros īstenota, balstoties uz žurnālā „Skola un Ģimene” pausto diskursu, kā arī analizējot šī laika autoru darbus. Tieši padomju varas perioda vēsturiski ideoloģiskā mantojuma ietekme uzskatāma par hegemonu mūsdienu izpratnes veidošanā par tēva lomu ģimenē un bērnu audzināšanā. Tomēr jāņem vērā zinātniskās literatūras izpētē un sākotnējā teksta analīzes fāzē identificētie divi interpretatīvie līmeņi. (1) Makro līmenis atklāj propagandētos ideālus, atsedz kultūrvēsturiskos orientierus, sniedz priekšstatu par sociālpolitisko sistēmu teoretizētā jeb iluzorā perspektīvā, atsedzot tikai „pozitīvo” oficiālā diskursa lauku. Savukārt (2) mikro līmenis, kurā padziļinātas analīzes procesā pētījuma bāzē kombinēti „Skolas un ģimenes” materiāli, padomju perioda literatūra, kā arī indivīda subjektīvo perspektīvu atklājoši avoti – laiktelpas atmiņu rekonstrukcijas – ļauj identificēt pretrunas, konfrontējošus uzslāņojumus un atsedz konotatīvās nozīmes.

Visu padomju varas perioda diskursu caurvij pretrunas, kas atspoguļo dažādu procesu idejisko uzstādījumu – didaktiska satura un formas norādes par padomju ģimenes vīziju, sociālistiskās audzināšanas, ražošanas un sabiedrības veidošanu. Analizējot loģikas ķēdes un izteikumu savstarpējās kopsakarības, atklājams utopisks skatījums un saiknes trūkums ar dzīves reālijām. Arī pedagoģijas teorētiskās perspektīvas konstrukcija šķiet attāla no faktiskā audzināšanas un mācību procesa. Hiperbolizētais ideālisma diktāts iniciē (de)formācijas visās dzīves jomās, jo prasība pēc centralizēta perfekcionisma ir absurda. Lai gan jebkāda vēstījuma

cenzūra šajā laika periodā maksimāli nodrošināja lingvistisku un saturisku filtrēšanu, tomēr teksta padziļināta izpēte atsedz virkni diskursu sadursmes.

Medijos lietotā valoda iezīmē standartus un nosaka dominējošos veidus, kādos ne tikai pašos plašsaziņas līdzekļos, bet visā sabiedrībā tiek runāts par konkrētām sociālām grupām vai notikumiem. (Mooney & Peccei & LaBelle & Henriksen & Eppler & Irwin & Pichler & Preece & Soden, 2011) Sevišķi izteikti šo tendenci reprezentē padomju varas periodā pastāvējušie mediji, kam raksturīga gan spilgta izteiksmes forma, gan specifiska satura substance. Politiskās varas ietekmēti, mediji pauduši valstī oficiāli pieņemto diskursu un noteikuši sociālisma procesu nozīmību sabiedrības un tās grupu ietvaros. Mediju darbībā integrētas pārliecināšanas un manipulācijas stratēģijas, kas ļautu optimāli īstenot centralizētu mērķu noteiktu sabiedrības mācīšanas un audzināšanas darbu. „Skolas un Ģimenes” naratīvu raksturo hiperbolizēta optimisma noskaņa, kas sasniegta, slavīnot politisko varu, propagandējot eventuālās cilvēku lojalitātes nozīmi kolektīvai un individuālai labklājībai, raksturojot padomju tautas vadoņus kā ikoniskus simbolus un paraugtēlus, kuriem līdzināties tiecas ikviens pilsonis, propagandējot „reāli eksistējošos” tikumiskos ideālus kā fundamentu virzībai uz vispārēju progresu.

Mediju pētnieki padomju varas periodā pieņemto valodu raksturojoši kā „*sausu un destilētu*” (Кроуґаз, 2003), kas vērojams arī izvēlētajā medija lingvistiskajā analīzē. Vārdu izvēle ir politikorekta un sociālisma vēstījuma ietvaram atbilstoša. Tajā pārsvarā neietilpst vienkāršruna, izņemot gadījumus, kad mērķtiecīgi kritizētas buržuāziskās iekārtas iezīmes un pausts to krasī negatīvs vērtējums. Arī žargonisms, kas reprezentētu noteiktu sabiedrības grupu vai slāņu valodu, netiek pieļauts. Šādai valodas un izteiksmes veida specifikai ir loģisks pamatojums, kas atkārtoti raksturo visu sociālisma ideju kopumu. Jebkādas lingvistiskās interpretācijas – zemteksti, emocionālās nokrāsas, nozīmju difference – potenciāli pieļauj ideoloģisko dezorientāciju, kas savukārt apdraud politiskās varas ietekmes monopolu. Arī ģimenes pedagoģijas tematikas atspoguļojumā tika ietverti vēlamie lozungi un veikta stingra izteiksmes formas cenzūra un revīzija.

Lai gan promocijas darbā īstenotā diskursa analīzes stratēģijā nav atzīmēta vizuālās komunikācijas izpēte kā viens no akcentiem, tomēr gan padomju varas, gan postpadomju periodā izvēlēto mediju materiālos ietvertais vizuālais vēstījums nav ignorējams, jo ļauj formulēt būtiskus secinājumus, kas tieši ietekmē arī tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes izmaiņas. Plakāti padomju varas periodā bija nozīmīga komunistiskās partijas ideoloģijas manifestācija, arī žurnālā „Skola un Ģimene” publicētas ilustrācijas, kas pauž komunisma ideju vēstījumu, to reprezentējot aktuālos simbolos un nozīmēs. Bieži vizualizēta perfekta padomju ģimene, priekšzīmīgi strādnieki, vīrieša un sievietes ideālu arhetipi, kā arī idealizēti mātes un tēva tēli. Identificējamās attēlus vienojošas iezīmes – falsificēts pārspīlēti draudzīgu un vienojošu savstarpējo attiecību tēlojums,

godprātību, pienākuma apziņu un sociālistisku mērķtiecību vēstošas izteiksmes attēloto cilvēku veidolā, kā arī par neiztrūkstošu komponentu uzskatāmā padomju atribūtika, kas nodrošina attiecīgo simbolismu. Padomju cilvēki plašsaziņas līdzekļu atveidē tipizēti kā korekti, statistiski, konservatīvi – jo jebkādas nereglamentētas izpausmes varēja pieļaut individualitātes izteiksmi. Mediju diskursa un literatūras analīze ļauj secināt, ka proletariātam piederīgā cilvēka tēlojumā ietverts lakonisms un pragmatiskā orientācija, virzība uz noteiktu sociālisma mērķu sasniegšanu, ražošanas plāna izpildi. Lai gan publiskā diskursa vēstījums formulē cilvēku labklājību kā augstāko mērķi, sociālā prakse liecina par cilvēka kā līdzekļa statusu.

Īstenotā totalitārā valsts pārvaldes forma un līdztekus propagandētā sociālisma ideoloģija faktiski izmainīja un deformēja cilvēku savstarpējās attiecības, kas atspoguļojās visā sabiedriskajā un sevišķi ģimenes dzīvē. Šī ideoloģija tika traktēta kā jaunas progresīvas tendences, kuru īstenošanas pamatuzdevumi bija jaunā tipa ģimenes veidošana, vīrieša un sievietes savstarpējo attiecību reformēšana, sievietes iesaistīšana algotā darbā, padomju pilsoņu vienlīdzības realizēšana privātā un publiskā sfērā, jaunu audzināšanas mērķu un standartu noteikšana. (Iljina, 1971)

Ģimene atklājas kā viens no būtiskiem jaunā sociālisma diskursa veidošanas aģentiem. Vēlamo ģimenes modeli, sievietes un vīrieša tēlu sabiedrībā, mātes un tēva lomas ģimenē noteica „*sociālisma kodekss*” (Lubļinska, 1967). Balstoties atziņā, ka ģimene ir sociāls institūts un tādējādi ir būtisks komponents sociālisma ideju izplatīšanā un „*komunistiskās audzināšanas bāze*” (Zelmenis, 1978), padomju varas periodā izdota virkne literatūras par pedagoģijas pamatnostādņēm ģimenē un tai *a priori* piedēvēta „*valstiska nozīme*” (Makarenko, 1952b). Padomju ģimene dēvēta par „*sabiedrības pamatkolektīvu*” (Miķelsons, 1964) un vienu no „*sociālisma humānākajiem iekarojumiem*” (Zelmenis, 1978).

Gan presē, gan pedagoģiskajā literatūrā materiālos par ģimeni vērojama tendence vēlamo uzdot par esošo, respektīvi, ģimenes idealizētajā tēlojumā ne tikai neatspoguļojas objektīvā sociālā realitāte, bet arī apzināti ignorēti būtiski padomju varas periodam raksturīgi problēmjautājumi, kas savukārt izgaismoti pagātnes sociālajās reprezentācijās pēcpadomju laiktelpas pētnieku darbos. (Karpova, 2001; Bela – Krūmiņa, 2004; Kaprāns, 2012)

Padomju ģimenes raksturojums veido atsevišķu diskursa platformu, kurā detalizēti un plaši izklāstīts tās definējums, nozīme, funkcijas un transformācijas laika dinamika. (Lubļinska, 1967)

Skaidri norādīts arī tas, ka ģimene kā sociāls institūts un pedagoģiskā darbība tās ietvaros nav uzlūkojama savrupi, bet gan ciešā kopsakarībā ar sabiedrību un politiskās varas ideoloģiju. (Zelmenis, 1978) „*Bērnu audzināšana nebūt nav ģimenes „privāta lieta” un sabiedrībai ir tiesība to kontrolēt.*” (Miķelsons, 1964)

Mediju naratīvā identificējami divi ģimeni, kā arī sabiedrību (Kestere & Āķīte, 2012) raksturojoši diskursi, kuri uzlūkojami kopveselumā, jo konstanti atklāti salīdzinošā perspektīvā. Viens no tiem vēsta par t.s. „buržuāzisko ģimeni”, norādot tās trūkumus galvenokārt dzimtes un arī audzināšanas kontekstā, turpretim otrs glorificē „sociālistisko ģimeni”. (Zelmenis, 1978) Reprezentējot ģimenes attiecību modeli, kāds raksturīgs kapitālistiskai sabiedrībai, kritizēts vīrieša „noteicošais stāvoklis” (Miķelsons, 1964) un viņa „vara pār sievieti” (Fridrihsons, 1972). Tādējādi negatīvi izgaismota patriarhālā kārtība, kurā tēvs bijis „galvenais ģimenes apgādnieks” un, īstenojot varas monopolizēšanu, „nereti vienpersoniski izlēmis pārējo ģimenes locekļu dzīves gaitas”. (Zelmenis, 1978) Lai gan mātei šādā ģimenē izrādīta „zināma cieņa”, tomēr kopumā viņai bijusi „otrās šķiras loma”, kas paredz to, ka mātes pienākumu kompleksā ietilpst „visa daudzveidīgā mājas saimniecība” (Zelmenis, 1978) un arī dzimts audzināšana. Buržuāziskās ģimenes raksturojumā norādīta arī atbilstošā audzināšanas pieeja – „autoritārais stils” (Brigita, 1983), kurā „bērniem bez ierunām vajadzēja pakļauties vecākiem” (Zelmenis, 1978), un kas savukārt pozicionēta kā diametrāli pretēja sociālismā propagandētajai pedagoģiskajai praksei.

Abu ģimeņu tipu salīdzinājumā atklāta arī iepriekšminētā atziņa par tās tiesībām uz autonomiju, kas piedēvētas starpkaru perioda diskursam. Ilustrējot šī laika tradicionālo kārtību, vēstīts, ka „sabiedrība ģimenes audzināšanas jautājumos neiejaucās, arī skola to parasti nedarīja” (Zelmenis, 1978). Turpretim īstenojot padomju ietekmes un kontroles sistēma pozicionēta kā rūpes par ģimenes nostiprināšanu un nepieciešamā materiālā un morālā atbalsta sniegšana. (Miķelsons, 1964)

T.s. „jaunā tipa ģimene” tiek raksturota iluzori, teikuma konstrukcijās bieži lietojot hiperbolas, un teksta nozīmes slodzes radīšanā izmantojot patosu – „padomju ģimenes mierīgai un laimīgai dzīvei radīti visi nepieciešamie apstākļi”. (Makarenko, 1952b) Nereti tika izmantoti izdomātu vai reāli eksistējošu cilvēku dzīvesstāsti, pedagoģiskas problēmsituācijas vai ģimenes modeļa raksturojums, lai uzskatāmi rādītu paraugu, vai, gluži pretēji, izteiktu publisku kritiku un demonstrētu sliktas prakses piemēru. Lielākoties ģimene tiek tēlota kā materiāli un morāli labklājīga, kā nevis „vienkārši ģimene, bet lielisks, organizēts, draudzīgs kolektīvs, kuram pamatā ir visu tās locekļu savstarpējā mīlestība un atbalsts”. (Makarenko, 1952b)

Sākotnējā iedzīvotāju neizpratne vai „iebildumi” pret sociālpolitiskajām transformācijām, kā arī likumsakarīgi nekavējoties ģimenes praksē vēl neieviestie jaunie standarti, tika pamatoti ar to, ka cilvēki vēl nav „iemācījušies pienācīgi vērtēt šos jaunos apstākļus” (Miķelsons, 1964), jeb, respektīvi, pagaidām nav atzinuši sociālistisko ideju nozīmību un progresivitāti. Taču, neskatoties uz visaptverošo pārkārtošanās procesu, ģimenes vides skices atainojumā tās „noskaņojums tiek raksturots kā parasti optimistisks”, un tajā „valda bērnu smiekli, apmierinātība, un savstarpēja uzticība”. (Miķelsons, 1964) Jāuzsver, ka tas atklāj vienu no diskursīvajām stratēģijām – falsificēti

un normatīvi konstruētu optimisma diskursu visās sociālās struktūrās, lai īstenotu laimes kultu, kas sasniedzams, tikai pilnvērtīgi asimilējot komunisma idejas. „*Ne jau velti visi ārzemju ciemiņi atzīmē, ka pie mums gan pieaugušie, gan bērni izskatās priecīgi, jautri*”. (Miķelsons, 1964) Tomēr žurnālā publicēts arī zīmīgi ironisks vēstījums, kas atklāj objektīvo sociālo realitāti. Kādā no rakstiem tiek runāts par jebkura sabiedrības locekļa obligāto rīcības modeli, kas paredz „*žilbinoša ārējā spīduma*” radīšanu, bet liek ignorēt netīkamās dzīves realitātes. Kāds tēvs vienā no žurnāla numuriem uzdrīkstas paust viedokli, ka „*dziļāk neviens neskatās, viss ir nopucēts un falšs*”, attiecinot to uz padomju varas periodā aktuālo liekulības praksi un pamatojot to arī ar citu vecāku novēroto pieredzi. (Bērziņš, 1972)

Ideoloģiskos lozungos kopumā padomju varas periodā paškritika tika atļauta un pat rosināta, tikai ievērojot cenzūras striktās norādes un ierobežojumus. Tādējādi paškritika uzskatāma par vienu no postulētās „labklājības” īstenošanas instrumentiem – jo cilvēks paškritiskāk vērtēs sevi un savu darbību, jo skrupulozāk un apzinīgāk pilnveidos savu ieguldījumu virzībā uz kolektīvo mērķu sasniegšanu – atbilstību komunisma ideāliem.

Šo viedokli apstiprina arī mediju ziņojums, kas piedāvāja neskaitāmus šabloniskus paraugstāstus par padomju cilvēka pārtikušo un harmonisko dzīvi, kas bija cilvēku nesavtīgā darba rezultāts. Cilvēkiem nācās samierināties ar to, ka masu saziņas līdzekļos paustais krasi atšķiras no viņu ikdienas realitātes.

Tika uzskatīts, ka šo centralizēto optimismu vairo arī sociālā praksē implicētās līdztiesības doktrīnas, kuras ne tikai „liberalizē” sievietes pozīcijas, bet tādējādi arī uzlabo kolektīvo un individuālo labklājības līmeni, sabiedriskajā ražošanā nodarbinot iespējami vairāk cilvēku. (Alpern Engel, 2004)

Sociālistiskā ģimene kā sabiedrības „*pamatšūniņa*” tieši atspoguļo sabiedrisko attiecību formācijas, respektīvi, atbilst oficiāli atbalstītām nostādnēm. (Fridrihsons, 1966b) Saskaņā ar tām nukleāras sociālistiskas ģimenes kodolu veido laulībā saistīti reproduktīvi vīrietis un sieviete, kuri uzskatāmi par „*visās dzīves nozarēs*” (Studente, 1982; Azarovs, 1985) „*līdztiesīgu cilvēku radniecīgu kolektīvu*” (Fridrihsons, 1972). Uzsvērts, ka „*sociālistiskā revolūcija būtiski mainījusi ģimenes attiecību raksturu*” (Fridrihsons, 1972), īstenojot vienlīdzīgu algotā un mājsaimniecības darba dalīšanu starp tās locekļiem, nevis dzimumdiferentu un diskriminējošu, bet gan atbilstošu „*katra iespējām*” (Maļinovanovs, 1966).

Mediju diskursā tiek runāts par „*Laulības un ģimenes kodeksu*” (Brigita, 1983), kas strikti reglamentē ģimenes pakļaušanos ideoloģijas prasībām, kā arī nosaka vīrieša un sievietes, vecāku un bērnu „*tikumiskās attiecības*” (Spivakovska, 1989) atbilstoši sabiedrībā pieņemtajām normām. Tekstu analīze liecina, ka autoritāri izveidots ne tikai ģimenes, bet arī indivīda tēls. Tas iekomponēts šķietamas idilles ietvarā, kurā indivīda un kolektīva dzīves kvalitātes izjūta gandrīz

sasniegusi savu kulminācijas punktu. Diskursīvā stratēģija neveido objektīvās realitātes atspoguļojumu, bet, nākotnes projekcijas interpretējot jau notikuša fakta izteiksmē, sintezē priekšstatu par attiecīgo laiku un telpu kā labāko iespējamo.

Tieši sociālistiskās ģimenes raksturojumā spilgti iezīmējas padomju varas periodā propagandētais līdztiesības diskurss, kas attiecināms gan uz privāto, gan publisko telpu. Šāds ģimenes tips paredz „pilnīgas vienlīdzības (...) un savstarpējas cieņas” (Fridrihsons, 1972) pamatos balstītas laulāto attiecības, „vienādas tiesības” (Miķelsons, 1964) vīrietim un sievietei. „Padomju likumu noteiktā abu dzimumu līdztiesība visā sabiedrības dzīvē, arī ģimenē” (Makarenko, 1952b) un „solidaritāte kā komunistiskās morales svarīgākā iezīme” (Makarenko, 1952b), kas teorētiski atklāj egalitārisma nostādņu iedīgļus, bet praktiski īsteno indivīdu nivelēšanas taktiku, nolūkā atvieglot manipulatīvos procesus.

Arī padomju varas periodā aktuālā zinātniskā ateisma diskursa viens no pamatojumiem vēsta, ka reliģiskie kanoni veicina dzimtes nevienlīdzību un hierarhisku vertikālu attiecību trajektoriju tiklab starp sievieti un vīrieti publiskajā sektorā, kā vīru un sievu, tēvu un māti privātajā. (Pazičs, 1964; Krupskaja, 1957) Lai gan lozungu formā tika pasludinātas vienlīdzības attiecības, tomēr katrā sadzīves sfērā bija vērojama subordinācija. (Plakans, 2011)

Netika atzītas nekādas autoritātes, kas darbojās ārpus sociālistiskās ideoloģijas. Veids, kā kontrolēt noteiktas sociālistiskās kārtības ievērošanu, bija stingrs diktāts un visu sfēru pārņemšana valstī. Režīma īstenošanas nolūkos Padomju Savienībā valsts izvērta cīņu pret baznīcu, kā arī literatūru, kura saturēja oficiālai ideoloģijai pretrunīgas idejas – iznīcinot šāda veida materiālus, kā arī sodot cilvēkus, kuri manifestēja attiecīgā satura informāciju. (Pavlovičs, 2012) Reliģijas noliegums zināmā mērā mazināja arī kristīgās patriarhālās kārtības tradīcijas ģimenē, kurās tēvs ir ne tikai idejisks varas turētājs, bet arī faktiski atbildīgs par ģimenes kopējo labklājību. Komunistiskās ideoloģijas nostādnes kategoriski noliedza tēva atbildību par ģimeni Dieva priekšā. Turpretim ‘Dieva pilnvaras’ piedēvējot politiskai varai, savukārt atbildību par ģimeni deleģējot kolektīvam – sievietei un vīrietim kā (ne)vienlīdzīgiem partneriem un ikvienam sabiedrības loceklim. Tādējādi atbildības apmērs iluzori paplašināts, tai pašā laikā, padarot nekonkrētas tās jomas. Respektīvi, atbildība par ģimeni reizē jāuzņemas visiem un nevienam.

Reliģiju aizstāja totalitārisma ideoloģisko vērtību sistēma, kļūstot par pseidoreliģiju. Saziņas līdzekļu pārraudzība noteica tematiskos orientierus, kuras vajadzēja slavēt vai gluži pretēji pelt, lai panāktu vēlamo rezonansi sabiedrībā ar mērķi diktēt publisko viedokli, kuru vajadzēja bez ierunām akceptēt un popularizēt ikvienai ģimenei un sabiedrības loceklim. Cenzūra bija viens no galvenajiem instrumentiem, kas visaptveroši tika izmantota ne tikai propagandai, bet arī cīņai ar komunistisko ideju pretpēku. Kaut arī oficiāli tika sludināta pastāvošā ticības, viedokļa brīvība un emancipācijas tendences, visai sabiedrībai tika sludināts un uzspiests ateistiskais pasaules uzskats,

ko pārstāvēja komunistu ideoloģija. Reliģija tika salīdzināta ar „opiju” tautai (Markss & Engelss, 1956) – dogmatisku mācību, kas izmaina realitātes uztveri un pieļauj sociālisma pilsonim neatbilstošas interpretācijas. Padomju vara savu politiku realizēja ar propagandas un terora līdzekļiem. (Talonens, 2009) Kristīgās vērtībās balstītai mācībai PSRS tika piešķirts neatbilstības un pat lieguma statuss, pamatojot to ar nekritisku domāšanas veidu, kura būtībā ir utopiskas vērtības, kas maldina „*apzinīgo sociālisma tautu*” (Kolbanovskis, 1964). Oficiālais diskursīvais lozungs vēstīja par reliģijas „*kaitīgumu*” un pozicionēja to kā šķērslī zinātnes attīstībai (Iljina, 1971), taču aizklāta palika informācija par ticības varas apjomu, kas būtu pamatots drauds bezierunu sabiedrības pakļaušanas procesa īstenošanai. Politiskā vara ateisko audzināšanu noteica ne tikai par vienu no skolas, bet arī ģimenes pedagoģiskā darba virsuzdevumiem. „*Īpašs zinātniski ateiskās audzināšanas darbs ir nepieciešams tādēļ, ka reliģiskie aizspriedumi aizvien vēl sastopami vienā mūsu zemes iedzīvotāju daļā.*” (Iljina, 1971) Šī antireliģiskā diskursīvā stratēģija tieši ietekmēja arī ģimenes dzīves un bērnu audzināšanas praksi, ko likumsakarīgi neatklāj preses analīze, bet gan apkopotie biogrāfiskie atmiņu stāstījumi. (Faidžišs, 2007; Skultāne, 1998) Šajos vēstījumos reflektēta reālā situācija, kurā izpaudās jebkādu gan kristīgi orientētu, gan latviešu ģimenisko tradīciju īstenojuma noliegums. (Artmane, 2004; Kaprāns, 2012) Piemēram, Ziemassvētku un Lieldienu svinēšana, kas jau senā pagātnē veidojusi latvietības rituālo praksi un veicinājusi ģimenisko un tautas kopības izjūtu, tika traktēta kā disidence pastāvošai varai. (Īvāns, 1995; Pavlovičs, 2012)

Šīs, kapitālistiskajā sabiedrībā par vērtību transmisiju nodrošinām uzskatītās, norises tika sublimētas ar sociālismā atzītajiem svētkiem: Ļeņina dzimšanas diena, Padomju Latvijas nodibināšanas diena, Lielās Oktobra revolūcijas svētki, Vissavienības fizkultūriešu diena u.c., kas tika vairāk publiski akceptēti nekā pašpieņemti. (Zelče, 2004)

Par būtisku sociālistiskā režīma laikmeta zīmi var uzskatīt tā ietvaros pausto kategorisko jebkādu citu ideoloģiju noliegumu, kuras varētu kompromitēt komunistisko režīmu, diktējot indivīda pakļaušanos un sekošanu kādai citai virsvadībai vai emancipēt, deleģējot viedokļa brīvību un stimulējot kritisko spriestspēju, „*traucētu sociālisma celšanas darbam un sabiedrības iekārtai derīgu cilvēku audzināšanai*” (Fridrihsons, 1966a). Arī „dzimumvienlīdzības” īstenojums iespējams mērķtiecīgi notika mehāniski, nevis jēgpilni, apspiežot indivīda potenciālo vēlmi izteikt viedokli vai viest korekcijas.

Sociālisma ideju kritisks izvērtējums nebija pieļaujams. Tām tika piešķirts kulta statuss, cildināti PSRS vadoņi, slavēta un atbalstīta viņu paustā ideoloģija un apliecināta gandrīz vai „pielūgsme”. Vadoņu atziņas tika uzskatītas par etalonu ne tikai sabiedrībā, bet arī noteica audzināšanas procesu ģimenē, mātes un tēva ideālus. (Daukste, 1964; Suhomļinskis, 1972) Ideāliem vecākiem nepieciešamās kvalitātes tika salīdzinātas ar vadoņu personībās jau esošajām –

galvenokārt orientāciju uz nepārtrauktu pilnveidi. Norādīts tas, ka vecāks var tuvināties ideālam, tikai nepārtraukti sekmējot savu personības un pedagoģisko kompetenci. „*Vecāku prasības pašiem pret sevi, vecāku cieņa pret savu ģimeni, vecāku kontrole pār katru savu soli – lūk, pirmā un pati galvenā audzināšanas metode!*” (Makarenko, 1952a)

Idejiskie „tēvi” – tautas politiskie vadoņi – komunisma propagandā tika portretēti esam „modri” pār sabiedrības „labklājību”. Padomju *saime* tika uzskatīta par vienotu kolektīvu un metaforiski dēvēta par „ģimeni”, kura atrodas „tēva” aprūpē. Tradicionālā tēva arhetips tika piedēvēts tā laika politiskajiem līderiem, kuru uzdevumos ietilpa tipiska ģimenes tēva funkcijas: padoma sniegšana, disciplinēšana, rūpes, nodrošināšana u.c. Ģimeniskuma simbols, asociējot kopības izjūtu, mērķu vienotību un atbalsta kvotu ikvienam, tika izmatots par propagandas atribūtu. Idejiski propaganda bija piesātināta ar augstas morāles un tikumības standartiem, taču faktiskajā īstenojumā vispārcilvēcisko, līdztiesības tendences, labklājības nodrošinājumu aizstāja kategoriska, bezierunu diktatūra. Politiskie vadoņi, tāpat kā indivīdi – sociālisma pilsoņi – tika glorificēti, piedēvējot tiem tikumības augstāko ideālu statusu un nevainojamu, neapstrīdamu reputāciju, kas, protams, neatspoguļoja reālo situāciju. (Skultāne, 1998; Kaprāns & Zelče, 2011; Ārente, 2000) Varoņu konstrukcijas bija viens no padomju diskursa elementiem, kuru atspoguļojums un slavinājums bija obligāts komponents visās nozarēs. Varoņu paraugs un viedās patiesības jebkurā sfērā palīdzēja noteikt konkrētas nostādnes par pareizo/nepareizo un pieļaujamo/nepieļaujamo ģimenes attiecībās, bērna audzināšanas procesā, sievietes un vīrieša savstarpējās attieksmēs.

Arī ideālais ģimenes modelis un laulāto attiecību etalons tika ilustrēts caur vadoņu diskursu, par vēlamo orientieri norādot Nadeždas Krupskajas un Vladimira Uļjanova (Ļeņina) savienību. (Zelče, 2003a) Visa padomju *saime* simboliski tika uzskatīta par viņu bērniem un alegoriski salīdzināta ar vienotu ģimenes kolektīvu. (Vītola, 1966)

Pētot ģimenes pozīciju varas ideoloģijā, atklājas audzināšanas lielā nozīme „pareizas” domāšanas jeb sociālās stereotipizēšanas procesā. Ne tikai ģimenes, bet arī sociālā kontekstā interpretējama audzināšanas teorijas un prakses transformācija. Padomju varas periodā visa sabiedrība tika pakļauta sociālās audzināšanas „mehānismam” kā kolektīvisma diskursa realizēšanas veidam, kura idejas būtība ietver personības un kolektīva privāto un publisko interešu vienumu, un tiek skaidrota kā cilvēku attiecību un dzīvesveida iezīme un morāles princips. (Miķelsons, 1964; Lejiete, 1966; Fridrihsons, 1972; Jākobsone, 1980) Kolektīvisma diskursu medijos reprezentē arī lingvistiskās konstrukcijās lietotais „*kolektīvs*” kā aktors, darbības veicējs, domas paudējs, mēraukla utt. Šī jēdziena saturs pārsvarā netiek konkrēti atklāts, bet asociēts ar grupas sociālo, kolektīvo identitāti, tādējādi arī par „Skolas un Ģimenes” potenciālo mērķauditoriju izvirzot ne tikai interesentus, bet jebkuru sabiedrības locekli. (Pētersone, 1976)

Sociālā audzināšana portretēta kā galvenais līdzeklis sabiedrībā joprojām pastāvošo problēmu risināšanai. (Boldirevs, 1956) Tāpēc galvenokārt plašsaziņas līdzekļiem kā sabiedriskās domas veidotājiem, tika izvirzīts uzdevums komunicēt audzināšanas mērķus, norādīt ceļus to sasniegšanai, izglītojot ne tikai stimulēt individu novērst nepilnības savā domāšanā un rīcībā, bet arī „*nebūt vienaldzīgiem*” pret apkārt sastopamajām problēmām. (Vinakovska, 1967; Fridrihsons, 1972)

Mediju diskursā atkārtoti uzsvērtā jaunā glorificētā audzināšana, kurai raksturīgi inovatīvi un progresīvi mērķi, metodes un rezultāti. Diskursīvā izpēte atklāj sociālistiskās audzināšanas nostādnes ģimenē un (ne)konkrēti norāda tās īstenošanas stratēģiju. (Rēdliha, 1975) „*Padomju pedagoģija par komunistiskās audzināšanas mērķi izvirza – izaudzināt vispusīgi un harmoniski attīstītu personību – cilvēku, kas būtu sagatavots darbam un Dzimtenes aizsardzībai, spētu iekļauties kolektīvā un veikt viņam uzticētos sabiedriskos pienākumus, dzīvotu pilnvērtīgu dzīvi.*” (Zelmenis, 1978)

Lai gan formulētajiem lozungiem par laimi, harmoniju un vispusīgu attīstību, kas izgaismoja audzināšanas nostādnes un to nozīmi kopējās sociālās labklājības sekmēšanā, bija jāklūst par spēcīgiem rīcības katalizatoriem, tomēr faktiskā situācija neveidoja vidi, kurā iespējams realizēt uzstādītos mērķus. Viena no kolektīvās sistēmas iezīmēm bija arī ziņošana par saviem biedriem, kas pēc būtības apšaubā sabiedrības kā vienota veseluma pastāvēšanas iespēju, jo iniciē šķelšanos, neuzticību un dubultu morāli. Šī ideja arī bērnu audzināšanā veicināja liekulības prakses un samiernieciskuma kā izdzīvošanas prasmes veidošanos, jo sociālā un politiskā situācija noteica, ka jautājumi, kuri varētu tikt interpretēti dažādās nozīmēs, ģimenē netika apspriesti. (Eglīte, P., 2011) Tāda baiļu iniciēta distance stimulēja arī emocionālu savstarpējo attālināšanos. Biogrāfiskos stāstījumos pat vēstīts par „iedzimtu” ilglaicīgu baiļu izjūtu, kas iegūta bērnības pieredzē padomju varas periodā un joprojām ietekmē cilvēku dzīves norises arī *postsovjetisma* telpā. (Faidžiss, 2007; Šūpulis, 2007) Tas pamatojams ar viennozīmīgu sociālistisko mērķu prevalenci, kas, neatkarīgi no situācijas, attaisnoja arī vardarbību pret cilvēku un personību.

Arī vēlamās audzināšanas pieejas raksturojumā atklājas pretrunīgi diskursi. Lai realizētu centrālo audzināšanas mērķi – „*izaudzinātu bērnus par aktīviem un apzinīgiem komunisma cēlājiem*” – tiek noliegta „*vecās pirmsrevolūcijas ģimenes audzināšanas*” tradīcijas un slavināts padomju vecāku audzināšanas stils. (Makarenko, 1952a) Taču šī stila raksturojumā identificējams autoritārisma un humānisma antagonisms. Audzināšanas priekšplānā izvirzīta režīma sniegtā „brīvība” indivīda attīstībai, par kuru diskursā plaši vēsta padomju ideologi. (Vinakovska, 1967; Salputra, 1965; Voronkova, 1979) „*Mūsu bērniem pavērti daudz plašāki izvēles apvāršņi un iespējas.*” (Makarenko, 1952a) „*Jo plašāka un pilnīgāka ir morālās izvēles brīvība, jo atbildīgāks par savu rīcību kļūst cilvēks.*” (Zelmenis, 1978) Tomēr jāatzīst, ka minētajām izvēles iespējām ir

margināls un limitēts raksturs. Izvēle iespējama tikai no atbilstošiem, pareiziem un pieļaujamiem komponentiem. „*Padomju disciplinētais pilsonis izaug pareizas audzināšanas ietekmju kopējā rezultātā.*” (Makarenko, 1952a)

No vienas puses tiek runāts par idealizētu personību, kas ir vispusīgi (fiziski, intelektuāli, estētiski, tikumiski un praktiski) attīstīta, kreatīva un brīva savās izpausmēs. (Ozols, 1979; Dodona, 1964) „*Jānoiet ceļš no diktatoriskām organizatora prasībām līdz brīvām katras personības prasībām pret sevi.*” (Makarenko, 1977) Respektīvi, oficiālā diskursa prasību pašpieņemšana tiek uzsvērtā kā priekšnosacījums „pilnvērtīgai” personības attīstībai un dzīves kvalitātes garantē.

No otras, norādītas kopsakarības starp „pilnīgu”, „optimālu” audzināšanas rezultātu – disciplinētu kolektivizētu indivīdu – un ideālo vecāku audzināšanas pieeju – konkrētu normu un stingras disciplīnas īstenošanu. „*Būt brīvam nozīmē par visu atbildēt!*” (Makarenko, 1952b) „*Padomju sabiedrībā par disciplinētu cilvēku mēs saucam tādu cilvēku, kurš vienmēr un visādos apstākļos prot izvēlēties pareizu uzvešanos, tādu, kas visnoderīgāka sabiedrības interesēm, un kurš sevī rod spēku šo apņemšanos realizēt, neraugoties uz grūtībām un nepatīkšanām. (..) Vecāki veicina mērķi – disciplīnu.*” (Makarenko, 1952a) Disciplinētība tika pozicionēta kā audzināšanas rezultāts, kura līdzeklis ir režīms (kā noteikta kārtība). (Gulbis, 1982; Makallersa, 1982; Kvite, 1981) Kopumā par slēpta audzināšanas virsmērķi tika uzskatīta paklausība, kuras nodrošināšanai ģimenes, kā arī skolas pedagoģijā par galveno instrumentu izmantota disciplinēšana – pareiza audzināšana, kas zināmā mērā saglabājusies arī 21.gs. izglītības un audzināšanas praksē. „*Padomju disciplinētais pilsonis izaug pareizas audzināšanas ietekmju kopējā rezultātā.*” (Makarenko, 1952a)

Jāatzīmē, ka par centrālo režīma īstenošanas un līdz ar to disciplinēšanas līdzekli un priekšnosacījumu šajā periodā uzskatīta darbaudzināšana. (Meldrāja & Meldrājs, 1982; Pēc publicējumiem padomju presē, 1982; Kārklīņa, 1974; Cepurnieks, 1980; Juris, 1982e) „*Darbs ir cilvēka dzīves pamats, dzīves labklājības un kultūras veidotājs. Audzināšanā darbs ir viens no galvenajiem pamatelementiem, kas veicina personības brīvu izpausmi.*” (Makarenko, 1952a)

Turklāt šīs brīvības un individualitātes izpausmes ir strikti ierobežojamas un kontrolējamas. „*Mūsu dzīves īstenība aizvien krasāk izvirza savas prasības jaunā cilvēka audzināšanā. Un viena no šīm audzināšanas pamatprasībām ir – audzināt cilvēku kolektīvam. Padomju sabiedrībā nav vietas individuālistam – egoistam, jo pati sabiedrība ir viens milzīgs daudznāciju kolektīvs, kur katra atsevišķa cilvēka panākumi un labklājība atkarīga no visa kolektīva panākumiem un labklājības.*” (Vinakovska, 1967) Padomju varas periodā šķietami konsekventi argumentētas un plaši paustas centralizētas bērnu audzināšanas nostādnes, kas orientē pedagoģiskos ideālus uz pilnīga cilvēka veidošanu. Turpretim jebkādi alternatīvi-liberāli-emancipēti pedagoģiski uzskati

vai prakse, kas iniciēja disonansi, tiklab kritiskās domāšanas veicināšana un bērna individualitātes respektēšana, tika uzskatīta par nepakļāvību valdošajam režīmam. Individualitātes izpausmes traktētas kā egoisma sekmēšana ne tikai audzināšanā, bet arī sabiedrības dzīvē kopumā.

Kategoriski uzstādījumi nosaka bērnu audzināšanas perfekcionisma standartus ģimenē, kuru galvenie īstenotāji un par šī procesa virzību atbildīgie ir vecāki. „*Mums nedrīkst būt nekādu katastrofu bērnu dzīvē, nekādu neveiksmju, nekādu brāķa procentu, pat ar vienības simtdaļām izteiktu.*” (Makarenko, 1952b) „*Šo pārliecību diktē visa mūsu bagātā, uz priekšu saucošā sociālistiskā īstenība.*” (Tota, 1964) Vecāki ir, galvenais, sociālais institūts, kas nodrošina „*sabiedrībai derīgas jaunatnes*” audzināšanu. (Voronkova, 1979) „*Skola un sabiedrība prasa, lai bērnus ģimenē audzinātu pēc padomju pedagoģijas principiem, lai tie izaugtu par apzinīgiem un aktīviem sociālistiskās valsts pilsoņiem.*” (Zelmenis, 1978)

Turklāt diskursīvais uzstādījums vēsta, ka tikai noteiktām normām atbilstoši vecāki var īstenot minēto ideālo audzināšanu un, realizējot konkrētus uzdevumus, sasniegt mērķus. Īpaša nozīme tiek piešķirta vecāku pilnveides un pašpilnveides procesam, kas norāda ne tikai uz bērna personības attīstības būtiskumu, bet arī uz nepieciešamību pēc vecāku izaugsmes. (Ābele, 1968; Muriņa, 1965; Vītola, 1966) Tātad arī tēva un mātes lomām noteikti ideoloģiski standarti, kuru transformācijas savukārt sakņojas izpratnē par vīrieti un sievieti publiskajā telpā. Padomju varas diktāta ietvaros tika radīti jauni priekšstati un izpratne par dzimumam atbilstošu uzvedību, normām, sociālo statusu, kā arī lomām ģimenē.

Tēva lomas transformāciju cēloņsakarības raksturo arī padomju varas periodā joprojām aktuālā izglītības sistēmas feminizācija, kuras ietvaros izglītības vadība bija vīriešu pārziņa, savukārt praktiskais īstenojums ikdienā – sievietes ziņā. Sievietes pārsvars zināmā mērā ietekmē arī priekšstatu veidošanos par tēva lomu ģimenē, iezīmējot analogijas par mācību un audzināšanas procesu kā sievietes, mātes, primāro atbildības un kompetences sfēru. (Pavlovičs, 2012; Eglīte, P., 2011) Šo atziņu uzskatāmi pamato vienā no žurnāla rakstiem publicētie tēva, arī kvalificēta pedagoga paustie uzskati sarunā ar viņa dēlu. „*Vispirms ņem vērā, ka esmu nokārtojis pedagoģijā eksāmenu, otrkārt, esmu lasījis Makarenko. Un vispār esmu izglītots cilvēks, treškārt, man ir gandrīz sešus gadus ilga prakse.*” (Karvašs, 1968) Neskatoties uz tēva pedagoģiskās kompetences pašraksturojumu, viņš pārliecināti uzskata, ka „*75% audzinošās ietekmes jāsniedz mātei*”. (Karvašs, 1968)

Žurnālā „Skola un Ģimene” publicētajos tekstos plaši problematizēta vecāku ietekme uz bērnu attīstību, labizjūtu un personības veidošanās procesu. Lai gan par mediju analīzes fokusu noteikta tēva pedagoģiskā kompetence, valids skatījums veidojams, paplašinot analīzes aptvērumu un atklājot gan kopējās nostādnes par vīrieša sociālo identitāti, gan sievietes/mātes funkciju ideoloģiskos uzslāņojumus, kā arī paša bērna perspektīvu.

1964. gada „Skolā un Ģimenē” precīzi ilustrēta tēva diskursa aktualitāte attiecībā pret mātes diskursu. „*Padomju žurnālists Lapiņš savā nelielajā grāmatiņā „O mamepu”, kura kļuvusi ļoti populāra mūsu sabiedrībā, spīdoši pierāda mātes lomu un atbildību jaunā, topošā cilvēka priekšā. Būtu lieliski, ja kāds līdzīgi aprakstītu arī tēva nozīmi un lomu bērnu audzināšanā!*” (Špona, 1964) Minētais citāts sniedz informāciju, ka mātes lomai, nozīmei un funkcijām veltīts plašāks literatūras klāsts un arī izpratne likumsakarīgi atklāta pilnīgāk, taču tas nebūt nenorāda uz sekundāru tēva nozīmi bērnu dzīvē, bet, gluži pretēji, vēsta par bērna nepieciešamību pēc abiem vecākiem. „*Bērnām vienmēr ir vajadzīgi abi vecāki. Viņš vēlas, lai līdzās maigajai un labajai māmiņai pastāvīgi būtu gudrs un vīrišķīgs tētis.*” (Fedosejeva, 1975) Nozīmīgu diskursa platformu veido arī vecāku raksturojums jeb mātes un tēva diskursīvais portrets, ko daļēji atsedz iepriekš minētais citējums, pēc būtības raksturojot patriarhālā ģimenes attiecību modeļa stereotipus, tomēr atspoguļot tikai fragmentāru un virspusīgu skatījumu.

Līdzīgi kā citu sociālu fenomenu raksturojumā, arī vecāku dzimumdiferences norādēs identificējams duālisms un pretrunas. Katra dzimuma arhetips uzlūkojams divos līmeņos, kas atsedz (1) publisko un (2) privāto dimensiju, kā arī izpaužas atšķirīgos tipos. Privātās un publiskās dimensijas ietver sievietes raksturojumu sabiedrībā un mātes atainojumu ģimenē, savukārt tipi atklāj divu pretēju mātes tēlu raksturojumus. Līdzīgas analogijas diskursā atklāj arī vīrieša lomas apraksts. Taču jāatzīst, ka privātajā dimensijā tēva faktiskā darbība bērna audzināšanā netiek detalizēti raksturota, bet drīzāk formulēta teorētisku un labskanīgu lozungu ietvērumā. „*Bez labiem tēviem nav labas audzināšanas...*” (Juris, 1982b) „*Tēva prāts un tēva sirds nav ne ar ko aizstājami.*” (Kačalova, 1964)

Sociālisma ideoloģiskais uzstādījums atspoguļojās „perfektā” tēva un mātes, „ideālo” vecāku tēlu skicēs.

Ģimene – bērni un vecāki – veidoja nozīmīgu sociālās formācijas, ideoloģijas doktrīnu un kopējo LPSRS prestiža daļu. Tas pamato aktuālo vajadzību konstruēt hiperbolizētus (ne)eksistējošus sociālo grupu un indivīda portretus medijos.

Ideālā tēva tipa raksturojumā noliegta patriarhālo tradīciju prakse un zināmā mērā būtībā propagandētas liberālas vai pat egalitāras izpausmes. „*Ģimene vairs nav tēva varā. Mūsu sievietei piešķirtas tādas pašas tiesības kā vīrietim, mūsu mātei tādas pašas tiesības kā tēvam. Mūsu ģimene pakļauta nevis tēva vienvaldībai, bet tā ir padomju kolektīvs.*” (Makarenko, 1952a)

Lai paspīlgtinātu pozitīvās un negatīvās īpašības un praksi izmantota pretmetu diskursīvā stratēģija – raksturots ideālais tēvs, līdztekus kritizēts tēvs, kurš pilnvērtīgi nepilda savus pienākumus, kuri papildus salīdzināti ar māti. „*Tēvi parasti ir patmīlīgāki nekā mātes. Mātes reālistiskāk raugās uz dzīvi un piedod bērniem. Taču tēvi nepieļauj nekādu atlaidi. Skumīgi to visu vērot, ja tēvu prasības ir augstākas nekā viņu paša audzināšanā ieguldītie spēki laiks un rūpes.*”

(Kovaļova, 1971) Diskurss norāda arī uz nevienmērīgo laika sadalījumu bērna audzināšanā un tēva sekundāro līdzdalību. „*Kur tad paliek tēvi? Vai tiešām viņi tik ļoti aizņemti?*” (Avotiņš, 1967)

Naratīvā identificētais „iesaistītā tipa” tēvs kopīgi ar bērnu darbojas (Juris, 1982c), risina sarunas (Juris, 1982d), kas veicina analītisku domāšanu un izpratni par lietām (Seļicka, 1967; Radiņa, 1970), atzīst arī savas kļūdas (Rubcovas, 1971), atklāti dalās rūpēs un grūtībās ar saviem bērniem, neuzspiežot savu gribu, bet ieklausoties arī bērna viedoklī un respektējot viņa vajadzības. (Plotnieks, 1982; Volkovs & Štanko, 1964) Viņš ir salīdzinoši līdzvērtīgi iesaistīts bērna audzināšanā (Juris, 1982f), aprūpes (Juris, 1982g) un mācību procesā, kā arī ģimenes sadarbībā ar skolu, organizē brīvā laika aktivitātes, palīdz saimniecības pienākumu veikšanā, demonstrē cieņu pret bērna māti un pozitīvi atbalsta arī pašus bērnus. (Plotnieks, 1982) „*Tēvam ir sava neaizstājama un cienījama vieta. (...) Viņš taču ir tik labs, gudrs un stiprs, visu zina, visur spēj palīdzēt.*” (Zelmenis, 1971) Tiek akcentēts fakts, ka sevišķa nozīme tēvam ir dēla audzināšanā, jo „*(...) katrs zēns taču saprot, ka dienās izaugs par vīrieti, un tāpēc jau agri grib būt līdzīgs savam tēvam.*” (Zelmenis, 1971) Tēva pedagoģiskās kompetences sfēru iezīmē arī valodas lietojums, kurā nereti, runājot par tēva lomu vai pienākumiem bērna audzināšanā, jēdziens `bērns` pašsaprotami tiek lietots kā jēdziena `dēls` sinonīms. „*Tikai sociālistiskā sabiedrība no cildenām tikumiskajām pozīcijām atrisina paaudžu problēmu, tēvu un bērnu problēmu. Tēvs grib izaudzināt dēlu par sava laika cienīgu cilvēku, bet dēls grib būt sava tēva cienīgs.*” (Hruščovs, 1964)

Šīs atziņas uzsvērums ļauj veidot idejiskas paralēles ar starpkaru periodā identificēto mediju vēstījumu, kurā līdzīgi uzsvērtā tēva loma tieši dēlu audzināšanā.

Joprojām diskursā labs tēvs pozicionēts kā, galvenais, tehnisko iemaņu skolotājs un paraugs. (Bundulis, 1966) Žurnālā uzdots retorisks jautājums, kas jau sākotnēji ietver atbildi, respektīvi, atklāj tēva lomas unikalitāti un neaizstājamību, dzimumspecifisko ieguldījumu bērna audzināšanā. „*Kas gan cits bez tēva var veidot šādas iemaņas un prasmes?*” (Zvaigzne, 1977) Medija naratīvā vecāku lomas audzināšanā pārsvarā atklātas dzimumspecifiski, kas visuzskatāmāk atspoguļojas bērnu darbaudzināšanā. „*Vai gan iespējams uzskaitīt visus tos gadījumus, kad tēvs zēnam ir labākais draugs un darbaudzinātājs.*” (Seļezņovs, 1978)

Priekšstatu iedīgļi par attiecībām ģimenē un kopīgu bērnu audzināšanu rodami zēnu un meiteņu attiecību diskursīvajā konstrukcijā. Arī šeit atklājams ideoloģiskais līmenis, kas paredz idillisku savstarpēju saskarsmi „*zēniem visādi jāsaudzē meitenes, jāpalīdz viņām, jā rūpējas par viņām, viņās ir nākamā mūsu laime*” (Ļevšins, 1964), un sociālo realitāti atspoguļojošais, kas atklāj dzimumdiferentu audzināšanu, un pēc būtības veicina nevis abu dzimumu kopības izjūtu, bet gan konfrontācijas attiecības. (Rogova, 1966) Iesaistīts tēvs atklāts arī kā tipisks maskulinitātes šablons – lai gan piedalās bērnu audzināšanā, tomēr saglabā tradicionālo vīrietības tēlu – ir mazāk emocionāls, vairāk orientēts uz pragmatisku izpratni.

Turpretim „distantā” tipa tēvs raksturots kā tāds, kurš „*par ģimeni neliekas ne zinīs*” un uzskata, ka „*vīrieša pašcieņai kaitēs tas, ja viņš nomizos kartupeļus, palīdzēs izgriezt veļu, pats sakārtos savu apģērbu*”. (Seļicka, 1967) Šī tipa raksturojumā iezīmējas arī tēva alkoholisma un vardarbības problēma. (Sērmūksle, 1986; Lirs, V. & Lirs, G., 1966) Medija vēstījums turklāt izgaismo arī tēva rīcības stratēģiju t.s. „atpirkšanos no bērna”, kas izvēlēta kā alternatīva aktīvai iesaistei bērna audzināšanā, bet tomēr nesniedz gaidīto rezultātu. „*(..)lai cik daudz naudas savas sirdsapziņas nomierināšanai dod tēvs..*” (Kačalova, 1964)

Jāmin, ka „sliktā” tēva diskurss žurnālā „Skola un Ģimene” veido plašu naratīva lauku, kas publikācijās iekļauts salīdzinoši biežāk nekā mātei veltītā kritika un liecina par problēmas aktualitāti, neskatoties uz falsificēto ideālismu. (Kopalinskis, 1964; Skalova, 1965; Kačalova, 1964; Juris, 1982a; Hormons, 1972) Negatīvā tēva diskursu veido ne tikai „distantais” arhetips, bet arī tēvs, kurš ir pārspīlēti liberāls savās nostādnēs un praksē. (Holande – Morica, 1964)

Negatīvā tipa raksturojumā uzsverama būtiska aktuālā diskursa iezīme. Tika propagandēts, ka „*kļūdas un kroplīgas, neatbilstošas dabas formas*” (Ušinskis, 1980) varēja rasties vienīgi ideoloģijas nepareizas izpratnes un īstenošanas rezultātā, jo tajā paustās idejas, praktiskie risinājumi un piedāvātais instrumentārijs iekļāva visus nepieciešamos komponentus „harmonijas”, produktivitātes un „labklājības” sasniegšanai visos cilvēka dzīves sektoros.

Sociāli deviantu izpausmju – alkoholisma, vardarbības ģimenē, ārļaulības sakaru – noliegums attiecināms tiklab uz ģimeni, kā sabiedrību kopumā. Šeit minami arī centralizētie centieni samazināt neregistrētu attiecību jeb civillaulību skaitu, jo oficiāla pāra savienība laulībā tika uzskatīta par vienīgo pieņemamo, sociāli atzīstamo standartu. (Sērmūksle, 1986) Deviantu sociālo parādību kontekstā iespējams identificēt diskursīvās interpretācijas, kas izgaismo noteiktas stratēģijas. Viena no tām pauda oficiālo diskursu, vēstot par sociāli neadekvātu parādību neesamību Padomju Latvijas Republikā. Šis saistošais diskurss daļēji apzīmējams ar `klusuma` stratēģiju (Putniņa, 2002) – kā aktuālo diskursa un politikas formu. Šajā periodā arī seksualitāte gan privātā, gan publiskā platformā tika represēta, pat mērķtiecīgi ideoloģiski atzīta par „neesošu”. (Kaganovsky, 2008) `Klusuma` diskursīvā prakse plaši reprezentēta cilvēku atmiņu stāstījumos, kas veido padomju varas perioda analīzes aptvērumu dažādos fokusos, iekļaujot ne tikai seksualitātes diskursīvās formācijas. Tajos `klusums` uzlūkojams gan kā diskursa forma, gan ierobežojums, kas liek, piemēram, seksualitāti aizvietot ar publiski pieņemamu diskursu par cilvēku atražošanu un mīlestību. Līdzīgi kā publiskajā arī privātā telpā – ģimenēs – vecāki un bērni lielākoties atklāti neskāra „delikātās – nepieklājīgās” tēmas. Tās tika sublimētas ar korektiem, realitāti falsificējošiem stāstiem par stārķiem, kuri bērnus atrod kāpostos. Tādējādi mērķtiecīgi kontrolēts un uzturēts aktuālā diskursa korektums un atbilstība. (Skultāne, 1998; Putniņa, 2002)

Savukārt otra diskursīvā stratēģija gadījumus, kas tomēr norādīja uz deviantu un „kaunpilnu” parādību eksistenci skaidroja ar nepareizu sociālisma ideju interpretāciju, vai arī pārejas perioda sekām, kurā joprojām manāmas „*paliekas no buržuāziskās iekārtas*”. (Miķelsons, 1964) Kopumā viss negatīvais tika attiecināts uz Latvijas vēstures pagātnes periodu joprojām eksistējošajām implikācijām, kas tika tradicionāli minēts kā galvenais cēlonis.

Tiek nosodīta arī tēva periodiska un reta vēlme pēc līdzdalības, kas galvenokārt izpaužas bērna neuzklašanās (Brikmanis, 1970), sodīšanā, vai centienos „*pāraudzināt*” un saistāma arī ar emocionālu tiklab fizisku vardarbību. Tēvs, kurš īsteno šādu bērna audzināšanas stratēģiju medija diskursā saukts par „*vienas dienas audzinātāju*”. (Avotniece, 1970) Šādā perspektīvā aktualizējama arī tēva autoritātes problemātika, kas bija cieši saistīta ar tēva rīcības kompetenci ģimenē un ko ietekmēja arī sievietes pozīciju liberalizēšana.

Par deviantu izpausmi uzskatāma ne tikai nosodāma tēva rīcība, bet arī t.s. „*nerīcība*” jeb vienaldzīga attieksme un apzināta par organisku uzskatīta neiesaistīšanās. (Avotniece, 1970; Asums, 1965)

Neraksturīgi propagandētās ideoloģijas un sociālās realitātes diskursīvās pretrunas, kuras skar vecāku lomu dzimumdiferences teorijas un prakses dimensijas, bērna perspektīvā atklātas divos 1972. gada žurnāla „Skola un Ģimene” rakstos. Vienā no tiem atspoguļoti 211 16 – 17 gadus vecu vidusskolnieku aptaujas rezultāti, kuras mērķis bijis noskaidrot jauniešu domas par savu vecāku ģimeni (Maksimovs, 1972), savukārt otrs veikts ar mērķi novērtēt „*audzinošo situāciju*” ģimenēs un pētījuma bāzi veidojuši 1400 2. – 10. klases audzēkņi. (Popovs, 1972) Izpētes procesā tika noskaidrots skolēnu viedoklis par finansiālo līdzekļu izlietojuma praksi, mājsaimniecības pienākumu sadali, vecāku un bērnu savstarpējām attiecībām un kopējo ģimenes dzīves organizēšanu.

Jautāti par to, vai savu nākotnes ģimenes modeli redz līdzīgu savu vecāku ģimenei, lielākā daļa bērnu atbildēja noliedzoši, kas liecina par padziļinātas izpētes nepieciešamību, noskaidrojot konkrētus iemeslus, taču tie medijos atklāti tikai daļēji. (Maksimovs, 1972; Popovs, 1972)

Viens no pētījumiem ilustrē vecāku ģimenes kultūras un prakses nozīmību jauniešu priekšstatu veidošanā par vēlamajām dzimumlomām un savstarpējām attiecībām pašu veidotā ģimenē. Pētījumos iegūtie dati sasaucas arī ar citos avotos apkopotajiem rezultātiem un izgaismo vienotas tendences, kas pamato to attiecinājumu uz padomju varas perioda sociālo realitāti kopumā. (Studēte, 1982; Eglīte, P., 2011)

Būtiski tēva pedagoģiskās kompetences izpratni un attiecīgās prakses tradīcijas ietekmē indivīda priekšstati par sievietes un vīrieša lomu sabiedrībā, viņu attiecībām, ģimenes dibināšanas procesu, ikdienas kopdzīvi un bērnu audzināšanu tās ietvaros. Šādu informāciju par padomju varas perioda specifiku sniedz publicētās bērnu atbildes. Neskatoties uz aktīvi propagandēto un par

hegemonu uzskatīto līdztiesības diskursu, bērnu izteikumi liecina, ka „*diemžēl (..) diezgan daudzi vīrieši vēl ģimenē izturas kundziski*”. (Maksimovs, 1972) Šādu situāciju detalizētāk skaidro sadzīves kārtība, kurā „*visas rūpes gulst galvenokārt uz mātes pleciem, bet vīrs tikai šad tad viņai palīdz*”. (Maksimovs, 1972) Lai gan patriarhālais attiecību modelis raksturots kā buržuāziskai sabiedrībai organisks un sociālisma iekārtai stagnātisks, tomēr veiktā izpēte, kā arī kopējais medijs naratīvs liecina par šādu nostādņu eksistenci un līdztiesības prakses faktisko neīstenošanos, identificētajām pretrunām jeb teorijas un prakses nesaskaņai. Minēto pētījumu rezultātu interpretācijā par šādas situācijas galveno iemeslu tika norādīta vecāku nekompetence un nepietiekams ieguldījums bērnu audzināšanā, deleģējot visu atbildību tikai ģimenei, neskatoties uz popularizēto sabiedrības līdzatbildību. „*(..)vecāki par maz dara, lai reizē ar idejiski tikumiskajiem principiem jaunieši pārņemtu arī vecāku ilgus gadus krāto dzīves pieredzi.*” (Maksimovs, 1972)

„Skolas un Ģimenes” materiālos kopumā plaši izmantota diskursīvā t.s. „grēkāža stratēģija” jeb „pozitīvā paštēla” un „negatīvā cita tēla” atspoguļošana, kas tiecas visas pastāvošās negācijas inkriminēt vai nu neiznīdētām Latvijas pagātnes tradīcijām, vai vēl nepilnīgai padomju ģimenei, konkrētiem indivīdiem u.c. Taču situācijās, kad vērojami panākumi, šie nopelni un no tā izrietošais prestižs piedēvēts politiskai varai un sociālisma idejām, kā arī atspoguļots statistiski, lai skaitliskais attēlojums liecinātu par notikušo progresu.

Diskursā norādīts, ka ģimeniskā prakse, kurā vērojama diskriminācija ietekmē arī nākamās paaudzes dzimumidentitātes konstruēšanu, kurā, līdzīgi kā bērnības pieredzē, zēni – nākamie tēvi – savu pienākumu areālu eventuāli nesaistīs ar mājsaimniecību un bērnu audzināšanu. (Fedosejeva, 1975; Ozols, 1982)

Precīzi tēvu uzskatus, kā arī demonstrēto uzvedības paraugu savos novērojumos reprezentē bērni, kas līdztekus ielogo arī mātes pozīciju. „*Īsti vīrieši nenodarbojas ar mājas lietām.*” (Popovs, 1972). Apkopotie pētījuma dati liecina, ka „*trešdaļa tēvu atzīst par labāku ikdienas rūpes nodot sievas ziņā*”, tādos sadzīves darbos kā „*mājas uzkopšana un veļas mazgāšana*”, nepiedaloties gandrīz nemaz. (Popovs, 1972) Arī bērnu audzināšanā tēvs iesaistās tikai fragmentāri (Avots, 1976), jo bērnu atbildēs vēstīts par māti kā galveno uzticības personu, palīgu mācībās, arīdzan primāri atbildīgu par ģimenes līdzekļu izlietojumu bērnu aprūpes vajadzībām. (Popovs, 1972; Maksimovs, 1972)

Centieni noskaidrot tēva lomu ģimenē nereti formulēti jautājuma izteiksmē – „*kas tad tomēr paliek tēva ziņā?*” Uz kuru sniegta arī atbilde, kurā apliecināta nepietiekamā tēva iesaiste ģimenē, kā arī uzsvērtā vajadzība pēc tās. „*Kā redzat, tēvu rūpes nav lielas. Bet nepieciešamība pēc tām gan ir liela.*” (Popovs, 1972) Žurnāla diskursu iezīmē arī retorisku jautājumu lietojums, lai ierosinātu lasītāju domāt un spriest par tekstā analizētajiem jautājumiem. Šis mākslinieciskās izteiksmes līdzeklis valodas konstrukcijās izmantots arī, aktualizējot tēva lomas, „*ģimenes galvas*”

problemātiku. „Ja dēls ies tēva pēdās, tad viņš paļausies uz sievietes čaklajām rokām, kas prot un paspēj visu. Bet vai tādu mācību derētu apgūt? Un vai tā pietāv ģimenes galvam?” (Popovs, 1972) Paraugš tādējādi tiek atklāts kā galvenais faktors, kas veido nākamo vīriešu un tēvu paaudzi. (Popovs, 1972; Lejiete, 1966; Moors, 1982) „Tēva uzvedības paraugs audzina zēnā vīrietiskās uzvedības veidu.” (Vītiņa, 1988)

Diskursā liela nozīme bērna audzināšanā piedēvēta īpašam parauga fenomenam, kas būtiski ietekmē arī ģimenes savstarpējo attiecību modeļa veidošanu. (Bundulis, 1966) Femīnā un maskulīnā – mātes un tēva, bērna un vecāku – attiecību konstrukcija rada bērniem uzskatāmu piemēru par dzimumiem atbilstošām sociālām normām, attieksmēm, uzvedību un savstarpējām attiecībām. „Tēva sistemātiskās rūpes par visu ģimeni, viņa uzmanība pret dēla māti ir visietekmīgākais paraugs ģimenes attiecībās, paraugs dēlam – nākamajam tēvam” (Radiņa, 1970), kas atklāj arī tēva un mātes pozitīvo attiecību piemēra nozīmi priekšstatu veidošanā par tēva un mātes, sievietes un vīrieša rīcības normām. Līdzīgās atziņās balstās arī tradicionālo lomu izpratni demonstrējošs skatījums – „tētis kā gudrākais stiprākais, māmiņa kā mīļākais cilvēks pilnīgi dabiski kļūst par paraugu, kuram mazais vēlas un cenšas līdzināties”. (Plotnieks, 1982). Šie uzskati arī vēsturiskā perspektīvā ir asimilēti sociālā apziņā.

Tomēr padomju varas perioda pedagoģiskajā diskursā atkārtoti paustas arī līdztiesības nostādnes (Asaturova, 1965), vēstot, ka „(..)mūsu sievietei piešķirtas tādas pašas tiesības kā vīrietim, mūsu mātei tādas pašas kā tēvam” (Makarenko, 1952a) un viņi „(..)sabiedrības un Dzimtenes priekšā kā vecāki ir vienlīdzatbildīgi par savu bērnu audzināšanu” (Krūmiņš, 1969). Tas atsedz arī mātes ideāla tematiku. Diskurss rāda, ka sieviete, lai gan līdzvērtīgi nodarbināta algotā darbā, tomēr joprojām ir primāri atbildīga par bērnu audzināšanu, kas pamatojams ar „iedzimtu” pedagoģisko kompetenci. (Zelmenis, 1971)

Līdztekus apgalvojot to, ka „māte ir pirmā un galvenā bērnu audzinātāja, tāpēc tai jo sevišķi nepieciešama pedagoģiskā sagatavotība” (Zelmenis, 1978) un „par jaunā cilvēka sagatavošanu dzīvei jārūpējas vispirmām kārtām sievietei”. (Krūmiņš, 1969) Atkārtoti bērna audzināšana uzsvērts kā galvenokārt mātes pienākums, kas tomēr norāda uz patriarhālo tradīciju eksistenci. „Viņa ir māte un nevar uzskatīt sevi par brīvu no pienākumiem pret saviem bērniem.” (Makarenko, 1952b). Minētie izteikumi sasauca ar 21. gs. pētījumiem (sk. 1.1. un 1.2. nodaļās) un būtībā ilustrē joprojām aktuālās nostādnes par māti kā galveno bērnu audzinātāju un pozicionē tēva neiesaistīšanos kā dabisku.

Padomju varas periodā iezīmējas divas savstarpēji pretējas tendences, kuras visuzskatāmāk atklājas sievietes tēla raksturojumā. Straujā ražošanas procesu attīstība aktualizēja vajadzību pēc sieviešu iesaistes ražošanas darbā. Šie procesi likumsakarīgi veicināja nepieciešamību pēc attiecīgiem risinājumiem, kas ļautu sekmīgi īstenot sievietes iekļaušanos algotā darbā ārpus mājas.

Tika attīstīts institucionālā atbalsta tīkls, lai nodrošinātu sieviešu iespējas savienot darba un mājas dzīvi, kas tomēr atviegloja situāciju tikai daļēji. (Juris, 1982h) „*Plaši izveidoto iestāžu tīkls, kas apkalpo sadzīves vajadzības (..) – viss tas dod padomju sievietei iespēju savienot sabiedrisko darbu ar ģimenes interesēm.*” (Karaseva, 1947) Šo sociālo procesu kontekstā izkristalizēti divi sievietes tēli.

Atsevišķu diskursa loku veido teksti, kuros raksturota (1) emancipēta „visuvaroša” sieviete, kura veiksmīgi un „dabiski” apvieno darba un mājas rūpes. Šajā tēlā uzsvars tiek fokusēts uz nodarbinātību. Vīrieša un sievietes vienlīdzība galvenokārt izpaužas tiesībās strādāt. Līdztiesīgās nodarbinātības atspoguļojums apstiprināts arī sociālās situācijas raksturojumā. „*Agrāk tēvs bija ģimenes materiālās labklājības vienīgais avots. Tagad grūti atrast tādu ģimeni, kurā strādātu vienīgi tēvs.*” (Seļezņovs, 1978) Taču vēsturnieku pētījumos par padomju varas periodu atklāts, ka darba samaksas, novērtējuma un prestiža jomā valdīja izteikti nevienlīdzīga segregācija un privilēģijas šajā sfērā joprojām piederēja vīriešiem, darba tirgū ierasti piešķirot viņiem lielāku vērtību. (Zelče, 2003b, Buholcs, 2005) Šī tipa ietvaros vērojama vēl viena difference, kas atklāj profesijas ar augstu prestižu (mehанизatores, celtnieces u.c.) jeb privilēģētās sievietes un vienkāršā darba darītājas. (Zelče, 2003b)

Šo diskursu medija naratīvā paspilgtina arī daži vīriešu izteikumi. „*Man sieva ir ļoti aizņemta sabiedriska darbiniece. Ar lepnumu saku – neviens vīrietis viņai līdzī nevar tikt! Pilnīgi skaidrs, ka viņai nav laika kopt ģimenes pavardu un audzināt dēlu.*” (Cepurnieks, 1980) Šāda nostāja traktēta kā akceptējama un pat slavējama, tādējādi pausts vīra lepnums par savu sievu un bērnu māti. (Sprugaine, 2005)

Savukārt gluži pretēji sievieti portretē (2) paš aizliedzīgas, priekšzīmīgas mātes tips. (Kārklīņa, 1972; Zelče, 2003b) Māte raksturota kā „*ģimenes dvēsele un pedagoģiskā sirdsapziņa*”, tāpēc „*(..)mātes paš aizliedzība te ir apzināta un pamatota. (..) Bērnām tā ir vistuvākais cilvēks pasaulē*”. (Zelmenis, 1978) No šādas nostājas likumsakarīgi izriet viedoklis, ka māte nav aizstājama un „kvalitatīvi” bērnu audzināšanu var realizēt arī viena, tāpēc tēva sekundāra iesaiste vai pat fragmentāra līdzdalība uzskatāma par gluži dabisku. (Janotovska, 1966; Lavrovs, A. & Lavrova, O., 1965; Чернова, 2007)

Turklāt sievietes kā galvenā vecāka lomu noteica arī tas, ka sievietes reproduktīvajā vecumā bija divreiz vairāk nekā attiecīgā vecuma vīrieši un Padomju Savienībā pieauga vientuļo māšu skaits. (Sprungaine, 2005)

Lai gan mērķtiecīgi uzsvērtas mātes iedzimtās bērnu audzināšanai nepieciešamās personības kvalitātes – „*sievietei mātei ir lielāka intuīcija. Māte nojauš, kur vajag piespiest, kur vajag glāstu, uzticēšanos, pierunāšanu... mātes tiecas pēc visa, kas var palīdzēt iedziļināties bērna pasaulē. Tēvam šādas intuīcijas nav. To, kas sievietei dots no dabas, vīrietim vajag iegūt ar*

lasīšanu, vērošanu, pārdomām” (Zelmenis, 1971) – tomēr aktualizēta arī komplicētā situācija, kurā māte ir ārkārtīgi noslogota. (Grigorjana, 1966) *„Pagaidām vēl ir grūti mātei, kas strādā algotu darbu, veic sabiedriskus pienākumus un pēc senas tradīcijas apkopj arī ģimeni.”* (Zelmenis, 1978)

Viens no labu vecāku kritērijiem – laika pavadīšana ar bērnu – arī uzlūkojams dzimumdiferenti. Lai gan tēvs un māte strādā līdzīgu stundu skaitu, tomēr ar bērniem ilgāku laiku pavada māte, kas likumsakarīgi ļauj viņus tuvāk iepazīt un veidot ciešāku emocionālu kontaktu. (Miķelsons, 1964; Cīce & Geidāne & Goša, 1997)

Mērķtiecīgā sociālo attiecību formācijas analīze ļauj izprast arī tēva nozīmes un lomas veidošanos ģimenē. Ideoloģiski atbalstītā, pat uzspiestā vīrieša un sievietes sabiedriskā aktivitāte būtībā neveicināja ģimenisko kopības izjūtu, kas faktiski varētu tēvu, māti un bērnus vienot veselumā, bet līdz ar to arī vairot potenciālo pastāvošās varas pretpēku, kas nebija pieļaujams. Tāpēc ģimenisko vērtību aktualizācija un aizstāvība izpaudās tikai falsificētā propagandā, bet realitātē tika kontrolēti visi tajā notiekošie procesi, lai izslēgtu kaut minimālu iespējamību patiesi dvēseliskas tuvības veidošanā. Kādā no „Skolas un Ģimenes” publicētajā mātes dienasgrāmatā, vēstīts, ka dvēselisko vērtību izkopšana un rūpes par harmonisku ģimenisko vidi tika uzskatītas par mietpilsonību, kas orientē indivīdu prioritāru pozīciju piedēvēt ģimenei, nevis padomju kolektīvam, un iniciē indivīda vai sociālas grupas norobežošanas, tādējādi arī zināmu autonomiju. (Diāna, 1981)

Analizējot oficiālās varas aktuālās nostādnes, secināms, ka jo vairāk ģimenes ietvaros notiek atsvešināšanās, jo vairāk tas veicina indivīdu iekļauties sabiedrībā un tādējādi arī veidot priekšstatu par sabiedrību kā iekļaujošu un atbalstošu vidi, respektīvi, veicina iluzori pozitīvu viedokli par ideoloģiju, un ir viens no priekšnosacījumiem varas apmēra paplašināšanai. Šīs tendences tieši attiecināmas uz vīriešiem tēviem, kuri bija sociāli aktīvi un proporcionāli daudz vairāk laika pavadīja sabiedrībā, nevis ģimenē. Par piemēru minamas arī regulāri organizētās kopīgās darba kolektīvu sabiedriskās aktivitātes, kuras palielināja laika apjomu, kas tika pavadīts ārpus mājas. Jo lielāka distance pastāv attiecībās ģimenē, jo vairāk indivīdam rodas sajūta, ka galvenokārt sabiedrībā rodams atbalsts un akcepts, kas tādējādi veicina arī lojalitāti pastāvošai varai, jo tā apzināti un plānveidīgi veidojusi šādu sabiedrisko attiecību iekārtu.

Tas iezīmē arī padomju periodā neatzīto, bet eksistējošo diskursu par apdraudēto vīrieša autoritāti ģimenē, kurā līdz ar orientāciju uz vienlīdzību ar sievieti, viņš nejutās pietiekami atzīts, nozīmīgs un vajadzīgs, kas vairoja vajadzību pēc pašapliecināšanās publiskajā telpā. (Vīrieša loma ģimenē, 1999)

Kopumā jāsecina, ka lai gan tēva lomas nozīmība ģimenē un vīrieša autoritātes problemātika sabiedrībā bija nozīmīgs padomju varas perioda diskursa komponents un viena no

formulētajām mērķaktivitātēm, tomēr ģimenes kontekstā lozungs – „*visiem līdzekļiem jāpalielina tēva loma un atbildība*” (Gulbis, 1982) – saglabājās tikai teorētiskā formā, mazāk orientējoties uz praktisko īstenojumu. Līdztekus joprojām tika atzīts, ka „*tēvu parasti uzskatām par ģimenes galvu – tāda ir visas kulturālās cilvēces tradīcija*” (Zelmenis, 1978). Tomēr nemainīgi aktuāls un neatbildēts saglabājas jautājums par jēdziena „ģimenes galva” saturietilpību un praktisko īstenojumu sadzīvē.

Jāatzīmē arī padomju varas periodā polemizētā `jaunā audzināšana`. Par būtisku ieguldījumu teorētisko nostādņu evolūcijā, kā arī iedibināto prakšu mainībā, uzskatāma 1972. gadā latviešu valodā izdotā amerikāņu pediatra Bendžamina Spoka grāmata „Bērns un tā kopšana”. Izdevums padomju varas periodā kļuvis par rokasgrāmatu daudzām mātēm, un zināmā mērā vērtējams arī kā pamudinājums pārskatīt tēva lomas pozicionējumu. Tajā, lai gan tikai divu lappušu apjomā, tomēr iekļauta atsevišķa nodaļa „Tēva loma”, veltīta jautājumiem, kuri atklāj bērna ienākšanu ģimenē no tēva perspektīvas. (Spoks, 1975; Azarovs, 1985) Nodaļā autors caur tēva izjūtu atspoguļojumu, reprezentē aktuālo situāciju, ierasto praksi, kas tēvu nostāda sekundāras nozīmes asistenta pozīcijā gan dzemdību tradīcijās, gan vēlāk arī bērna audzināšanā. „Vīrs it īpaši vientuļš, un lieks jūtas tad, kad sieva atrodas dzemdību namā. Viņš laimīgi aizgādā sievu tur, kur par viņu rūpēsies citi, bet pats paliek pilnīgi viens, un viņam pēc darba nav, ko darīt.” (Spoks, 1975)

Tēvam deleģētais pienākumu loks lielākoties aprobežojas ar tehnisku darbu veikšanu, kas atvieglo sievietei bērna aprūpes procesu. „Atrazdamās dzemdību namā, kā arī pēc tam, kad vīrs pārved viņu mājās, sieva rūpējas tikai par bērnu, bet vīra loma aprobežojas ar nesēja funkcijām.” (Spoks, 1975) Tādējādi bērna aprūpe un audzināšana atkārtoti raksturota kā sievietes prerogatīva. Taču, neskatoties uz hegemono praksi, B. Spoks izgaismo arī citu alternatīvu – tēva iesaistes praktisko iespējamību un viņa nozīmi audzināšanas procesā – kritizējot tradicionālos uzskatus. „Daudzi vīrieši ir pārliecināti, ka bērna kopšana nav vīrieša darbs. Šis uzskats ir nepareizs. Vienlaikus var būt gan maigs tēvs, gan īsts vīrietis.” Autors arī skaidro šādas prakses cēloņsakarības, norādot, ka „ja (...) pirmos gadus tēvs visas rūpes par bērnu atstās sievai, viņai vienmēr paliks galvenā loma visos tajos jautājumos, kas skar bērnu.” Lai gan nodaļas izklāsts tikai fragmentāri aptver galvenos jautājumus, tomēr, sevišķi, atzīmējams ir tajā polemizētais tēvu diskursā nozīmīgais vīriešu motivācijas faktors. Ieteikums – „jūs daudz nerasnēsi, ja viņus (tēvus) piespiedīsi” – attiecināms ne tikai uz māti, bet arī visu sabiedrību. Respektīvi, jau šajā periodā aktualizēta ideja, ka galvenais tēva līdzvērtīgas iesaistes priekšnosacījums ir viņa iekšējā motivācija, vēlme un vajadzības izjūta. Autors atklāj arī to, ka „ir daudzi tēvi, kas vienkārši kautrējas piedalīties bērna audzināšanā, – tos tad arī vajag pamudināt”. Tas zināmā mērā norāda ne

tikai uz stereotipizētu normatīvo regulējumu sabiedrībā, bet arī atklāj mātes atbildību kā vienlīdz būtisku. (Spoks, 1975)

Lai gan postpadomju telpā daudzi B. Spoka grāmatā minētie praktiskie padomi ir diskutabli un kvalificēti kā stagnātiski, tomēr nemainīgu aktualitāti saglabājusi ideja par attieksmi pret bērnu kā pieaugušu cilvēku, respektīvi, viņa līdzvērtības fenomēns. Jāmin, ka B. Spoks šo ideju aizguvis no sociālantropoloģes Margaretes Mīdas stāstiem par Samoa cilts sadzīves tradīcijām. Fakts, ka viņš bijis M. Mīdas bērna ārsts, sniedzis iespēju gūt informāciju par etnogrāfiskajiem novērojumiem un secinājumiem, kuri vēlāk implicēti arī minētajā grāmatā. Tādējādi paradoksālā veidā daļa no Samoa kultūras integrēta arī aktuālajā ģimenes pedagoģijas diskursā Latvijā. (Mead, 1943; Bowman – Kruhm, 2011)

Jāatzīst, ka abstrahējoties no ideoloģijas aptvēruma, iespējams konstatēt kopējā vēstījumā integrētās humānpedagoģiskās, kreatīvu audzināšanu un vecāku pedagoģiskās kompetences pilnveidi veicinošas nostādnes, kuru deformāciju ietekmēja politiskā vara un likumsakarīgā sociālā prakse.

Rezumējot atklāto tēva pedagoģiskās kompetences izpratni Latvijā padomju varas periodā (1960 – 1985), iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Lai gan medija diskursu caurvīd buržuāzisko iezīmju kritika, patriarhālās sabiedrības noliegums un komunisma ideju glorificēšana, tomēr, līdzīgi kā starpkaru periodā, ģimenes attiecības konstruētas, balstoties patriarhālās sabiedrības standartos, un ģimenes modelis atbilst tradicionālajam.
- Aktuālais diskurss ietver pretmetus, duālu skatījumu un realitātes falsifikāciju, kas izpaužas visās sociālās dzīves sfērās. Lai gan ideoloģiskajā uzstādījumā par vienu no galvenajiem mērķiem noteikta dzimtes attiecību un ģimenes modeļa reorganizācija, padomju dzimtes sistēmai raksturīgas patriarhālas tradīcijas. Neskatoties uz vienlīdzības lozungiem, tās daļēji saglabājušās līdz pat mūsdienām.
- Vīriešu un sieviešu pozīcijas komunistiskās ideoloģijas struktūrā palīdz atklāt cenzētie propagandas vēstneši: preses izdevumi, audio-vizuālie mediji, plaši izplatītā ikonogrāfija, kurā manifestētā komunisma simbolika reizē atklāj deformētās vienlīdzības attiecības un ideālus, uz kuriem tiek ties.
- Antagonisku skatījumu atklāj sievietes mātes publiskā un privātā tēla konstrukcija. Sieviete, lai gan līdztiesīgi nodarbināta algotā darbā, tomēr uzskatīta kā primāri atbildīga par bērnu audzināšanu, kas pamatojams ar „dabiski” augstāku pedagoģiskās kompetences līmeni nekā vīrietim. Tika veidots specifisks t.s. „visu varošās sievietes/mātes tips” – kas monopolizēja sievietes pozīcijas ģimenes dzīvē, tādējādi faktiski izslēdzot tēvu no dalības bērnu aprūpē un audzināšanā, kā arī aktualizējot tēva un vīrieša autoritātes devalvāciju privātā sfērā – ģimenē.

- Pretēji publiski sludinātajai atziņai par ģimeni kā vērtību, dažādās sfērās faktiski izpaudās valsts neieinteresētība stipru ģimeņu izveides sekmēšanā.
- Arī ideoloģizētais divpusēji konstruētais vīrieša/tēva arhetips izgaismoja padomju varas periodam tipiskos maskulinitātes šablonus. No vienas puses, lozungu formā tika postulēta nepieciešamība pēc pastiprinātas iesaistīšanās, atbilstoši politisko vadoņu reprezentētajam iesaistītā un rūpīgā tēva ideālam. Taču no otras puses – tika propagandēts uzskats, ka māti bērnu audzināšanā neviens nevar aizstāt, tādējādi secinot, ka nav nepieciešamības pēc „pārlietu” augstu prasību uzstādīšanas tēvam.
- Padomju varas periodā izveidojusies gan konkrēta nosaukuma, gan attiecīgas saturiskās izpratnes maskulinitātes tips – „padomju tēvs”, kas paredzēja, ka vīrietis galvenokārt pilda ekonomiskās saistības attiecībā pret sievu un bērniem, taču faktiskajā bērna audzināšanas procesā neiesaistās vai saglabā distantu pozīciju. Tā faktiski tika turpināta jau gadsimtiem pastāvošā tradīcija par lomu sadalījumu ģimenē.
- Jebkādas sociālās deviances tika kategoriski noliegtas, vai arī attaisnotas ar „nepareizu” sociālisma ideju interpretāciju, kā arī pārejas perioda sekām, kas atklāj „vainīgā jeb ienaidnieka” meklēšanas stratēģiju.

2.4. Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne postpadomju periodā (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā)

„Tēva lomu 21. gadsimtā pagaidām veido līdztiesīgās un patriarhālās ģimenes modeļa tēva lomu kokteilis.”/Klāvs Sedlenieks/ (Saltā, 2008a)

Priekšstatu veidošanā par tēva lomas un nozīmes aktuālajām transformācijām pēcpadomju periodā būtiska ir sākotnējās izpratnes radīšana par sociālo un politisko situāciju atjaunotajā Latvijas Republikā, kas portretēta 2.4. nodaļas ievaddaļā. Turpmāk tekstā secīgi raksturoti šī perioda aktuālās iezīmes atklājošie hegemonie diskursi, to savstarpējās kopsakarības un nozīme tēva pedagoģiskās kompetences transformācijā.

Oficiāli pārmaiņu sākums datējams ar 1991. gada 21. augustā Augstākās Padomes pieņemto konstitucionālo likumu par "Latvijas Republikas valstisko statusu", kas uzskatāms par vērā ņemamu impulsu Latvijas valsts varas atjaunošanai *de facto* un tās neatkarības starptautiskai atzīšanai. Jāatzīmē, ka jau iepriekšējā laika posmā sociālā protesta iniciētās un postpadomju periodā faktiski notiekošās pārmaiņas sabiedrībā likumsakarīgi ietekmēja nepieciešamību pēc uzskatu un prakses maiņas, kas attiecināma tiklab uz sabiedrību kopumā, kā tās sociālo grupu – ģimeni un indivīdu – bērnu, māti un tēvu – tās ietvaros. Jāņem vērā, ka domas orientieru un

procesuālās norises izmaiņas publiskā un privātā telpā ir ilglaicīgs un pakāpenisks process, tāpēc, neskatoties uz straujām revolucionārām politiskām pārmaiņām, transformatīvo aktivitāšu blīvumu un to ietekmēto prakses mainību, pārkārtojumu dinamika ilgtermiņā raksturojama kā pakāpeniska.

Valstiskā līmenī tika uzsākts desovetizācijas process, kura virsmērķis bija padomju varas periodam raksturīgo politisko, ekonomisko un sociālo iezīmju devalvēšana, kas līdztekus aktualizēja arī nepieciešamību pēc jaunām ideoloģiskām implikācijām. (Īvāns, 1995) Līdzīga prakse vērojama arī citos Latvijas vēstures periodos, kad, aktivizējot visus iespējamus resursus, valdība un sabiedrība tiecas pilnībā pārkārtot iepriekšējiem laika posmiem raksturīgās ideoloģiskās un prakses tradīcijas.

Arī šajā laikā nozīmīga loma resocializācijas procesa īstenošanā piedēvēta plašsaziņas līdzekļiem. Pretpadomju „propaganda”, kuras izpausmes padomju varas periodā bija sodāmas, pēc neatkarības atgūšanas kļuva par nozīmīgu diskursīvo stratēģiju. Mediju galvenais uzdevums bija aktīva laikmeta notikumu atspoguļošana un sabiedrības motivēšana veidot pozitīvu attieksmi pret atmodas periodā būtiskajām laiktelpas rekonstrukcijas idejām. (Īvāns, 1995; Veinberga, 2010; Liepa, 2010)

Jaunizveidotā publiskā vārda kultūra, kuras darbību un izteiksmes formu vairs nereglamentē padomju varas ideoloģiskā cenzūra, atklāj divas tendences. Viena no tām atspoguļo optimālu preses brīvības izpausmi, kurā neeksistē diskursīvās rīcības ierobežojumi, savukārt otra izgaismo eklektisku vienotas stratēģijas un formas trūkumu. (Veinberga, 2010; Šulmane & Kruks, 2001; Liepa, 2010)

Līdztekus padomju varas kritikai kā neiztrūkstošam šī perioda diskursa komponentam izgaismojas arī vēl nenoformēta mediju izteiksmes ekspresija. Esošā situācija skaidrojama ar to, ka totalitāro režīmu ietvarā sabiedrības doma un rīcība sakņojas habitus teorijā, kas, piedāvājot noteiktus modeļus, neitralizē indivīda personisko atbildību par lēmumu pieņemšanu un tā racionālo pamatojumu.⁹ (Veinberga, 2010; Petrenko & Zankovska – Odiņa, 2011)

Par postpadomju aktuālā mediju diskursa aģentu promocijas darba ietvaros izvēlēts žurnāls „Mans Mazais”. Tā izdošanas laika robežas no 1994. gada līdz šim brīdim, sakrīt ar promocijas empīriskajā pētījumā noteikto postpadomju periodu (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā). Sākotnēji žurnāls iznācis 4 – 6 reizes gadā, bet kopš 1997. gada reizi mēnesī. „Mans Mazais” uzskatāms par stabilu ilustrētu populārzinātnisku izdevumu, nozīmīgu pedagogijas diskursa paudēju. Apgalvojumu pamato apkopotie pētījuma rezultāti, kuros vēstīts par izdevuma sasniegto plašo auditoriju – vidējais viena numura lasītāju skaits 2012. gada vasarā ir 45 000, no kuriem 82% ir sievietes un tikai 18% vīrieši, taču skaitam ir tendence pieaugt.¹⁰ Šobrīd

⁹ Ideja skaidrota arī Sergeja Kruka recenzijā par Sandras Veinbergas grāmatu „Mediju misija” (pieejams: <http://sandraveinberga.lv/zinatne/monografijas/mediju-misija/sergejs-kruks-recenzija-par-sandras-veinbergas-monografiju/>)

¹⁰ Datu avots: TNS apkopotie pētījumu rezultāti 2012. gada vasarā (pieejams: www.manizurnali.lv)

„Mana Mazā” tirāža sasniedz 12 – 13 000 eksemplāru. Žurnāla izdevējs izdevniecība „Santa” saglabāties nemainīgs no darbības sākuma. Periodikas izdevumam atšķirīgās laika robežās bijuši vairāki galvenie redaktori: Rudīte Vasile (1994 – 1998), Vita Beļavniece (1999 – 2001), 2002. gadā atkārtoti Rudīte Vasile, Ilze Olšteine (2003 – 2004; 2006 – 2009), Jānis Mozulis (2005) un no 2010. gada par žurnāla galveno redaktori kļuvusi Tīna Kempele.¹¹

Pirmajā žurnāla numurā 1994. gada janvārī redakcijas slejā uzskatāmi atklāta izdevuma misija un potenciālā mērķauditorija. Lai gan sākotnējā pozicionējumā vairāk uzsvērtā sievietes mātes loma, kuras optimālajai īstenošanai būtiski „*atklāt bērna pasauli, sākot no gluži praktiskām lietām un beidzot ar psiholoģiskām sarunām*”. Kā arī žurnāla idejas pieteikumā iekļauts aicinājums kopīgi „*meklēt ceļus, kā veiksmīgāk apvienot personības vēlmes ar mātes sūtību*”. Tomēr izskaņā minēts, ka 20. gs. 90. gadus raksturojoša iezīme ir arī „*uzticīga tēva lomas traktējums ģimenē*”, tāpēc par žurnāla vēstījuma adresātu uzlūkojamas gan mātes, gan tēvi kā „*laikmetīgi vecāki*”. (Redaktora sleja, 1994) Avota analīzē integrējams skatījums uz izdevumu kā vecāku dzīves stila žurnālu, iezīmējot paralēles ar mediju areālā 90. gadu beigās ievērtību ieguvušajiem vīriešu un sieviešu dzīves stila žurnāliem, kas arī atklāj „Mana Mazā” atšķirību no līdzīga satura izdevumiem, jo galvenokārt aktuālā tematika atklāta profesionālajā pedagoģiskajā periodikā.

Redaktora slejas turpinājumā emocionālā un sirsnīgā veidā atklāts arī žurnāla nosaukuma „Mans Mazais” idejiskais ietvērums – raksturots bērns ikkatrā dzīves mirklī, jebkādas izpausmēs kā bezgalīgs vecāku prieka un rūpju avots – viņa dzīves kvalitāte kā visa pedagoģiskā diskursa mērķis. (Vasile, 1994) Jāmin, ka izdevumā ievietotas vairākas norādes, kas izgaismo bērna vecumu, kuram atbilstošās aktualitātes ņemtas vērā, veidojot žurnāla saturu. 2000. gadu sākumā tas bijis no 0 – 12 gadiem, bet vēlākā posmā periods saīsināts līdz 7 gadiem, no tā secināms, ka žurnāla vēstījums fokusēts uz pirmsskolas un sākumskolas posmu.

Žurnāla diskursā aplūkotā tematika iekļauj rakstus par mazuļa attīstību, veselību, audzināšanu, attiecībām ģimenē un bērnudārzā. „Mans Mazais” pozicionēts kā ikmēneša žurnāls vecākiem par dzīvi kopā ar bērnu no ieņemšanas brīža līdz pat skolas vecumam.¹² Izdevuma vēstījuma komunikācija īstenota ne tikai caur poligrāfisko materiālu, bet arī virtuālajā vidē, kurā 2007. gadā darbu uzsākusi žurnāla „Mans Mazais” mājaslapa (pieejams: www.mansmazais.lv), kas veidota kā sociāla interaktīva vietne ar iespēju ne tikai iegūt, bet arī paust informāciju.

Šajā nodaļā analizētā mediju avota datu kopu veido 80 atlasītie raksti¹³, kuros aplūkota tēva pedagoģiskās kompetences izpratni raksturojošā tematika. Tēva diskurss žurnālā tika aktualizēts aptuveni 2000. gadu vidus posmā, kura vēstījums no žurnālistikas viedokļa sākotnēji nebija

¹¹ Dati iegūti Latvijas Nacionālās bibliotēkas periodisko izdevumu lasītavas katalogā

¹² Tā žurnāls „Mans Mazais” pozicionēts Latvijas preses izdevumu katalogā (pieejams: https://abone.pasts.lv/lv/latvijas_preses_izdevumi/zurnali/2015/)

¹³ Diskursa analīzē izmantoto mediju avotu datu kopu uzskatījums iekļauts kopējā literatūras sarakstā

konstruēts īsti atraktīvi un saistoši, taču šobrīd izdevumā veido plašu atsevišķu platformu, kurai 2008. gadā veltīts arī attiecīgs pielikums „Tev tēti” 31 lappuses apjomā. Tajā polemizēti iemesli, kāpēc vispār vīrieši vēlas bērnus, jautājumi, kuri atklāj tēva nozīmi un iesaistes sekmēšanas pozitīvos aspektus, praktiskos risinājumus gan likumdošanā, gan ikdienas dzīves (re)organizēšanā un virknē pārkārtojumos, kuri saistīti ar bērna ienākšanu ģimenē un tēva lomas iemantošanu. (Eglīte, S., 2007a)

Kopš 2010. gada nogales žurnālā pastāvīgi iekļautas vismaz divas rubrikas. Viena no tām ir „Foršais tētis”, kas ietver ekspresintervijas ar tēviem un kurā respondentu redakcionālās izvēles pamatā ir nevis tēva atpazīstamība sabiedrībā, bet gan viņa vēstījuma nozīme (veselības *bloga* autors, četru bērnu tēvs, divu vājdzirdīgu meitu tēvs u.c.). Katrā numurā visu 2012. gadu nolūkā neitralizēt stereotipu, ka laika pavadīšana ar bērniem un, sevišķi, mājsaimniecības pienākumi – ēst gatavošana – ir tikai mātes darbības joma, publicēta rubrika „Tētis saimnieko”, kurā tētis, kurš ar savu divgadīgo meitu dzīvo mājās un katru mēnesi piedāvā inovatīvus interesantus kulinārijas un mājas interjera risinājumus. Pirms tam līdzīga satura rubrika publicēta ar nosaukumu „Atklāj pasauli kopā ar tēti”.

Salīdzinājumā ar iepriekšējos periodos aplūkotajiem medijiem „Audzinātājs un „Skola un Ģimene”, kuros tēva loma aplūkota pastarpināti un sekundāri, „Mana Mazā” materiālos vīrieša nozīme un pienākumi, kā arī sabiedrībā aktuālā izpratne par šiem jautājumiem aplūkota daudz plašāk un detalizētāk. Diskurss atklāj gan atšķirīgos tēva pedagoģiskās kompetences sociālos un ģimeniskos kontekstus, gan indivīda perspektīvā izgaismo tēva, mātes un paša bērna viedokli, kā arī ieguvumu no pastiprinātas tēva iesaistes ģimenes dzīvē. Tēva diskursa objektīva konstruēšana tika uzskatīta par vienu no brīvības izpaušmēm šajā periodā, uzsverot, ka tēvi bērnu audzināšanā iesaistās ievērojami retāk un mazāk nekā mātes. „Mana Mazā” naratīvs aptver pilnu problemātikas spektru, kas iekļauj tiklab ideoloģisko nostādņu transformācijas, kā izmaiņas ikdienas praksē. Tas norāda uz nepieciešamību problēmorientēti konceptualizēt identificētos primāros diskursus, kas savukārt ietver virkni sekundāros tematus, tieši vai pastarpināti raksturojot tēva diskursa veidošanos un transformācijas. Lai atklātu, kādi tēva arhetipi konstruēti Latvijā populārā žurnāla jaunajiem vecākiem „Mans Mazais” tekstos, identificēti šādi diskursi:

- **Dzimtes līdztiesības diskurss** – ietver ideoloģisko priekšstatu evolūcijas iniciētos sievītes un vīrieša diskriminācijas praktiskos aspektus ģimenē un sabiedrībā.
- **Ģimenes modeļa un attiecību transformāciju diskurss** – raksturo balansa meklējumus starp tradicionālu un egalitāru ģimeni, kas likumsakarīgi ietekmē attiecību maiņu kā vecāku savstarpējā komunikācijā, tā arī bērnu-vecāku saskarsmē. Analizē varas attiecības ģimenē, alternatīvas ģimenes struktūras – viena vecāka, viendzimuma, apvienotās – izveides ietekmi uz tēva lomas īstenojumu.

- **Darba un ģimenes dzīves savienošanas diskurss** – atklāj ģimeņu atbalsta politiku valstī, kurai ir būtiska nozīme iekļaujošas vides veidošanā, kas nodrošina abu sfēru līdzvērtīgu integrēšanu sadzīves praksē.
- **Tēva kompetences diskurss** – komunicē aktuālos jautājumus, kas saistīti ar tēva līdzdalības sekmēšanu ģimenes sadzīvē un bērna audzināšanā tēva, mātes, bērna un sociālā perspektīvā.
- **Mātes kompetences diskurss** – izgaismo mātes lomas izmaiņas un tās nozīmi tēva iesaistes sekmēšanā.
- **Vecāku savstarpējo attiecību diskurss** – pamato vecāku attiecību kvalitātes nozīmi egalitāras ģimenes veidošanā un tēva iesaistes veicināšanā.
- **Bērna audzināšanas diskurss** – polemizē audzināšanas mērķu un pieeju mainību, to saistību ar ģimenes modeli un attiecībām tās ietvaros.
- **Dzimtes asimetrija audzināšanas un aprūpes diskursā** – aplūko tēva un mātes atbildības un kompetences sfēras bērna aprūpē un audzināšanā.
- **Dzimumdiferents laika sadalījums ģimenes sadzīvē** – vēsta par sieviešu un vīriešu veltītā laika apjoma nozīmi dažādu bērnu audzināšanas, aprūpes un mājsaimniecības pienākumu veikšanā.
- **Grūtniecības un ģimenes dzemdību diskurss** – pauž tēva un mātes viedokļus un izmaiņas praksē, izgaismojot tēva līdzdalības nozīmi sievietes grūtniecības procesā un dzemdībās.
- **Starptautiskās pieredzes diskurss** – komunicē ārvalstu ideoloģiskās un sociālās prakses tradīciju izvērtējumu un transmisiju.
- **Stereotipizācijas diskurss** – integrēts visos identificētajos diskursos, tajos ietvertajās tēmās, tematos – diskursa makrostrukturās – un atklāj aktuālos stereotipus par dzimumu lomām sabiedrībā un ģimenē.

Promocijas darbā analizētais pēcpadomju diskurss nosacīti iedalāms divos posmos, kur viens no tiem atklāj `postneatkarības atgūšanas` perioda diskursa iezīmes, līdz ar 1991. gadu, un otrs izgaismo `eiropizācijas` diskursu, kura formācijas viena no robežšķirtnēm ir Latvijas pievienošanās Eiropas Savienībai 2004. gadā, kas zināmā mērā iniciē orientāciju uz vienotu globālu Eiropas/pasaules telpu.

Analoģiski norādītajos diskursos identificējamas divas dimensijas, kurās raksturots sabiedrības un ģimenes (1) sadzīviski praktiskais un (2) ideoloģiskais diskurss. Pirmais ietver faktiskās sociālās norises, kas saistījās ar pārkārtojumu rezultātā izveidojušos ekonomisko un sistēmisko nestabilitāti valstī un tieši ietekmē ģimenes un indivīda labklājību, praktiskās dzīves norises. Savukārt otrs aptvēra ideoloģisko aspektu, kas saistījās ar izmaiņām cilvēku domāšanā, attieksmē un iniciēja nepieciešamību pēc radikālām sociālām inovācijām.

Šī divdimensiju matrica vērā ņemama jebkura diskursa vai sekundāras nozīmes temata analīzē. Tieši šādā fokusā uzlūkojams arī sabiedrībā padomju varas periodā iniciētais un pēc Latvijas valsts neatkarības atgūšanas aktualizējies **dzimtes līdztiesības diskurss**. „Mana Mazā” naratīvā teoretizētas līdztiesības ideoloģiskās nostādnes, ko uzskatāmi ilustrē Latvijas valsts tieslietu ministrs Dzintars Rasnačs, triju bērnu tēvs, atzīstot, ka galvenais priekšnosacījums ilgtspējīgu un progresīvu sociālo transformāciju īstenošanai ir sabiedrības gatavība un procesa norises secīgums. „(..)vispirms ir jāļauj veidot sabiedrisko domu un tad rakstīsim likumu, ja notiek otrādi, tad vērtīgu labu ideju vienīgi izniekosim, (..) tā paliks nesaprasta.” (Jirgena, 1996)

Ideoloģiskās nostādnes šajā laika periodā atklāj divpusējas tendences. No vienas puses, sabiedrība daļēji vēlējās atjaunot patriarhālo kārtību, no otras puses, emancipācijas virzība ietekmēja tradicionālo dzimtes attiecību reformāciju. Līdztiesības nostādnes lielākoties atklātas tieši caur sievietes pozīcijas liberalizāciju, tāpēc aktuālo izpratni par šiem jautājumiem palīdz veidot un līdztekus skaidrot ieskats vēsturiskā perspektīvā, kuru sniedz „Mana Mazā” pieaicinātās ekspertes sociālantropoloģes Aivitas Putniņas konspektīvais priekšstatu un prakses evolūcijas izklāsts par mātes lomu pēdējo 100. gadu laikā. (Bērziņa, 2012a)

Līdz ar 19. gs. beigu posmu un 20. gs. sākumu, datējami nukleāras ģimenes pirmsākumi, kurā, neskatoties uz sievietes iespējām strādāt algotu darbu ārpus mājas, pēc laulību oficiālas reģistrēšanas un bērnu piedzimšanas par viņas galveno pienākumu kļuva mājas dzīves uzturēšana, kas, protams, ietvēra arī bērnu audzināšanu. Arī 20. gs. 20. – 30. gados, neskatoties uz diskusijām par sieviešu lomu, jaunām ģimenes formām un īstenoto „pirmo feminisma „vilni” Latvijā, nostādnes joprojām palika konservatīvas un par galveno ģimenes apgādnieku uzskatīts vīrietis. Vēlākos 20. gs. 40. – 70. gados polemizēts padomju darba sievietes tēls, kurš precīzāk raksturots promocijas pētījuma 2.3. nodaļā. Savukārt 20. gs. 80. – 90. gadu periodā ar pedagoģiskās preses starpniecību tika vēstīts par t.s. ‘jaunā tipa’ audzināšanas un attiecību formu, kas iezīmē liberalizācijas nostādnes un orientē sabiedrību uz 21. gs. aktuālajām jau globālajām egalitārisma idejām. (Bērziņa, 2012a)

Šajā laika posmā par būtisku orientieri uzskatāms arī žurnāls „Mans Mazais” – „*pirmais mūsdienīgais informācijas avots bērna aprūpes, auklēšanas, zīdīšanas un audzināšanas jautājumos*”, kurš „*deva nozīmīgu ieguldījumu arī tēva lomas maiņā*”. (Bērziņa, 2012a) Šī retrospekcija atklāj faktiskās līdztiesības prakses salīdzinoši īso vēsturi, kas palīdz izprast sabiedrībā joprojām nestabilos dzimtes līdztiesības priekšstatus un to īstenojumu ikdienā. Likumsakarīgi žurnāla vēstījums atklāj transformatīvo kontekstu, kas Latvijā sevišķi aktualizējas pēcpadomju periodā.

Vēsturiskais atskats raksturo arī vecāku un bērnu emocionālās piesaistes atšķirības savstarpējās attiecībās, norādot, ka nepieciešamība pēc emocionāli tuvām attiecībām

pastiprinājusies un tai sevišķa nozīme piešķirta tieši 21. gs. Šo atziņu pamato arī „Manā Mazajā” kopumā paustais vēstījums, uzsverot pakāpenisku izpratnes un rīcības mainību, veicinot ciešākas bērnu un vecāku attiecības. (Burāne, 1998; Bērziņš, 2001; Eglīte, S., 2002; Asmiņa, 2003; Timpare, 2005; Valtere, 2008a; Strūberga, 2008a)

Raksturotās pārmaiņas sabiedrībā, likumsakarīgi ietekmē arī pakāpenisku ģimenes modeļa un attiecību stila maiņu, tādējādi iniciējot transformācijas arī kultūrvēsturiski veidojušās tēva identitātes konstrukcijā.

Minētās izmaiņas atklāj žurnālā **identificētais ģimenes modeļa un attiecību transformāciju diskurss**. „Mans Mazais” diskursīvi formē indivīda uzskatus par ģimeni, tajā esošajām lomām, to hierarhiju, kā arī veicina iegūtās izpratnes un pieredzes lietojumu un tālāku transmisiju. Ģimene izdevumā raksturota kā primāri nozīmīgs bērna audzināšanas institūts. To ilustrē arī kāda tēva izteiktais viedoklis – *„manuprāt, ģimenē, kurā ir bērni, jābūt diviem vecākiem. Tad viss būs kārtībā un nekādas krīzes nevienam neskars. Pats galvenais, ko mēs varam dot saviem bērniem, ir veselīgas ģimenes modelis”*. (Skudriņš, 2009) Citātā „laba” ģimene atklāta kā dzīves kvalitātes priekšnosacījums, kas būtībā uzskatāmi pamato arī vajadzību sekmēt izpratni par ģimenes veidošanu un ekoloģiskām attiecībām tās ietvaros. Līdztekus polemizēts arī aktuālais ģimenes krīzes diskurss, kura diskursīvā nozīme palielinājusies līdz ar ģimenes struktūras un attiecību transformācijām. Tas savukārt padara diskutablas minētā „veselīgas ģimenes modeļa” ideoloģiskās nostādnes un praktisko īstenojumu. *„Tādu (ģimenes modeli), kādu bērni redzēs, viņi uzskatīs par normālu un savā pieaugušo dzīvē veidos tādas pašas vai vēl labākas attiecības.”* (Skudriņš, 2009) Par nozīmīgu diskursa elementu atzīts arī piemērs, kurā meklējami iedīgli ģimeniskās prakses tradīciju veidošanai.

Lai gan nenoliedzami „Mana Mazā” naratīvā par ģimenes attiecību un formas ideālu tiek pozicionēta nukleāra ģimene, tomēr būtiska vērība pievērsta arī izmaiņām tās struktūras ietvaros. (Rudzīte, 2011b; 2012a)

Par vienu no satura komponentiem definējams šķirto ģimeņu diskurss, kurā tematizēti jautājumi, kas saistās ar bērna audzināšanu viena vecāka ģimenēs, kā arī aktuālo stereotipizēto praksi, kad šķiršanās gadījumā bērni lielākoties nodoti mātes apgādībā. (Rudzīte, 2012b; Kalniņa, 1998) Tomēr nolūkā par galveno analīzes orientieri saglabāt tēva lomas izmaiņas pilnās ģimenēs promocijas darba mediju analīzē alternatīvu struktūru – šķirto, viendzimuma un apvienoto ģimeņu – diskurss nav padziļināti pētīts.

Respektīvi, rakstu analīzē atklājas ģimenes izmaiņas (1) struktūras aspektā, kas tematizē nukleāras ģimenes kā vēlamās formas apdraudējumu un (2) attiecību veidošanas aspektā sadzīviski praktiskā un ideoloģiskā dimensijā. Neskatoties uz to, ka diskursā joprojām dominē tradicionālais ģimenes modelis, tā praktiskais īstenojums pēcpadomju periodā nav vienādojams ar vēsturiski

veidojušos tipisko patriarhālo attiecību norisi. Joprojām vīrieša galveno identitāti veido pelnītāja statuss. „*No tēva it kā neko neprasa – tikai to, lai viņš strādā un nopērk visu, ko vajag. Šādā modelī tēvs savu bērnu īsti nemaz nepazīst.*” (Kempele, 2012) Tai pašā laikā daļa tēvu vēlas un cenšas savu bērnu audzināšanā iesaistīties aizvien vairāk un biežāk. To apliecina pašu tēvu veidotais diskurss žurnāla „Mans Mazais” lappusēs. Tēvi stāsti, ka pavadītais laiks kopā ar bērnu ir labākā atpūta. „*Nekāds cits atpūtas veids vīrietim nevar sniegt vairāk prieka kā bēbītis, kurš priecājas par savu tēti!*” (Valtere, 2008a) Viņi uzskata, ka bērnam tēvs nozīmīgs un vajadzīgs jebkurā vecumā. „*Neuzskatu, ka vīrietim bērna audzināšanā jāiesaistās tikai tad, kas bērns jau runā un kājām staigā. Es esmu tagad un būšu tagad.*” (Blanka, 2009a) Tēvi atklāj savu viedokli arī par bērna vēlmēm un vajadzībām, kuru izprašana un respektēšana viņiem šķiet svarīga. „*Manuprāt, arī mans puika vēlas, lai es būtu labs tētis šodien, nevis rožainā perspektīvā.*” (Staškevičs, 2009) Tāpat tēvi atzīst arī to, ka paši jūtas gandarīti par kopā pavadīto laiku, kas palielina arī viņu nozīmes izjūtu. „*(..)es domāju, ka mūsu (tēva un bērnu) sarunas ir bezgala svarīgas (..) man arī patīk izskaidrot tā, lai bērni saprastu.*” (Blanka, 2009a) Naratīvā norādīta arī tēvu personības un pedagoģiskās kompetences pilnveides vajadzība. „*Un man ir nopietns iemesls (pieci dēļi!) pilnveidoties!*” (Lapsa, 2009)

Lai gan primāra nozīme piešķirama pašu tēvu perspektīvai, viņu izjūtām, tomēr liela nozīme iesaistes veicināšanā ģimenes dzīvē ir arī kontekstuālajiem faktoriem. Par nozīmīgu veicinošu kontekstuālo faktoru uzskatāms zinātnes un tehnoloģiju progress, kas būtiski atvieglo tēva reālo līdzdalību bērna aprūpē. Žurnālā plaši vēstīts par sadzīviski praktisko, kā arī informatīvo nodrošinājumu, kas mūsdienās ietverot virkni jauninājumu – gatavi ēdiena maisījumi, virtuves tehnika, vienreizlietojamās autiņbiksītes, izglītojoša literatūra, sociālie tīkli u.c. – atvieglo vecākiem bērnu aprūpes un audzināšanas procesu.

Liela daļa iemeslu, kāpēc tēva iesaiste joprojām ir problemātiska, meklējama **darba un ģimenes dzīves savienošanas diskursā**. Praktisko situāciju atklāj žurnālā publicēto diskursa aģentu – tēvu, māšu un dažādu nozaru speciālistu – viedokļi. (Vasile, 2001b; Saltā, 2008b; Malcenijs, 2011) Arī šīs tematikas ietvaros vērojamas duālas diskursīvās formācijas, kas tiklab atklāj (1) faktiskos šķēršļus darba un ģimenes dzīves savienošanā, kā norāda arī uz (2) problēmām priekšstatos. Piemēram, žurnālā analizētajos socioloģisko pētījumu datus par laika izlietojumu, norādīts, ka „*sievietes mājas darbiem tērē krietni vien vairāk laika nekā vīrieši*”. „*Savukārt vientuļš vīrietis mājas darbiem atvēl ievērojami vairāk laika nekā ģimenes tēvs.*” (Beļavniece, 2001) Lai gan apkopotie dati nav absolutizējami, tie tomēr varētu norādīt uz to, ka iemesls nav tikai problēmas laika menedžmentā, bet arī vēlmes trūkums, kas tiek reizēm pamatots ar iespēju deficītu. Tostarp vēstījums atklāj tēva darbaholiķa diskursu, ko arīdzan ietekmē objektīva ģimenes labklājības nodrošināšanas vajadzība no vienas, bet daļēji apzināta abstrahēšanās no otras. Ne tikai

sieva ir nemierā ar situāciju, kurā „*business dzīvi pārvērtis līdz nepazīšanai*” – „*vīra nav – arī tad, kad ir. (..) Pēc ēdienreizes sākas zvanīšana, parasti darba dienas laikā nav paspēts piezvanīt, vienam, otram, trešajam*”. Arī „*bērni ielāgojuši, ka tēti labāk netraucēt – viņš mūžīgi ir noguris vai aizņemts*”. (Ramma, 2002) Šādā modelī tēvs īsteno tikai resursu sagādes funkciju, kura nereti nemaz nebalstās praktiskā vajadzībā nodrošināt ģimenei iztiku.

Taču gan promocijas empīriskajā izpētē noteiktā postpadomju perioda sākumā, gan pēdējo gadu numuros risināta arī aktīva diskusija par reālajiem ierobežojumiem, kas tēvam liedz pavadīt vairāk laika ģimenē. Par vienu no tādiem minēts darbavietu trūkums, sevišķi reģionos, kādēļ tēvs, negribot, ir spiests pavadīt daudz laika prombūtnē no ģimenes. „*Sieva un bērni – vienā Latvijas malā, vīrs, kurš pelna ģimenei iztiku, – otrā.*” (Vasile, 2001b)

2001. gada „Manā Mazajā” toreizējais Latvijas valsts ekonomikas ministrs Aigars Kalvītis sarunā ar „Mana Mazā” žurnālisti izsaka šaubas, ka mēnesi ilgs atvaļinājums tēvam pēc bērna piedzimšanas maz iespējams, to skaidrojot un it kā objektīvi pamatojot ar mūsdienu laika dinamiku un notikumu straujo mainību. „*Vīrietim ir darba pienākumi, kurus grūti tā pēkšņi atcelt.*” (Beļavniece, 2001) Žurnālā salīdzinoši maz atklāts likumiskais ietvars un ģimenes atbalsta politika, tomēr ieskicētas ar to saistītās problēmas, kas, ja ne liedz, tad apgrūtina pastiprinātu tēva iesaisti bērna audzināšanā. (Saltā, 2008b)

Šī diskursa ietvaros analizējama arī pasaules ekonomiskās krīzes ietekme uz tēva lomas transformāciju. Žurnāla naratīvā aprakstītas situācijas, kad tēvi, zaudējot darbu, „*brīvprātīgā piespiedu kārtā*” mājās aprūpē bērnus, kamēr sievietes strādā algotu darbu. Virspusēji uzlūkojot šādu situāciju, tā sākotnēji veido negatīvas asociācijas, taču pašu tēvu viedokli ilustrē viena tēva teiktais, ka „*sākumā bija vairāk piespiedu kārtā, bet tagad jau tā vairs nedomāju. Tagad uzskatu, ka – galvenais, lai bērniem viss ir kārtībā*”. (Rudzīte, 2011a) Izteikums pierāda, ka arī šādi apstākļi var kļūt pamudinājums mainīt uztveri par vīrieša lomu bērnu audzināšanā.

Kopumā no pretrunas starp esošo un vēlamo izriet tēva un mātes diskursīvie tipi. *Tēva kompetences diskurss* atklāj divus arhetipus – `jaunā tipa jeb egalitāro` tēvu un `patriarhālo jeb tradicionālo`. `Jaunā tipa` tēvs, kuru raksturo viņa egalitārie uzskati, pozīcija un darbība ģimenē, žurnāla naratīvā dēvēts arī par „*labu*” jeb „*ideālu*” tēvu. Arī šeit iezīmējas sākotnēji identificētais sadzīviski praktiskais un ideoloģiskais diskurss. Tātad tēvs ne tikai apzinās savu nozīmību ģimenē, jūtas vajadzīgs un līdzvērtīgs, bet arī apliecina to praksē, aktīvi līdzdarbojoties gan ikdienas mājāsaimniecības pienākumu veikšanā, gan bērna aprūpē un audzināšanā. (Cerbulis, 2006) Šādā modelī ieguvēji ir visi – pats tēvs, bērns un arī māte. Virkne tēva diskursorientētu rakstu vēsta, ka galvenais rīcības izmaiņu priekšnoteikums ir tēva attieksme un pieņemtie lēmumi (Eglīte, S., 2004a), bet būtisku atbalstu var sniegt iekļaujoša vide (Zande, 2008), kas būtībā apliecina arī promocijas darbā izklāstītās teorētiskās atziņas. Šī tipa tēva domāšanas un rīcības vadmotīvu

raksturo citāts – „*nezinu, vai esmu labs tēvs, bet cenšos un centīšos*”. (Blanka, 2009a) Tieši pilnveides procesuālais raksturs ilustrē tēva pedagoģiskās kompetences centrālo ideju, kas neparedz statiska tēva modeļa ideāla izveidi, bet gan attieksmes un uzvedības korekcijas nolūkā pilnveidot gan izpratni, gan praksi.

2009. gada žurnāla numuros tēva diskursam veltīta atsevišķa sleja „Kāpēc tu esi labs tētis?”. Slejas ietvaros vīriešu viedokļos meklēta atbilde uz jautājumiem – kāds ir labs tēvs un kas ietekmē vīrieša veidošanos par tādu. Galvenais problēmjautājums ir identificētie niansēti atšķirīgie diskursi, tomēr padziļinātas analīzes rezultātā izdevies rast konsensu, apkopojot `egalitāra` tēva portretu. „*Labs tētis ir tas, kurš spēj dot drošības izjūtu, (..) kuram rūp, kas notiek ar bērnu, (..) kurš rūpējas par bērnu arī tad, ja mazais neuzvedas labi, kurš dod bērnam to, kas viņam ir vajadzīgs (un tas reti kad sakrīt ar to, ko bērns grib), kurš (..) var palīdzēt bērnam atklāt pasauli šajā tēta pieredzes un zināšanu mērojumā*” (Zvejnieks, 2009), kurš kontrolē savu rīcību un prot ielūkoties sevī (Žilde, 2009). Norādīti arī priekšnosacījumi jeb personības kvalitātes, kuras palīdz kļūt par „labu” tēti – „uzmanība, miers, gatavība dot, skaidrība redzēt to, kas konkrētajā brīdī bērnam vajadzīgs. Šo lietu avots ir katrā vīrietī esošs un personiski „uzrunājams” „*iekšējais tētis*”, kura atklāšanai nepieciešama „uzmanība pret sevi un atvērtība pret katru pārdzīvojumu”. (Zvejnieks, 2009)

Diskursā vēstīts, ka pozitīvas tēva lomas veidošanu ietekmē arī paša vīrieša audzināšana bērnībā un viņa pieredze. To atzīst gan tēvi paši, gan praktizējošs psihoterapeits, kurš skaidro personības izpausmju fenomenus teorētiskā koncepcijā. „*Abi vecāki vajadzīgi tāpēc, lai bērns ģimenē justos labi. Man pašam bērnībā nav bijis tēva, un, lai arī tolaik to īsti neapzinājos, tomēr tagad saprotu, ka tāpēc mūsu ģimenē bija diezgan daudz grūtību*.” (Blanka, 2009a) „*Pirmām kārtām es jautāju – kāds ir bijis viņa tēvs. Tad – cik daudz viņš ir pārorientējies*.” (Šenberga, 2003)

Arī avota aprakstā minētais pielikums „Tev tēti!”, ietver daudzus **tēva problemātikas diskursu** atspoguļojošus tematus, sākot jau ar to, kāda ir vīriešu motivācija radīt bērnus, to ieskicē žurnālā identificēto *vecāku savstarpējo attiecību diskurss*, kuru kvalitāte ir viena no iezīmēm, kas veido bērna radīšanai labvēlīgu vidi. „*Cilvēki, kas ir iemīlējušies, tic, ka viņi satikušies viens otra dēļ, nevis tādēļ, lai radītu bērnus. Šāda ilūzija ir ļoti nepieciešama, lai pāris būtu kopā ilgi, šajā laikā varētu radīt bērnus un viņus arī izaudzināt*.” (Olšteina, 2008)

Pielikuma ietvaros analizēts arī būtisks nozīmīgu diskursu veidojošs stereotips, ka galvenais tēva pedagoģisko kompetenci ietekmējošais faktors ir bioloģiskā radniecība ar bērnu – „*bioloģijā balstītais uzskats Latvijas sabiedrībā ir ļoti spēcīgs. Savstarpējās ģimeniskās attiecības balstām galvenokārt bioloģiskos argumentos*” (Kempele, 2012; Vasile, 2001a; Ramma, 2003a) –

kas būtībā ir tikai viens no raksturlielumiem, turpretim primāra nozīme piešķirama reālai attieksmei un audzināšanas darbībai. (Saltā, 2008a)

Apkopojot plašo tematisko loku, kas analizē tēva nozīmes un iesaistes aspektus, atklājama 'egalitāra' tēva klātbūtnes audzinošā funkcija, kas izpaužas ne tikai ģeogrāfiskā pieejamībā, bet arī aktīvā emocionālā līdzdalībā. Visā žurnāla kopējā idejā integrētais ziņojums pauž nostāju, ka tēva reālā iesaiste bērna audzināšanā ir atkarīga no tā, kā katrs tēvs izprot savu lomu, kas apšaubā normatīvus, sociāli „adekvātus”, vispārpieņemtus tēva domāšanas un rīcības standartus. Vīrieša kā galvenā aktora vēlamā rīcības un ideoloģiskā stratēģija ir – tēvs, kurš mācās, meklē un pats vēlas kļūt labāks, jo „(..)nav tā, ka bērns piedzimst tikai mammai, arī tēvam ir jāiesaistās it visā”. (Liberts & Matisons & Bērziņš, 2012) Arī negatīvā tēva lomas piemēra raksturojums atklājams, nevis atsevišķi šim tēlam veltītā naratīvā, bet integrēts kopējā pozitīvajā diskursīvajā stratēģijā, vēstot nevis par to, „kā nevajag”, bet par vēlamo.

'Patriarhālā jeb tradicionālā' tēva arhetips raksturots kā emocionāli un arī praktiski distants, taču tostarp atainots arī kā mātes asistents. Distantā tēva lomu raksturo žurnālā minētais „bankrota” diskurss. Jēdziena semantiskā nozīme saistāma ar ekonomikas sfēru, atklājot jau minēto ģimenes finansiālo uzturēšanu kā galveno tēvam deleģēto darbības platformu. „Bankrots tēva lomā var pienākt vēlāk, kad bērni izaug, kļūst patstāvīgi un viņiem tēva materiālais atbalsts vairs nav svarīgs. Tad var izrādīties, ka vīrietis ar bērniem nekas nesaista.” (Saltā, 2008a) Savukārt asistenta arhetipu raksturo veicamo pienākumu kopums, kuri realizējami nolūkā īstenot savas funkcijas un zināmā mērā gūt sociāli leģitimētu akceptējamu tēva statusu. „Latvijas sabiedrībā tēva iesaistīšanās bērna audzināšanā un aprūpē patlaban tiek uzskatīta kā palīdzība jaunajai māmiņai.” (Saltā, 2008a) Tradicionālā tēva identitāti veido bioloģiskais arguments, jo tiek uzskatīts, ka tēva lomas kvalitāti nosaka tieši radniecības faktors, fakts, ka tēvs atzinis savu ģimeni un ir kopā ar to. Šādā izpratnē tas likumsakarīgi nosaka materiāli sagādniecisko un praktiski aprūpējošo tēva rīcībkompetenci. Respektīvi, šādā attiecību modelī vīrietis strādā algotu darbu, lai sagādātu ģimenei resursus, savukārt sieviete aprūpē saimniecību un audzina bērnus, lai vīrietis varētu veikt algotu darbu ārpus mājas.

Kopumā jāsecina, ka neiesaistītā tēva tēls pozicionēts, nevis kā noformējusies identitāte, bet gan pārejas posms uz 'jaunā tipa jeb egalitāro' tēvu, iezīmējot progresīvu nākotnes perspektīvu, un kategoriski patriarhālos uzskatus kā pagaidu stāvokli virzībā uz attīstību. Īpaša nozīme piešķirama arī žurnāla vizuālajam materiālam, kurš sniedz būtisku ieguldījumu pozitīvas tēva lomas atveidē. Izdevumā regulāri publicēti attēli, kuros tēvi redzami dažādu ikdienas aktivitāšu veikšanā kopā ar bērniem. Taču vizuālajās reprezentācijās ierasts tēls ir arī ģimene, kas simbolizē tās locekļu savstarpējo vienotību. Šādā skatījumā uzlūkojams arī mātes diskurss, respektīvi, tēvs, māte un bērns nav pētāmi kā savrupi komponenti, bet gan vienota sistēma.

Mātes kompetences diskurss raksturo māti kā nozīmīgu blakus lomu, kurai liela ietekme ir ne tikai uz bērna attīstību, bet arī tēva līdzdalības (ne)sekmēšanā. Šī diskursa ietvaros identificējama līdzīga tipoloģija, divi modeļi – (1) `rūpīgā jeb tradicionālā` māte un (2) `egalitārā-sieviete-sieva-māte`. Nosacīti preses izdevuma naratīvu var iedalīt divās idejiskās daļās jeb skatījumos. Vienu no tām veido diskurss par mātes nozīmi bērna dzīvē un pašas sievietes izjūtām, kļūstot par māti un bērnu audzinot. Raksti atklāj gan bezgalīgo prieku, ko iniciē bērns, gan arī praktiskās un emocionālās grūtības viņa aprūpē un audzināšanā, tādējādi raksturojot `rūpīgas` mātes diskursu, kura ir pašreizējā, uzmanīga, vērīga, jūtīga un bērna interesēs tiecas sekmēt savu pedagoģisko kompetenci. Nereti šādas mātes, uzņemoties teju vai visus pienākumus ģimenē ne tikai bērna, bet arī vīra aprūpi, izjūt spēcīgu iekšēju frustrāciju un sublimē savas vajadzības ar pārējo ģimenes locekļu vēlmēm un vajadzībām. „Ja sieviete ilgstoši turpina eksistēt mātes lomā, turpinās arī tas: nezinu, ko jūtu es un ko vajag man, bet zinu, ko jūt visi pārējie, un ko viņiem vajag. Tas notiek tādēļ, ka mātes lomā ietverta liela vara – noteikt, ko citiem vajag.” (Klapere, 2011) Mātes klātbūtne parasti bērnam ir ierasta, tāpēc arī daļēji veidojies stereotips par tēvu „izklaidētāju” un māti „audzinātāju”. „Mamma bērnam bieži vien saistās ar ikdienu.” (Rudzīte, 2011d) **Mātes problemātikas diskursā** komunicēta arī mātes neuzticība tēvam, pamatojot to ar viņa neprasmi un sevi izvirzot kā kompetentāku vecāku. „Viņa vīrietim nemaz neļauj pārgērbt vai novannot mazuli, jo viņš jau nemāk, viņš var mazajam nodarīt pāri.” (Rudzīte, 2010)

Liela loma sievietes ģimenisko attiecību ideoloģijas veidošanā ir bērniības pieredzei, vecāku piemēram. „Ja sieviete ir pārliecināta, ka ģimenes rūpes un gādība ir tikai un vienīgi sieviešu darīšana, jo tā bija vecāku ģimenē, arī vēlāk viņa nespēj dalīties rūpēs ar vīrieti vai dara to ar lielām grūtībām.” (Rudzīte, 2010)

Savukārt otrajā vēstījuma daļā, kas ietver egalitāru nostādņu aprakstus, vairāk identificējama mātes nozīme tēva līdzdalības veicināšanā. Lai gan diskursīvi mātes tēls un pedagoģiskā prakse uzskatāma tikai par blakus lomu tēva nozīmes izklājumā, tomēr tai ir sevišķa diskursīvā vara tās konstruēšanā, sevišķi, periodā kad bērns vēl ir mazs. „Grūtniecība un bērna pirmais gads ir laiks, kad dominē matriarhālais likums, jo bērni iedod sievietei milzīgu varu.” (Klapere, 2011)

„Mans Mazais” apstiprina promocijas darba teorētiskajās nostādnēs paustos atzinumus, ka tieši pašas sievietes nostāja tēva iesaistes jautājumos nereti ir noteicošā.

„Sievietēm arī piemīt dabas dots niķis kļūt pārāk pārņemtam ar mammas lomu un pārspīlēt atbildību. Savu roku pieliek sabiedrība, pagērot, ka sievietei jābūt labai mammai. Un viņa tā cenšas ar visu tikt galā, ka nesaredz iespēju kā atbildību dalīt ar vīrieti. Bet tā jādala un tas jādara mērķtiecīgi.” (Rudzīte, 2010) Sievietes, kuras vairāk orientētas uz tradicionālās prakses īstenošanu, sevišķi netiecas iedrošināt vīriešus piedalīties vairāk, kā arī neizjūt aktuālu vajadzību

pēc viņu iesaistes. Tādējādi, vai nu nepiešķirot šiem jautājumiem pietiekami būtisku vērību, vai arī uzskata, ka patriarhālās tradīcijās balstītā prakse ir viņu ģimenes attiecību modelim atbilstoša.

Savukārt sievietes, kuras savus uzskatus balsta egalitārā attiecību un prakses koncepcijā, tēva iesaistei piedēvē sevišķu nozīmi, apzinoties tās pozitīvo ietekmi ne tikai uz bērnu, bet arī pāra attiecībām. (Jirgena, 1996; Olšteina, 2007)

Šī tipa raksturojumā mātei piedēvētas intelektuālas kvalitātes, kuras apliecina padziļināta šo jautājumu izpratne, kā arī īpaši akcentējama sociālā kompetence, jo pakāpenisks tēva līdzdalības pieaugums prasa pūles ne tikai no vīrieša, bet arī mātes pašas. Raksturojumā uzsvērtā arī pacietība un intuīcija, kas ļauj nojaust brīžus, kad vīrietim jābūt galvenajam aktoram. Tādējādi vīrietis nevis apdraud abu vecāku līdztiesības pozīcijas, bet gan cenšas nostiprināt savu kā līdzvērtīga partnera lomu. Šeit uzsverams arī laiks, kuru tēvs pavada divatā ar bērnu un daļējs viņu attiecību privātums. Dažkārt abu partneru līdzvērtības ideja pārprasta, uzskatot, ka gandrīz viss laiks jāpavada kopā visiem ģimenes locekļiem, taču tā nebūt nav. (Kosītis, 2012) Arī individuālās nodarbes pilnveido katra vecāka pedagoģisko kompetenci un uzlabo attiecības ģimenē. Polemizēts arī sievietes praktisko aktivitāšu diskurss, kas līdztekus iedrošinājumam var arī radīt pastiprinātu spiedienu uz tēvu, kas, iespējams, tiks atkāpties. Egalitāra māte necenšas, neskatoties ne uz ko, saglabāt savas monopolpozīcijas bērna audzināšanā vai māsaimniecībā, bet organiski ļauj procesā iekļauties arī tēvam. (Saltā, 2008a) „*Mūsdienās daudzas mātes vairāk lepojas ar to, ka vīrietis iesaistās mājas dzīvē un bērna audzināšanā, nevis ar to, ka viņš ģimeni nodrošina materiāli.*” (Saltā, 2008a)

Paši vīrieši atzīst, ka sievietes atbalsts ir ļoti būtisks, un zināmā mērā tieši no viņas ir atkarīgs, kā tēvs vēlēties un sekmēs savu pedagoģisko kompetenci. (Bērziņa, 2012b; Veselovskis & Užāns, 2008)

Arī mātes problemātikas diskursā varam tematizēt t.s. `jaunās mātes` tipu, jo līdztekus tēvam jāmainās arī viņas domāšanai un attieksmēm. Situācija, kurā tēva un mātes nostādnes ir kardināli atšķirīgas, nerada egalitāru attiecību veidošanai labvēlīgu vidi. Tradicionālā attiecību modelī nereti sieviete identificējas lielākoties tikai ar mātes lomu, savukārt egalitārais tips līdzvērtīgās proporcijās gan ideoloģijā, gan sadzīvē integrē sievietes, mātes un sievas identitātes. (Cirhere, 1994)

Abu tipu diskursīvo formāciju veidošanā liela ietekme ir sociālās audzināšanas mehānismam, kurā identificējamās stereotipizācijas tendences. Respektīvi, tieši sabiedrība lielā mērā konstruē vēlamos dzimtes modeļus un arī iniciē to mainību, nosakot, ka sievietes dzīvē no vienas puses galvenā ir mātes identitāte, bet no otras jādemonstrē elastība, pielāgojot savu tēlu emancipācijas un līdztiesības diskursa standartiem. Līdzīgi determinēta arī vīrieša identitāte, līdztekus apzinīga un rūpīga tēva modelim, propagandējot arī veiksmīgu, izteikti maskulīnu, un

reizē no ģimenes distantu vīrieša arhetipu. Stereotipizācija izpaužas arī abu dzimumu noteiktā raksturojumā, kurā hiperbolizēti sievietei piedēvēta lielāka emocionalitāte, savukārt vīrietis asociēts lielākoties tikai ar racionālo. (Blanka, 2009b; Saltā, 2008a)

Nozīmīga loma aktuālo diskursu veidošanā ir arī pašiem tēviem un mātēm, kuri pauž viedokli gan par sevi, gan savu partneri sadzīvē un bērnu audzināšanā. Analizējot naratīvu binārās opozīcijas loģikas perspektīvā jeb pozitīvā paštēla un negatīvā cita tēla diskursīvo stratēģiju, konstatējama pārsvarā pozitīva ievirze. Tēvi, runājot par mātēm, un mātes par tēviem, gandrīz nemaz nekritizē otra vecāka lomu, bet gluži pretēji, atklāj augstu saskarsmes kultūru un abpusēju nozīmes akceptu – atbalsta, tolerances, savstarpējās mācīšanās un cieņas nozīmi kopīgu pedagoģisko mērķu sasniegšanā. „*Miermīlīgāku un atsaucīgāku tēti (..) pat nevar iedomāties, (..) tēva mīlestība strāvo pa visiem matu galiņiem.*” (Šenberga, 2008a)

Faktiski mātes un tēva diskursu problēmas kvintesence saskatāma sievišķības un vīrišķības integrēšanā, respektīvi, sieviešu domāšanā un rīcībā integrējot maskulīnu skatījumu, un savukārt pretēji, kas nebūt nenozīmē abu dzimumu vienādošanu, bet gan orientēšanu uz līdzvērtīgu sadarbību un esošo pseidolīdztiesību vērst praktiskā.

Izmantojot mediju vēstījuma diskursīvo ietekmi, žurnāla saturs mērķtiecīgi veicina auditorijas izpratni, kas galvenokārt balstās idejā par to, ka abi vecāki ir vērtība bērnu audzināšanā, kuriem savukārt būtiski uzskatīt arī savus bērnus par vērtību. (Šenberga, 2008b; Kairis, 2011)

Vērtībizpratne ir viens no vecāku attiecību fundamentiem, kas savukārt uzskatāms par būtisku priekšnosacījumu bērnu audzināšanā. (Līcis, 2008a; 2009) **Vecāku savstarpējo attiecību diskurss** žurnāla „Mans Mazais” naratīvā raksturots plaši un ietvertajos rakstos tematizēts bieži.

Kopējais vēstījums norāda uz to, ka egalitāras indivīda nostādnes formējas interakcijā, respektīvi, vecāki kopīgā mācīšanās procesā pilnveido savu kompetenci. Pozitīvas vecāku attiecības uzskatāmas par pamatu ekoloģiskas vides veidošanai ģimenē. Gan „Mana Mazā” eksperti, gan paši vecāki norāda, ka bērns nedrīkst būt līdzeklis attiecību saskaņas meklējumos, bet gan viens no mērķiem to kvalitātes uzlabošanai. Savstarpēji atbalstošas un emocionāli tuvas attiecības liecina arī par partneru briedumu un gatavību mātes un tēva lomai. (Timpare, 2006; Veselovskis, 2010) „*Neviens nejūtas laimīgs, arī bērni, jo viņi neredz tēvu, kurš mīlētu māti, un māti, kura mīlētu tēti.*” (Cirhere, 1994)

Diskursā akcentēta ideja, ka līdzvērtīgās attiecībās nozīmīgs trīs lomu optimāls īstenojums. „*Lai sieviete un vīrietis ģimenē justos labi, vienlīdz intensīvām, un vienlīdzīgās proporcijās jābūt visām trim lomām: sieviete – vīrietis, sieva – vīrs, māte – tēvs.*” (Cerbulis, 2005) Respektīvi, katra no minētajām identitātēm prevalē noteiktās situācijās, nevis kopumā.

„Mana Mazā” galvenais mērķis ir iestāties par bērnu tiesībām uz mīlošiem un gādīgiem vecākiem, labvēlīgu emocionālo klimatu, ko galvenokārt veido vecāku savstarpējās attiecības un

bērna vajadzībām atbilstošs sadzīviski praktiskais nodrošinājums, kas veicina bērna dzīves kvalitātes sekmēšanu.

Attiecību tematika nepārprotami integrēta arī **bērna audzināšanas diskursā**, izgaismojot interakciju trijstūrī – savstarpējo „*attiecību diādes*”. „*Trijstūris ir tā figūra, kas radīta ar socializācijas mērķi, lai mēs šķirtos no ilūzijām, ka ir iespējama tāda tuvība, kāda bija mātes vēderā.*” Šo domu uzskatāmi skaidro psihoterapeita Viestura Rudzīša minētais piemērs – „*Ja teātrī, piemēram, vienā cēlienā bērnu klēpī tur tēvs, otrā – māte, tad viss ir kārtībā, trijstūrī nepārtraukti mainās attiecību diādes. Un, ja starpbrīdī bērns rotaļājas, bet tētis apskauj mammu, tad ir vēl trešā diāde. Bet, ja kontakts ar bērnu ir tikai mammai, kas jau pieradusi tā, kas visu dara, un tēvs jūt, ka viņš ir tas, kuram nav iespējas rast nepastarpinātu kontaktu ar bērnu, dabiski viņš jūtas atraidīts.*” (Bērziņš, 2000c) Viens no „trijstūra attiecību” kvalitātes kritērijiem un reizē pozitīvas bērna audzināšanas priekšnosacījums ir vienotas izpratnes veidošana par audzināšanas mērķiem, ideāliem un metodoloģiju. (Rudzīte, 2009)

Diskursā tiek būtiski uzsvērtas mainīgās bērnu audzināšanas nostādnes, jo, kā iezīmē žurnāls, bērns jau piedzimstot ir sociāla būtne un jebkuras attiecības ar apkārtējo pasauli tiek īstenotas ar vecāku starpniecību. (Rudzīte, 2009)

2012. gadā „Manā Mazajā” publicētais Aivitas Putniņas raksts atspoguļo arī audzināšanas pieeju un mērķu diferenci dažādos vēstures periodos, kas pakāpeniski mainījies no normētām vecāku emocionalitātes izpausmēm, striktas disciplīnas, pienākumu dalījuma, un prevalējošas vecāku, sevišķi tēva, autoritātes līdz liberālam un humānpedagoģiski orientētam vecāku audzināšanas stilam. (Bērziņa, 2012a)

„Mana Mazā” eksperti norāda uz audzināšanu ne tikai kā izmantojamo metožu kompleksu, bet arī plašākā nozīmē uz ģimenes attiecību sistēmas un attieksmju pedagoģijas – ģimenes kultūrvides un audzinošās telpas veidošanu. Šīs nostādnes pašus vecākus orientē uz attīstošu transformāciju, kā arī liek pārvērtēt audzināšanas pieejas un par prioritāti izvirzīt atvērtu uz kritisku skatījumu. „*Pats svarīgākais ir iemācīt bērnam domāt, tad viņš dzīvē nepazudīs.*” (Eglīte, S., 2005)

21. gs. joprojām un sevišķi polemizētas vecāku audzināšanas stratēģijas, mērķi un to realizēšanas instrumentārijs. Gandrīz katrā žurnāla numurā uzdoti retoriskas formas, taču būtiska satura jautājumi, kuriem lielākoties nav piemērojamas vienotas vai aksiomātiskas atbildes, bet piedāvāti dažādi individuāli pielāgojami risinājumu varianti. „*Vai bērns, kurš netiek regulēts ir izlaists bērns?*” (Burāne, 1998)

Atšķirīgas ir ne tikai audzināšanas pieejas dažādu ģimeņu ietvaros, dažādu indivīdu starpā, bet tās interpretējamās arī dzimumdiferenti. „*(..) kaut arī katram tētim un mammai varbūt liekas,*

ka viņi vienīgie tā domā, patiesībā mēs visi domājam ļoti līdzīgi par to, kas pareizi jādara vīriešiem un kas – sievietēm.” (Kempele, 2012)

Pieeju difference polemizēta **dzimumasimetriskā audzināšanas un aprūpes diskursā**, reprezentējot tēva un mātes nereti atšķirīgos priekšstatus par vēlamu audzināšanu. „(..)tēva tā dēvētā stingrība drīzāk ir bezspēcības izpausme bērna audzināšanā, arī bailes būt maigam, iejūtīgam.” (Bērziņš, 2000b) Aktuālais postpadomju diskurss joprojām atklāj stereotipizētu ideoloģiju un praksi bērna audzināšanā, kur sieviete lielākoties atainota kā bērna emocionālā audzinātāja, bet vīrietis disciplinētājs un noteiktas kārtības īstenotājs. Vīrieši vairāk tiecas noteikt robežas un uzstādīt izpildāmus noteikumus. „Bērniem jāklausa vecāki, lai tētis un mamma ar viņiem var sarunāt lietas, kas pieaugušajiem šķiet svarīgas.” (Blanka, 2009a)

Līdzīgās paralēlēs joprojām diskursīvi konstruēts arī nemainīgi aktuālais jautājums par ideālo – determinējošo vai emancipējošo pieeju bērna audzināšanā un personības autonomiju vai paklausību kā to rezultātiem. Problēma nereti saskatāma praksē, kurā vecāki ir pārspīlēti orientēti uz standartu noteikšanu, kas par prioritāru izvirza liberalizāciju vai normu uzstādījumu, bet piemirst saskarsmē rast pozitīvas emocijas un abpusēju bagātināšanos, kopīgi pavadot laiku, kas veicina dabisku audzināšanas procesa norisi un pozitīvas savstarpējās attiecības. (Šenberga, 2010) „Neesmu redzējusi nevienu bērnu, kuram nepatīktu, ka priekšā lasa tētis, kamēr viņš to dara ar prieku, kamēr abiem tas sagādā prieku.” (Olšteina, 2001) Lielākoties tēvi un mātes atzīst, ka tieši ģimenē pavadītais laiks sniedz vislielāko gandarījumu, kā arī ļauj „augt” kā vecākiem.

Arī kopīgās aktivitātes un to nozīmes izpratne vecāku uztverē, liecina par viņu pieeju audzināšanai. (Keiselis, 1995) Žurnāla naratīvā šī problemātika izgaismota **dzimumdiferenta laika sadalījuma diskursā ģimenes dzīvē**. Joprojām nemainīgi aktuāls jautājums ir mātes un tēva bērnu audzināšanai un mājāsaimniecības darbiem veltītā laika proporcionalitāte. (Līcis, 2008b) Lai gan tēvi cenšas aizvien vairāk būt mājās ar ģimeni, tomēr praktiskais dzīves izkārtojums norāda, ka sieviete, joprojām ģimenei velta vairāk laika. Taču veidojusies diskursu sadursme neizriet no kvantitatīva laika dalījuma, bet gan attieksmes problēmām. (Eglīte, S., 2004b; Lībietis, 2012) Tomēr jāmin fakts, ka laika faktors ir praktiski izmērāms rādītājs, tāpēc tas bieži izmantots kā mēraukla. Tātad, pats fakts, ka tēvs velta mazāk stundu mājas uzkopšanai, rotaļām ar bērnu, viņa ēdināšanai u.c. aktivitātēm, nav noteicošais viņa iesaistes kvalitātes rādītājs. Mātes atzīst – „bez kopīgi pavadīta brīvā laika, ir velti cerēt, ka attiecības būs siltas.”, taču norāda arī to, ka vīrietis, esot mājās „kaut īsu brīdi”, „var pilnīgi sevi veltīt ģimenei”. (Bērziņš, 2001) Tātad izpratne neaprobežojas ar mehānisku vienlīdzīgu laika dalījumu, bet gan akcentē kopā pavadītā laika kvalitāti.

„Varbūt viņš ar ģimeni var kontaktēties tikai brīvdienās, toties tad spēj aizpildīt emociju lādītes sievai un bērniem. Tās, starp citu, ir labas zāles – ja vīrietis zina, ka var ne tikai nest mājās

naudu, bet arī, piemēram, uztaisīt garšīgas vakariņas, vai vakaros lasīt bērniem pasakas, tātad viņš dod pusi ieguldījuma arī citās jomās, un viņa nozīmīgums ir lielāks nekā darbarūķim vīram.” (Ramma, 2003b)

Viens no attiecību modeļa rādītājiem ir arī pienākumu dalījums ģimenē. *„Ja tēta un mammas darbi ir nošķirti, bērns ielāgo, ka vīriešu un sieviešu pasaules pastāv atsevišķi un nesaplūst.”* (Cerbulis, 2005) Citāts nenorāda darba dalīšanu kā negatīvu praksi, bet gan uzsver elastību un savstarpēju sadarbību šajā procesā. *„Pienākumu sadale nav slikta, ja tikai tas nepārvēršas tādā robotā – es daru to, tu to, un tā mēs abi šancējam... Būtu labi, ja darbus novērtē.”* (Klapere, 2011)

Nereti sievietes sūdzas par nevienlīdzīgu darbu un laika dalījumu ģimenē, līdztekus nenovērtējot vīrieša iesaisti un kritizējot tās fragmentārisumu. Iespējams, tieši pozitīvā atzinība tēvu stimulētu iesaistīties atkārtoti un biežāk. *„Man liekas, svarīgi, lai jauno rūpju un pienākumu gūzmā vairāk izskanētu.. ”forši, ka tu to izdarīji”, nevis s..., ka to un to neizdarīji.”* (Klapere, 2011) Tomēr šis, līdzīgi kā citi identificētie diskursi, atklāj duālas nostādnas. No vienas puses, tēvi atzīst, ka ir gatavi un vēlas iesaistīties, kā arī to, ka veicamie darbi pašiem sagādā prieku. *„Man nav problēmu nomainīt autiņbiksītes, sagatavot pudelīti vai nodziedāt dziesmiņu. (..)auklējam abi – nedalām darbus, ko kurš darīs.”* (Blanka, 2009a) *„Man ļoti patīk tēva loma! Tā ir mana vismīļākā..(..)man nesagādā nekādas rūpes spēlēt šo lomu, un es tai pieeju ar lielu atbildību.”* (Bērziņa, 2012b) No otras, tēvi joprojām uzskata, ka viņu galvenais pienākums ir ģimenes finansiālā nodrošināšana, tāpēc tai piedēvēta primāra nozīme, bet praktiskajiem bērnu audzināšanā veicamajiem pienākumiem sekundāra loma. *„Kamēr tik daudzi tēvi nejūtas droši par to, ka rīt varēs pabarot ģimeni, ka darbavietā atkal kaut kas nemainīsies, grāmatu lasīšana viņiem nešķiet aktuāla, (..) bērniem lielākoties priekšā lasa mammas.”* (Olšteina, 2001)

Jāmin arī tas, ka audzināšanas jautājumu iedīgļi nav meklējami tikai reālā saskarsmē ar bērnu attīstības vēlākos periodos, bet jau, sākot ar mātes grūtniecību, kuras nozīme atkārtoti uzsvērtā vairākos „Mana Mazā” rakstos. (Eglīte, S., 2007b; Blanka, 2010; Strūberga, 2008b) *„Daudzi ir pārsteigti, kad viņiem stāsta, ka ir jēga lasīt priekšā pat tad, kad bērns ir mammas vēderā, - mazais jau ieklausās tēta balsī.”* (Olšteina, 2001)

Grūtniecības un dzemdību diskurss ataino tēva un mātes emocionālās katarses fenomenu, aprakstot gatavošanās procesu, izjūtu jaunveidojumus, kas saistās ar dzīvības radīšanu, vecāku pārdomas, neskaidros jautājumus un praktisko pieredzi. Grūtniecības un ģimenes dzemdību diskurss atklāj plašu deskriptīvu materiālu par šiem vecākiem aktuālajiem jautājumiem, medicīniskā, praktiskā un emocionālā perspektīvā.

Diskursā vēstīts arī par t.s. „priekšdarbu” procesu – partneru izvēli, gatavību bērna ieņemšanai un kļūšanai par vecākiem. (Olšteina, 2010) Kāds no tēviem uzsver to, ka *„attiecību veidošana*

nesākas tikai bērnam piedzimstot, bet gan jau pirms tam (..) ģimenē vajag mīlestību un labas attiecības, tad tā būs ideāla vide, kur bērnam jādzimst”. (Šenberga, 2008a)

Viens no vecāku kopības izjūtu veicinošajiem faktoriem ir savstarpēja uzmanība un atbalsts, kas izpaužas visspilgtākajā emocionālajā pārdzīvojumā – grūtniecības periodā un dzemdību procesā. Šis mātes un tēva diskursus vienojošais temats ir plaši pārstāvēts „Mana Mazā” rakstos, reprezentējot abu dzimumu viedokļus. Naratīva analīzē atklāti gan pozitīvi, gan negatīvi uzskati femīnos un maskulīnos vēstījumos, kā arī dažādas situatīvās konstrukcijas. Piemēram, māte vēlas, lai bērna tēvs piedalītos, taču vīrietis nejūtas gatavs. Šādā situācijā eksperti un paši vecāki norāda vairākus scenārijus, kas ietver slēptu iemeslu atklāšanu, savstarpējas izpratnes trūkumu un pakāpenisku attieksmes maiņu. (Strūberga, 2008c) Polemizēta arī situācija, kurā vīrieša dalība dzemdībās nav pieņemama sievietei. Protams, ideālā gadījumā varam runāt par harmonisku grūtniecības periodu un plānotām ģimenes dzemdībām, kādā pieredzē dalās daudzi pāri. (Eglīte, S., 2007b; Blanka, 2010)

Diskursā aplūkots arī pēcdzemdību periods, kas raksturots kā nopietns attiecību pārbaudījums un ietekmē kopējo ģimenes audzināšanas kultūras veidošanu nākotnē. Arī šeit kā pozitīvais orientieris uzsvērts abu vecāku egalitārs skatījums, kas balstās līdzvērtības nostādņēs. Protams, atspoguļoti arī negatīvas prakses piemēri, kuros raksturotajās situācijās vecāki savstarpēji un, sevišķi tēvs, attālinās no bērna. „(..) bērns ir nācis no viņas, viņa ir RADĪTĀJA. Bet par vīrieti visi pēkšņi aizmirst. Dzemdēja taču tikai viņa, tikai sieviete! Ja arī turpmāk netiek pieļauta vīrieša līdzdalība, viņš vai nu sāk protestēt, vai aiziet no rūpēm par bērnu vispār, ierokas darbā, vai arī atsakās no sevis, kļūdams savai sievai par bērnu”. (Cirhere, 1994)

Grūtniecības un dzemdību tematikas ietvaros aplūkojams arī tajā integrētais seksualitātes diskurss. (Bērziņš, 2000a) Ja padomju varas periodā dzemdniecības praksi reprezentēja klusums kā izteiksmes forma (sk. 2.3. nodaļā.), jo tā uzskatāma par tiešu liecību vecāku seksualitātei, tad postpadomju laiktelpā diskursīvā prakse tai piedēvē sevišķu nozīmi. Pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas, viens no jautājumiem dienas kārtībā bija leģitimēt seksualitātes diskursu un rehabilitēt tā normalitātes statusu, kas īstenojams arī ar grūtniecības un ģimenes dzemdību diskursa starpniecību. Šajā periodā diskursā izšķiramas divas aktuālās prakses, kas vēlākā laika posmā tiek arī apvienotas. Līdz ar 90. gadiem plaši izplatīta kļūst (1) grūtnieču un visas ģimenes izglītošanas prakse, nolūkā deleģēt grūtniecei rīcībspēju un deleģēt tai pilnvērtīga aktora statusu un tiesības, kuras tika liegtas padomju varas periodā. Līdztekus atklāta arī (2) tēva iesaistes diskursīvā prakse. (Putniņa, 2002; Strūberga, 2007; Valtere, 2008c; Siliņš & Dūselis & Balodis, 2010; Saltā, 2010; Valtere, 2008b) Priekšstatu evolūciju uzskatāmi atklāj vēstījumā identificējamā diskursu sadursme, kurā starpkaru un padomju varas periodu nostādnes neierasti pretstatāmas pēcpadomju periodā aktuālajām tendencēm. Vēsturiskā atskatā tēva līdzdalība dzemdībās raksturota kā teju vai

vīrietības drauds, idejiski nepieņemama lietu norises kārtība. „*Īpaši vecākās paaudzes cilvēki uzskata, ka vīrietim dzemdībās nav ko darīt, tas attiecas tikai uz sievietēm.*” (Rudzīte, 2011c) Savukārt mūsdienu aktuālo realitāti atspoguļo uzskats, ka ģimenes dzemdības ir `īstas` vīrietības indikators. „*Īstam vīrietim noteikti jāpiedalās dzemdībās un jābūt līdzās bērna dzimšanas brīdī.*” (Rudzīte, 2011c) Abi minētie diskursi būtībā atspoguļo tradicionālos postpadomju periodam raksturīgos mītus un nav vispārināmi, norādot tos kā universālus prakses piemērus.

Lai gan padomju varas perioda asimetriskais vecāku atbildības un iesaistes modelis ir joprojām noturīgs, tomēr savu visaptverošo aktualitāti tas zaudējis. Tāpēc būtiski veidot izpratni, ka pats dalības fakts dzemdībās nemaina tēva kvalitāti, bet var kļūt par viņa līdzdalību, piederības izjūtu veicinošu un nozīmi vairojošu faktoru. Tas pats attiecināms arī uz grūtniecības periodu.

Liela nozīme attieksmes veidošanā un arī praktiskās norises izmaiņās ir **starptautiskās pieredzes diskursam**, kas komunicē un ļauj aizgūt labas prakses piemērus. Savukārt šo transformāciju īstenošanas šķēršļi daļēji sakņojas arī pagātnes pieredzē – padomju varas periodā. Rietumu pasaule sliecas uztvert ģimenes dzemdības nevis kā inovāciju, bet normu. (Strūberga, 2008b) Savukārt, atsaucot atmiņā vēsturisko praksi Latvijā, redzam, ka „*padomju laikā sievietes dzemdēja vienas pašas, tēvi savu bērnu varēja ieraudzīt tikai vairākas dienas pēc dzemdībām*”, kas arī turpmākās attiecībās pārsvarā veicināja distancēšanos. (Bērziņa, 2012a)

Žurnāla redaktore Tīna Kempele sarunā ar promocijas darba autori atklāj, ka ārzemju mediju (piemēram, Beļģijas) pieredze norāda arī vēstījuma adresēšanas stratēģiju, kurā konkrēti raksti nav veltīti īpaši mātei vai tēvam, bet gan abiem vecākiem, tādējādi veicinot izpratni un praksi par viņu vienlīdzīgu nozīmi un iesaisti ģimenes dzīvē. Taču, lai gan daudzas starptautiskās prakses idejas „Manā Mazajā” ir implicējamās ar panākumiem, tomēr piebilst arī to, ka sabiedrībai ir jābūt gatavai šādai mediju pieejai, par ko pagaidām neliecina aktuālā Latvijas situācija.¹⁴

Arī veidojot žurnāla vēstījuma saturu, ņemta vērā gan Latvijā, gan starptautiskā telpā eksistējošā realitāte, kura vēsta par tēvu intereses praktiskās iesaistes pieaugumu, kas nozīmē, ka arī medija ziņojumam ne tikai jāatbilst, bet arī aktīvi jāveido attiecīgā diskursīvā prakse.

„*Rietumu pasaulē vairāk vai mazāk virzās uz līdztiesību un vīriešu iesaistīšanu ģimenes dzīvē.*” (Kempele, 2012)

Hegemonais diskurss vienotā starptautiskā telpā, aktualizējot tēva nozīmi ģimenē, tiecas veidot situāciju, kurā abi vecāki ir vienlīdz būtiski. (Rudzītis, 2008) Šī nozīme žurnālā pamatota kāda latviešu tēva izteikumā – „*manuprāt, ir ļoti svarīgi, lai bērnam ir gan mamma, gan tētis. Viens otru aizstāt nevar, arī mainīties vietām ne. Ne velti puse sabiedrības ir mammas, bet puse – tēti*”. (Blanka, 2009a)

¹⁴ Informācija iegūta telefonintervijā ar žurnāla „Mans Mazais” redaktori Tīnu Kempeli 2012. gada rudenī.

Raksturojot „Mana Mazā” saturā identificēto starptautiskās pieredzes diskursu, ieskicējama arī tā vēsturiskā attīstība. Sākotnējā periodā pēc robežu atvēršanas vērojama tendence samērā nekritiski implicēt un ar sajūsmu uzņemt visu jauno, no rietumu kultūras nākošo, kas šajā laika posmā ir raksturīga mediju iezīme. Tomēr jāatzīst, ka preses brīvība kopumā ļāvusi veidot plašāku skatījumu uz aktuālām sociālām parādībām. Pamazām attīstīta analītiski kritiska pieeja inovāciju izvērtējumam un mūsdienu jeb eiropizācijas periodam raksturīgā iezīme ir diskursa atvērība transformācijai un pilnveidei. (Veinberga, 2010) Uzsverama arī cilvēku prasme reflektēt par mediju vēstījumu saskaņā ar gūtajām zināšanām un attieksmēm, izpratni demonstrējot praktiskās implikācijās – faktiskā lietojumā. Šeit būtisku ieguldījumu sniedz arī mērķtiecīgs, pārdomāts plašsaziņas līdzekļu saturs un forma.

Būtisku informāciju sniedz žurnāla „Mans Mazais” vēstījuma formas specifika raksturojums, kurā konstatējamās atšķirības no promocijas darbā iepriekš analizētajiem medijiem. Žurnāla lappusēs izgaismojas poligrāfijas tehnoloģiju progress, kas nodrošina izdevuma vizuālo noformējumu un krāsaino ilustratīvo materiālu, kurā atspoguļojas situācijas, iesaistīto personu emocijas, demonstrēts arī ideālo attiecību paraugs dažādās trajektorijās, vecāks-bērns, vecāks-vecāks. Sarunā ar žurnāla redaktori atklājas arī interesanti fakti par tā vāka noformējumu – izvēlētajiem modeļiem. Žurnāla titullapā tēvs ar bērnu vizualizēts tikai dažas reizes visā izdošanas periodā. Ar mērķi noskaidrot lasītāju vēlmes, veikts arī mārketinga pētījums, kurā abonentiem jautāts, vai viņi priekšroku vāka modeļu izvēlē dod tēvam vai mātei – piedāvāti divi vāku varianti: tēvs/māte ar mazuli *slingā*¹⁵). Aptaujas balsojumos prevalēja tēva vizualizācija, kas liek domāt, ka sabiedrībai joprojām tas šķiet neparastāk un interesantāk, jo mātes un bērna attēlojums ir ikdienā ierasts.¹⁶

Efektīva vizuālā materiāla izmantošana ierosina cilvēka emocionālās reakcijas, kas caur asociāciju veidošanu palīdz formēt arī izpratni, attieksmi un viedokli par noteiktiem tematiem.

Lielākoties naratīva konstrukcijā izmantoti stāsti par aktuālām ģimeniskām situācijām, taču plašu vēstījuma daļu veido arī intervijas, kas tādējādi ļauj lasītājam apzināt dažādo pieredzi un viedokļus. Respondentu izlasi veido sabiedrībā (ne)populāri vecāki un dažādu jomu speciālisti – psihologi, ģimenes terapeiti, mediķi, sociālantropologi u.c., kuri dažādus problēmjautājumus skaidro un interpretē profesionālā perspektīvā.

Žurnāla teksti lielākoties konstruēti daudzskaitļa vai vienskaitļa pirmajā personā. Savukārt, veidojot lasītājam draudzīgu izteiksmes formu, pārsvarā netiek lietotas otrās personas „Tu” un „Jūs” formas, kas stilistiski saturā uzsver didaktisko motīvu. Izdevuma izteiksmes stilam raksturīga viegli uztverama, moderna (mūsdienu aktualitātēm atbilstoša) valoda, kurā izmantoti

¹⁵ Slings (no angļu valodas *sling* – apsējs, saite) ir apsējs/lakats/šalle jeb taisnstūrveida auduma gabals bērna pārnēsāšanai. Slingi atšķiras pēc veidiem, stila, nēsāšanas un lietošanas metodēm.

¹⁶ Informācija iegūta telefonintervijā ar žurnāla „Mans Mazais” redaktori Tīnu Kempeli 2012. gada rudenī.

vienkāršrunas vārdi, spilgti ilustratīvi sadzīviski piemēri un salīdzinājumi, kas sniedz iespēju mērķauditorijai izjust līdzpārdzīvojumu, pilnu emociju spektru un identificēties ar minētajām situācijām vai uzskatiem. „(..) *kad gaidīji bērnus, tev bija pilnīgi skaidrs, ka tu nekad uz viņiem nekliegsi, ka tu nekad viņus šitā nekratīsi. Kad viņi piedzimst, tie brīži tomēr pienāk, un saproti, ka tava nervu sistēma tomēr ir sačakarēta*”, „*vispār ļaujām (bērniem) diezgan lielu varu, protams, čekojot, lai ir droši.*” (Strūberga, 2011)

Kopumā žurnāla naratīvs veido pozitīvu nokrāsu, kas veicina optimismu arī lasītājos.

Plašo un multidimensionālo ietekmju, prakšu un izpratņu kopumu trāpīgi apkopo vienā no 2012. gada „Mana Mazā” numuriem lasāmais citāts – „*pareizas tēva lomas nav, bet cik konkrētās ģimenes modelis būs veiksmīgs, lielā mērā atkarīgs no paša tēta un mammas*” (Kempele, 2012), – kas norāda uz to, ka ģimenes attiecību veidošana un bērnu audzināšana ir komplicēts process, kas optimāli realizējams tikai idejiski un praktiski vienotā kopdarbā. Žurnālā izskan arī iedvesmojošs vēlējums ikvienam tēvam – *tētuk, esi klātesošs katrā mirklī, piedalies attiecībās ģimenē ar visu dziļumu, kas tavai uztverei pieejams*”. (Zvejnieks, 2009)

Rezumējot atklāto tēva pedagogiskās kompetences izpratni Latvijā postpadomju periodā (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā), iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Dzimtes līdztiesības diskurss iniciējis priekšstatu maiņu par sievietes mātes un vīrieša tēva identitātes konstrukciju sabiedrībā un ģimenē, kas likumsakarīgi transformējis arī ikdienas praksi.
- Tuvākais vēsturiski ideoloģiskais „mantojums”, kas asimilēts padomju varas periodā un deformējis dzimumu līdztiesības ideju, joprojām veido dzimumlomu izpratnes pamatu sabiedrībā, kavējot tās gatavību diskusijai, kā arī līdztiesības principu integrēšanu dažādās dzīves sfērās.
- Grūtniecības un ģimenes dzemdību diskurss reflektē attieksmes un rīcības evolūciju no padomju varas periodā aktuālās tēva plānveidīgas distancēšanās prakses līdz viņa aktīvai līdzdalībai postpadomju periodā.
- Pēcpadomju ideoloģiskajā telpā pakāpeniski transformējies arī audzināšanas mērķis, kas šobrīd ietver personību, kura spēj izdarīt pašpieņemtu un pamatotu izvēli, domā atvērti, bet kritiski, ir harmonijā ar sevi un apkārtējo pasauli. Audzināšana un aprūpe ģimenē orientēta uz dzīvesprieka un radošuma sekmēšanu, harmonisku pienākumu un tiesību balansu, kā arī objektīvās un subjektīvās dzīves kvalitātes un labklājības sekmēšanu.
- Kopumā aktualizēta un propagandēta tēva nozīme gan praktiskā, gan emocionālā perspektīvā.
- Postpadomju periods ietver divus atšķirīgus un idejiski konfliktējošus diskursus. Neskatoties uz kopumā tradicionāli, patriarhāli orientētu sabiedrības un ģimenes modeli, tomēr aizvien

vairāk identificējamās tendences implicēt egalitārisma nostādnēs bērnu audzināšanā un vecāku savstarpējās attiecībās.

- Tēva līdzdalības un viņa pedagoģiskās kompetences sekmēšanas procesu ietekmē galvenokārt paša vīrieša attieksme, kas liecina par domāšanas un attieksmju pārorientāciju, personības briedumu, kas motivē ģimenes dzīvē realizēt egalitāru praksi, attiecībās nostiprinot līdzvērtību un sadarbību. Līdztekus šo procesu sekmē vai kavē arī māte un sabiedrība kā aktīvi hegemonā diskursa veidotāji.
- Vienotas izpratnes veidošanu par vēlamu tēva lomu ģimenē kavē arī pamatnostādnēs atšķirīgie mātes lomas diskursi, kuru ietvaros konfliktē `rūpīgās jeb tradicionālās mātes` un `egalitārās-sievietes-mātes-sievas` tēls.

3. TĒVA PEDAGOĢISKĀS KOMPETENCES PRIVĀTĀ DISKURSA ANALĪZE LATVIJĀ

3.1. Interviju diskursa analīzes metodoloģijas vadlīnijas

Promocijas darbā tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes empīrisko ietvaru veido publiskā un privātā diskursa dati. Publiskā diskursa aptvērumā iekļauti 3 dažādu vēsturisku periodu mediju avoti (sk. 2. daļā), savukārt privātā diskursa lauks reprezentēts interviju datos.

Intervija atzīta par kvalitatīvā pieejā īstenotam pētījumam, tajā aptvertās tēva pedagoģiskās kompetences problemātikas izpētei un datu analīzes metodei (kritiskā diskursa analīze) atbilstošu datu ieguves metodi. (Creswell, 2012) Tēva pedagoģiskās kompetences izpētei būtiska ir tieši runātā diskursa specifika, kurai raksturīga augsta spontanitāte, kas iespējami veicina atbilžu patiesumu, un attiecīgi arī vairāk teksta elementu un lielāku apjomu, kas no vienas puses apgrūtina datu apstrādi un „caurskatāmību”, bet no otras, var izgaismot būtiskus konteksta datus un bagātināt kopējo pētniecisko materiālu. (Schneider & Barron, 2012; Kļave, 2010) Sarunai klātienē raksturīga arī ķermeņa valodas, emocionālās gaisotnes, runas intonatīvo nozīmju analīzes priekšrocība. Interviju žanrā izvēlēts daļēji strukturētais padziļinātās intervijas tips. Tā specifiku tradicionāli raksturo jaukta brīvi pielāgojama jautājumu secība, kurā intervijas gaitā dabiski implicējami papildu jautājumi, kas ļauj iegūt padziļinātu priekšstatu par respondenta uzskatiem, situatīviem izklāstiem, kas ilustrē viņa attieksmi uz pētījumam nozīmīgiem jautājumiem, kā arī palīdz precizēt izteikto domu. Šādi konstruēta intervija ļauj uzskatāmāk atklāt arī pretrunas runātajā naratīvā, nepieciešamības gadījumā, pielietojot korektu provokāciju kā izziņas instrumentu. (Ryan & Bernard, 2003; Creswell, 2012) Lai gan promocijas pētījuma procesā ierakstītajās intervijās ietvertie jautājumi un to secība būtībā ir vienāda, tomēr to daļējā strukturētība izpaužas dzimumdiferentā dalījumā un atbilstošās formulējuma variācijās, kā arī respondentu atbilžu konstruēšanas neierobežotajā formā un struktūrā, kas atbildes uz noteiktu jautājumu ļauj ietvert arī citos atvērtajos jautājumos un kopējā intervijas naratīvā. Daļēju strukturētību atklāj arī tas, ka kopējais sarunas un vienas atbildes laiks nav limitēts, bet veidojas brīvā improvizācijā. Intervijas norisi būtiski raksturo arī intervētāja – pētījuma autores – loma tajā, kas atklājas sarunas mērķtiecīgā vadīšanā, nepieciešamo komentāru sniegšanā, kas formulēti uzvedinoši, taču nesniedz respondentiem gatavus atbilžu piemērus un variantus, bet stimulē domāt par apakštematiem. Tas īstenojams, veicot sagatavošanos, kas ietver pētnieka kompetences sekmēšanu, kā arī tiešo interakciju ar respondentu pirms intervijas. Tā jāveic, nolūkā pārzināt un reizē aktualizēt intervijā aplūkojamos tematus, tās mērķi un vēlamā norisi, neietekmējot respondenta uzskatus un domas virzību. Minēto aktivitāšu veikšana uzskatāma par saturiski blīva un kvalitatīva interviju datu materiāla ieguves priekšnosacījumu.

Jānorāda, ka pirms intervijas tekstuālais materiāls, kā arī autores komentāri, intervijas procesā, transkriptu plašā apjoma dēļ un reizē arī pārskatāmības nolūkā, interviju protokolos nav iekļauti, tādējādi nemazinot iegūto datu validitāti, satura precizitāti un nozīmību. (sk. 3. pielikumu grupā)

Intervijas 27 jautājumu matrica konstruēta, ievērojot pamatprincipu – veidot divpusēju skatījumu – izzināt pašu tēvu uzskatus un māšu viedokli par aktuālo tematiku.

Pamatojums un vadlīnijas tematiskā aptvēruma veidošanai gūtas pētnieces pieredzē, teorētiskās literatūras studijās, kā arī 2008./2009. gadā veiktajā pilotpētījumā „Tēvu līdzdalība bērnu audzināšanā ģimenē” (sk. ievadā), kurā apkopotie rezultāti ļāvuši ieskicēt priekšstatus par nozīmīgām `tēvu problemātikas` aktualitātēm Latvijā. (Jansone – Ratinika & Kārklīņa, 2010) „Ekspress pilotpētījuma” veikšana arī pētnieciskajā literatūrā norādīta kā viena no tematu identificēšanas tehnikām. (Ryan & Bernard, 2003a)

Fakts, ka pilotpētījuma respondenti bijuši tikai bērnu bioloģiskie tēvi, rosinājis paplašināt turpmākās empīriskās izpētes skatījumu, divpusējā respondentu izlasē iekļaujot ne tikai tēvus, bet arī mātes.

Jāatzīmē, ka pilotpētījuma rezultāti neveido promocijas darba empīrisko datu pamatbāzi, bet tikai fragmentāri integrēti pētījuma aktualitātes pamatojumā un interviju interpretāciju sadaļā. Tas, ka pilotpētījuma rezultāti nav pilnībā interpretēti un iekļauti kopējos secinājumos, skaidrojams ar to, ka tie sniedz ieskatu aktuālajā problemātikā, taču nenorāda iemeslus un pamatojumu, ko savukārt plaši reprezentē kvalitatīvo interviju dati.

Interviju jautājumu izlases veidošanas pamatā formulēts mērķis, noskaidrot vecāku viedokli par bērnu audzināšanas jautājumiem ģimenē kopumā, viņu attieksmi pret vecāku pedagoģiskās līdzvērtības nostādnēm, un praktisko īstenojumu sadzīvē, iekļautajās tematiskajās grupās, mērķtiecīgi atklājot tēva lomas nozīmi ģimenē un viņa pedagoģisko kompetenci ietekmējošos faktoros.

Jāatzīmē arī interviju jautājumu operacionalizējums, kas izpaužas, vienkāršotajos formulējumos, ļauj respondentam atbildēt atvērti, bet konkrēti un orientē runāto naratīvu uz mērķa sasniegšanu – pētnieku interesējošo jautājumu atklāšanu. Respektīvi, intervijās nav ietverts tiešs jautājums, kurā respondenti norādītu kādu tēvu uzskata par kompetentu un kā šī kompetence veidojas. Bet gan attiecīgā tematika formulējumos integrēta kontekstuāli, lai to apkopojums sniegtu atbildes uz minētajiem jautājumiem. Šis apkopojums ietverts konceptualizācijas fāzē, kas īstenota datu interpretācijā, un kurā sākotnējā mērķorientētā operacionalizācija sniedz iespēju veidot visaptverošu priekšstatu un izkristalizēt respondentu izpratni par tēva pedagoģiskās kompetences jēdzienu un tā diskursīvajām formācijām, tādējādi atklājot aktuālo privāto diskursu.

Datu materiālu veido 30 daļēji strukturētās padziļinātās intervijas ar bērnu vecākiem. Ierakstītajās intervijās izšķiramas divas datu kopas, kas atspoguļo 15 māšu viedokli par tēva pedagoģisko kompetenci un 15 pašu tēvu uzskatus par šo jautājumu. (sk. 2. pielikuma 2.1.; 2.2. tabulās) Izlase 30 respondentu apjomā atzīta par reprezentablu un kvalitatīvai pieejai validu. Iegūtie dati, lai gan nav vispārināmi, tos attiecinot uz visu Latvijas kontekstu, taču ļauj veidot priekšstatu un izprast galvenās cēloņsakarības. (Guest & Bunc & Johnson, 2006; Lohr, 2010)

Diskursa paudēju, veidotāju jeb respondentu izlase, līdzīgi kā pilotpētījumā (sk. ievadā) veidota pēc „sniega bumbas” (*snowball sampling*) metodes, aptaujājot respondentu norādītos kontaktus pēc „ķēdes principa” (*chain referral*) (Lohr, 2010), ar mērķi iegūt maksimāli atšķirīgu, taču arī noteiktiem kritērijiem atbilstošu respondentu izlasi. Par galveno izlases veidošanas principu noteikta daudzdiskursivitāte (Schneider & Barron, 2012; Lohr, 2010) – iespējamie diferentie skatījumi, diskursa tipi, ko varētu paust respondenti ar atšķirīgu dzimumu, vecumu, izglītības līmeni, dzīvesvietu, bērnu skaitu un citiem rādītājiem. Tomēr noteiktās robežas par pētījuma fokusu izvirza nukleāru ģimeni, kurā vienas mājsaimniecības ietvaros ikdienā dzīvo bērni un abi viņu vecāki. Lai gan sākotnēji par vienu no atlases kritērijiem tika noteikta vecāku un bērnu bioloģiskā radniecība, tomēr pētījuma procesā izlasē iekļauti arī gadījumi, kuros vīrietis veic audzinātāja funkcijas, neesot faktiskais bioloģiskais tēvs, vai jaundibinātā ģimenē aug bērni no iepriekšējās un tagadējās laulības, kas atklāj daļu no ģimenes struktūras un attiecību variācijām, kā arī atspoguļo tēva lomas aktuālo kontekstu. Tas raksturo arī pētniecisko stratēģiju, kurā respondentu atlase veidota atbilstoši pētījuma robežām, tajā neiekļaujot, piemēram, vientuļos vai viendzimuma vecākus, bet arī neveicot kategorisku „atbilstošu” respondentu atlasīšanu, kas, piemēram, reprezentētu noteiktus attiecību modeļus, vai audzināšanas pieejas. Respektīvi, jebkura potenciālā respondenta atbilstība izvēlēta salīdzinoši elastīgi, iespējamās atšķirības vērtējot kā eventuālu pētniecisku pienesumu. Izlasē kombinēti vecāki no dažādām Latvijas pilsētām (Rīga, Talsi, Valmiera, Ogre), taču mērķtiecīgi necenšoties aptvert noteiktus ģeogrāfiskos reģionus, kā arī pamatojoties uz izlases apjomu, neinterpretējot iespējamās atšķirības. Izvēlēto respondentu vecuma amplitūda tēviem variē vecumā 23 – 40 un mātēm 23 – 42 gadiem. Aptaujātajās ģimenēs pārsvarā ir viens vai divi bērni, taču ir arī četras triju bērnu ģimenes. Bērnu vecums ir robežās no 11 mēnešiem līdz 13 gadiem, kas nav sākotnēji strikti noteikts. Iepriekš neplānots ir arī respondentu proporcionālais sadalījums pēc izglītības līmeņa, kurā pusei vecāku ir vidējā, vai vidējā profesionālā, bet pārējiem augstākā izglītība. (sk. 2. pielikuma 2.1.; 2.2. tabulās)

Ievadot datu analīzes vadlīniju raksturojumu, jāmin, ka minētie vecāki nav savstarpēji nesaistīti. Datu avotu veido 15 pāru intervijas – māšu un tēvu, kuri saistīti oficiāli reģistrētās attiecībās vai civilā kopdzīvē un kopīgi audzina bērnus. Izvērtējot diskursa aģentu jeb vecāku savstarpējās saistības nozīmi, tika konstatēts, ka datu analīzes un interpretācijas fāzē, nav būtiskas

nepieciešamības analizēt vienas ģimenes tēva un mātes izteikumu korelācijas, bet gan veidot atsevišķu tēvu un māšu datu kopu, nolūkā noskaidrot atšķirības katram dzimumam un, protams, arī indivīdam raksturīgos diskursos.

Būtisks pētījuma datus ietekmējošs faktors ir interviju procesuālā norise. Intervijas ierakstītas promocijas pētījuma trešajā posmā (sk. ievadā) laikā no 2009. – 2010. gadam. Par obligātu nosacījumu noteikta atbilstošas vietas izvēle, kurā pētniece un respondents var veidot brīvu un atklātu sarunu par pētījumam nozīmīgiem tematiem, kā arī ievērojamais diskrētums. Tika sevišķi uzsvērts nosacījums par otra vecāka un arī bērna klātnesamību. Lai gan nereti respondenti pieļāva, ka ģimene varētu piedalīties intervijas procesā. Prognozējot respondentu interesi un vienlīdz to veicinot, visiem respondentiem jau sākotnēji tika konfidenciali piedāvāta iespēja saņemt audiālos interviju ierakstus, kā arī transkribēto materiālu.

Lielākoties intervijas veiktas klātienē respondentu dzīvesvietā – viņu dabiskajā vidē, vai arī pētnieces piedāvātajās telpās. Ar respondentu piekrišanu visas sarunas fiksētas audioierakstā, taču transkriptos korekti šifrētas, saglabājot respondentu personību konfidencialitāti.

Interviju interpretācija veikta, atbilstoši promocijas darba 2.1. nodaļā izklāstītajiem, kritiskās diskursa analīzes paņēmieniem. Datu analīzē aptvertas divas dimensijas, īstenojot (1) lingvistisko analīzi un (2) teksta saturisko nozīmju izpēti. Primāra nozīme piešķirama vēstījuma saturam, tomēr būtiskus akcentus dažkārt atklāj arī stāstījuma organizācija un lingvistiskās izvēles. (Ryan & Bernard, 2003)

Pēc diskursa analīzei atbilstošajām metodoloģiskajām vadlīnijām vecāku intervijās sākotnēji identificēti nozīmīgie diskursi jeb tematiskie loki, kuru formulējums, nolūkā interpretēt visus intervijās ietvertos jautājumus un atklāt to atbilžu nozīmi tēva pedagogiskās kompetences diskursa skaidrošanā, nav tik konceptualizēts kā mediju diskursa analīzes nodaļās un veido plašāku uzskaitījumu. Diskursi attiecīgi identificēti abās datu kopās. Jāuzsver, ka diskursu tematika sakrīt, bet atšķirības izgaismojas noteiktos dzimumdiferentos jautājumos, kuros tēvu intervijās jautājumi uzdoti ar mērķi noskaidrot viņu pašvērtējumu, savukārt mātes taujātas par viņu attieksmi pret tēviem un tēvu pašu attieksmi māšu skatījumā.

Tēvu paustajā naratīvā identificēti šādi diskursi:

- vecāku nākotnes projekcijas diskurss par bērna audzināšanu;
- galveno bērna audzināšanas pamatkomponentu diskurss;
- „ideāla” vecāka diskurss;
- vēlamais maskulinitātes portreta diskurss;
- tēvišķības jeb „laba” tēva diskurss;
- dzimumdiferenta pienākumu dalījuma diskurss ģimenē;
- tēva vērtējuma diskurss – pašvērtējumā un māšu vērtējumā;

- binārās opozīcijas diskurss;
- tēva lomas diskurss bērnības pieredzē;
- ģimenes refleksijas diskurss;
- tēva lomas stereotipizācijas un transformācijas diskurss sabiedrībā;
- tēva līdzdalības aktuālo problēmu diskurss;
- tēva pedagoģiskās kompetences cēloņsakarību diskurss;
- aktuālo rekomendāciju diskurss.

Identificēto diskursu interpretācijas sniegtas 3.2. nodaļā. Tajā atbilstoši noteiktajām diskursa analīzes vadlīnijām (sk. 2.1. nodaļā), detalizēti atspoguļota vecāku priekšstatu izpēte par tēva pedagoģisko kompetenci aktuālajā privātajā vecāku interviju diskursā.

3.2. Vecāku priekšstatu izpēte par tēva pedagoģisko kompetenci

„Varbūt (..) aizvēsturiski domāju (..), jo manā uztverē, tomēr lielāko audzināšanas daļu un to aprūpi, to primāro ir (..) jāsniedz mātei. Tēvs ir tā kā neliels palīgs visā tajā, nu tikai kaut ko pierēgulē nedaudz. Bet tam pašam pamatam, tomēr ir no mātes jānāk. (..) Tam vīrietim ir jāpalīdz, nevis pilnībā jāaudzina.” (sk. RI♂ int.¹⁷)

„Tēvam tāpat taču kā vecākam, jābūt mīlošam, lēmumus pieņemt spējīgam, atbildīgam, tādām, kas priecājas par laiku ar bērnu, un vienlaikus tajā kvalitatīvi iesaistās.”
(sk. JP♂ int.)

Nodaļas struktūra veidota atbilstoši noteiktajiem diskursa tematiem (sk. 3.1. nodaļā), vienotā analīzē, raksturojot kopsakarības un pretrunas gan tēvu, gan māšu uzskatos, šos diskursus atsevišķi neizdalot.

Interviju diskursa analīzē ietverti vairāki uzdevumi, kuru izpilde ļautu izvērtēt aktuālā diskursā identificējamo tēva pedagoģiskās kompetences tipu idejisko saistību ar sākotnēji teorijā noteiktajiem – praktiski sadzīviskā, pieaugošanas iesaistes un līdzvērtīgas vecāku pedagoģiskās sadarbības tipiem. (sk. 1.4. nodaļā) Šo mērķi palīdz īstenot hegemono diskursu jeb valdošo, galvenokārt vīriešu un arī sieviešu viedokļu izkristalizēšana. Tāpat par galveno uzdevumu noteikts noskaidrot aktuālai situācijai hegemonos uzskatus, attieksmes, praksi un to ietekmējošos faktorus, kā arī iegūtos datus konceptualizēt, aprakstot attiecīgos tēva pedagoģiskās kompetences tipus.

Intervijas sākuma jautājumā ietverta plašāku nostādņu izpēte par audzināšanu ģimenē kopumā. Apkopojot iegūtos datus, šī jautājuma naratīvā identificēti divi diskursi, kur viens atklāj vecāku plānotās **nākotnes projekcijas par bērna audzināšanu**, bet otrs **galvenos bērna**

¹⁷ Vārda `intervija` vietā nodaļā lietots saīsinājums – int. Papildus teksta atsauces, pie respondentu šifra norādīts arī viņa dzimums: vīrietis - ♂, sieviete - ♀.

audzināšanas pamatkomponentus, kas līdztekus varētu norādīt arī uz vecāku atzītajām bērnu audzināšanas pieejām, vēlamajām metodēm un to reālo īstenošanu ikdienas praksē.

Vecāki lielākoties atzīst, ka viņiem nav bijušas konkrētas nostādnēs partnerattiecību veidošanas, bērna plānošanas vai grūtniecības laikā par vēlamās audzināšanas nākotnes vīziju. „*Es par to kaut kā vispār nebiju, agrāk domājis. Viss kaut kā notiek un notiek. Vienkārši, kad meita piedzima, mēs sākām viņu kaut kā audzināt. Neesmu īpaši, domājis, kas man būtu jādara. Mēs tur baigi nepiedomājām vai mums vajadzētu tur darīt tā, vai savādāk.*” Piedevām respondenti atklāj arī to, ka problemātikas personiskā aktualitāte pieaug, tikai, kļūstot par vecākiem. „*Tad, kad tev nav bērnu, tev liekas, ka viss ir tā ļoti viegli un bērnu audzināšana ir tāda vienkārša lieta, bet tad, kad tu dzīvo līdz bērnam un bērns attīstās, un ir brīdis, kad ir kādas problēmas, kuras grūti atrisināt, tad mainās viedoklis.*” (sk. IE♀ int.) Lielākoties gan tēvi, gan mātes atzīst, ka konkrēti jautājumi un arī nostādnēs rodas procesā, kad ikdienā visi pienākumi faktiski jāveic, tad līdztekus arī veidojas nepieciešamība radīt uzskatos balstītu atbilstošu rīcības stratēģiju. „*Tagad jau trīs gadi ir, un tagad jūtās, ka tur pacietību vajag lielāku. Tad bišķiņ ir jāsaņem, jābūt mierīgam, jāsaprot, ka pretī tev ir bērns, nevis pieaudzis cilvēks.*” (sk. RE♂ int.)

Vecāki sarunas laikā polemizē bērnu audzināšanas jautājumu plašo klāstu, to nozīmi un sarežģītību – atšķirīgos gadījumus un attiecīgi diferentos atbilstošos risinājumus uzdodot retorisku jautājumu, reizē sev, pētniecei un ikvienam sabiedrības loceklim – „*es nezinu, nu kaut kā pareizi audzināt... Kā ir pareizi audzināt?*” (sk. SA♂ int.) Šo jautājumu tēvs un māte tiecas noskaidrot ne tikai individuāli, bet veidot arī saskanīgu viedokli. Vecāki atzīmē, ka ģimenē nozīmīgi, „*lai būtu vienots audzināšanas modelis*”. (sk. SKR♀ int.) „*Ja tu gribi darīt bērnam labu, tad ir jāvienojas, kā to darīt.*” (sk. IE♀ int.) Šī vecāku vienotā pieeja kāda tēva stāstā raksturota kā „*kopveidota audzināšana*” (sk. LA♂ int.), savukārt viena no mātēm kā savas ģimenes prakses piemēru atklāj Bībelē rastu pamatojumu atziņai, ka „*vecākiem ir jābūt vienotiem bērnu audzināšanā*”. (sk. L♀ int.) Tomēr, iespējams, tieši šī atkārtoti uzsvērtā nozīmība, mērķa sasniegšanu padara tik komplicētu.

Kopumā atbildes daļēji rodamas respondentu vēstījumā par pamatkomponentiem bērnu audzināšanā, kurā vērojama salīdzinoša vecāku vienprātība gan dzimumdiferentā skatījumā, gan arī viena dzimuma respondentu ietvaros. Vecāku izteikumi pamatā balstās aktuālajās pedagoģijas teorijas nostādnēs, par emancipācijas un pozitīvas determinācijas vienumu. „*(..) audzināšanai, vispārīgi, attiecībā par bērniem, ir divas pamatlietas, tās ir: vecākiem, ir jāpauž un jāizrāda, un visādā veidā, jādalās mīlestībā ar bērniem. Un no, otras, puses, vecākiem jārada atbildības sajūta bērnam, ko var praktiski tikai ar piemēru un skaidru noteikumu izvirzīšanu bērnam. Tā, protams, var būt komplicētākā daļa*”. (sk. JP♂ int.)

Taču, analizējot diskursa struktūras padziļināti, tomēr atklājas arī uzskatu sadursme. Vecāki tiecas rast balansu jautājumos par bērna disciplinēšanu un liberalizāciju, šajā procesā izgaismojot sava viedokļa akcentus, kas orientē gan uzskatus, gan praksi uz vienu vai otru konceptu, tādējādi ļaujot identificēt atšķirīgus vecāku tipus. Šos līdzsvara meklējumus tēlainā salīdzinājumā raksturo viena no mātēm – „*ideāls vecāks jūt īstajā brīdī pasniegt bērnam roku, nevis visu laiku turēt viņu, pie savas vai, nepadot vispār*”. (sk. SO♀ int.)

Neraugoties uz vecāku individuālo skatījumu par atbilstošajām audzināšanas pieejām, viņu vēstījumā pozitīvi akcentējama kopīga atziņa par bērnu kā vērtību ģimenē (sk. EV♀ int.), kas viņam piešķir pietiekami lielu nozīmību, lai vecāki veltītu laiku pārdomām un sarunām par audzināšanas jautājumiem, kā arī meklētu risinājumus praksē. „*Lai bērns nepaliek kaut kādā otrajā plānā, bet pirmajā.*” (sk. SA♂ int.) „*Ideāls vecāks ir cilvēks, kuram bērni ir vērtība un, kurš ir gatavs šajā vērtībā ieguldīt savu laiku, darbu, finanses, ko nosaka iekšējā, tas ir sirds attieksme pret bērnu un ētiski morālo vērtību izpratne, un māka tās pielietot, darīt dzīvas ikdienā.*” (sk. L♀ int.)

‘Emancipācijas pieeja’ atspoguļo lielāku brīvības deleģēšanu bērniem. (sk. MA♀ int.) „*Ļaut bērnam pašam attīstīties savā ritmā un izvēlēties pietiekami lielu brīvību*” (sk. EV♀ int.) – šādu skatījumu raksturo arī konkrēti vecāku ieteikumi – „*netraucēt un dot iespējas attīstīties, (..) izvēles brīvību*” (sk. A♂ int.), „*ar bērnu kā ar līdzvērtīgu cilvēku runāt un darboties*” (sk. EV♀ int.), „*lai neviens nevienam neuzspiež kaut ko*” (sk. RI♂ int.), un vēl citi, kas ilustrē, kā praksē īstenojama šāda pieeja. Emancipētu ievirzi savos izteikumos pauž kāds tēvs, salīdzinot to ar determinējošiem uzskatiem – „*likt bērnu kaut kādos rāmjos, tikai tāpēc, ka man tā patīk, ir muļķīgi*”. (sk. GT♂ int.)

Emancipācijas ietvaros plaši spriests arī par nepieciešamo robežu noteikšanu – bērna stimulēšanu ievērot adekvātas uzvedības un attieksmes normas – kas norāda uz vecāku izpratni par brīvības un disciplīnas līdzsvara nepieciešamību audzināšanā. Respondenti vērš uzmanību uz to, ka „*vecāku uzdevums ir vienkārši atgādināt par robežām, bet tā sakarīgi – neuzspiežot*” (sk. A♂ int.), lai bērns „*spētu socializēties normāli sabiedrībā*”. (sk. OJ♂ int.) Kāda tēva viedoklis būtībā atklāj tradicionālai audzināšanai raksturīgos steoretipus, kas ierasti saistīti ar bērna paklausības nodrošināšanu kā galveno orientieri. Tēvs nenoliedz noteikumu un kārtības nepieciešamību, taču ļauj nojaust, ka problemātika neaprobežojas ar virspusēju skatījumu – paklausību kā pašmērķīgu dominanti. „*Jā, jebkurš pateiktu – klausīt vecākus, labi uzvesties – bet to vajadzētu kaut kā savādāk formulēt, izprast. Tā ir cieņa pret vecākiem, nevis vienkārša klausīšana.*” (sk. SA♂ int.)

Interesanti, ka vēstījumā, iespējams, asociatīvi, emancipētas audzināšanas raksturojumā biežāk fiksējams vecāku mīlestības izpausmju uzsvērums, kā arī deminutīvu un emocionālo nokrāsu atklājošs epitetu lietojums. „*Nav apkārt tādi cilvēki, ar kuriem es labprātāk kontaktējos kā*

vienkārši ar to foršo, mazo razbainieku, kurš visu laiku mainās, attīstās.” (sk. LZ♀ int.) Citātā atklājas arī tas, ka vecāki, kuri audzināšanā sliecas uz emancipāciju, vairāk piemin pozitīvās emocijas, kas saistās ar kopīgi pavadīto laiku.

Turpretim `determinējošās audzināšanas pieejas` piekritēji šo procesu vairāk pozicionē, kā noteiktu darbu, kurā sasniedzami konkrēti mērķi, uzsverot tā atbildīgumu un kompleksumu. Tai pašā laikā salīdzinoši mazāk intervijās iezīmē alternatīvu risinājumu meklējumus, kā pilnveidot audzināšanas procesu ģimenē. Tas saistāms ar šo vecāku uzskatu, ka viņu izvēlēta pieeja un attiecīgās metodes, respektīvi, izpratne par „pareizo” bērna audzināšanā ir vienīgā optimālā, kas izpaužas arī dažādu bērna dzīves sfēru determinācijā, filtrējot „derīgo” un „nederīgo”. *„Es esmu noteikti uzraugs. Es uzraugu arī noteikti intelektuālas lietas, kas attiecas, nu pieņemsim emm... Bērns atnāk un pasaka, ka saule ir planēta. Mums te bija viena tāda problēma, vai arī, ka Dievs ir radījis mūs visus, vai kaut kas tāds. Tad tur es, protams, uzraugu, lai tādas muļķības būtu līdzsvarā ar informāciju. Bet, visādā ceļā, es aktīvi nemēģinu viņus uztjūnēt par kaut ko.*” (sk. M♂ int.)

Bērniem piedāvāto iespēju limits ir vecāku stingri izvērtēts un noteikts. Atvasēm tiek nodrošināta *„(..) augsne, kurā viņiem ir tas, kas attīsta viņu dotības vai vēlmes, vai kaut kā tā. Protams, ne jau visas, bet tās, kuras nav saistītas ar aizliegumiem, nu atlikušās.*” (sk. M♂ int.)

Šī tipa vecāku vēstījumā izplatīts arī viedoklis, ka bērna audzināšanas polemikai piedēvēta pārāk liela nozīme, jo viss process norit dabiski, bez īpašas sagatavošanās nepieciešamības. *„Lai būtu par vecāku īpašas zināšanas nav nepieciešamas. (..) Vienkārši jābūt pareizai izpratnei, ko darīt ar to, kas tev ir dots. (..) Vecāks ir vecāks.*” (sk. B♂ int.)

Raksturojumā vairāk dominē tādi jēdzieni kā paklausība, noteikumu izvirzīšana, disciplinēšana, kā arī to vēstījuma forma ir samērā kategoriska. Par vērtību audzināšanā atzīta *„stingrība* (sk. LA♂ int.) *no vecāku puses, lai nebūtu pārāk izlaists bērns*”. (sk. OJ♂ int.)

Tas tieši attiecināms arī uz tēva lomas izpratni, jo determinācija, kā atbilstošā bērna audzināšanas pieeja, ierasti izvēlēta patriarhālā ģimenē, tāpēc galvenā vara deleģēta tēvam. Kāds tēvs intervijā arī uzskatāmi vēsta par situāciju viņa ģimenē – *„lēmumi par disciplinēšanu ir mani, un sieva arī respektē manus lēmumus*”. (sk. B♂ int.) Šeit atklājas arī partneres – bērna mātes – akcepts jeb tēva autoritātes un attiecīgo pilnvaru atzīšana.

Paradoksāli, ka determinējošā tipa vecāki uzskata savu atbildību bērna audzināšanā par salīdzinoši sekundāru, galvenokārt uzsverot izglītības institūciju nozīmi šajā procesā, kas faktiski sasaucas ar padomju varas periodā propagandēto kolektivizāciju, kuras īstenošanā izglītības iestādes uzskatītas par būtisku instrumentu (sk. 2.3. nodaļā). *„Tieši vecākiem ir mazākā loma un skolai ir lielākā.*” (sk. M♂ int.) Tas iespējams skaidrojams ar viņu nevēlēšanos paplašināt savu

pienākumu un reizē atbildības apjomu, kas pieļaujams stimulētu pārskatīt arī pamatnostādnes un atbilstoši pielāgot līdz šim „produktīvi” funkcionējušo audzināšanas stilu.

Neraugoties uz atšķirīgajiem redzējumiem, abos diskursos salīdzinoši proporcionāli minēti bērna audzināšanas procesa pamatkomponenti gan māšu, gan tēvu intervijās. Par vienu no galvenajiem minēta mērķtiecīga vecāku darbība bērna dažādu kvalitāšu – prasmju, attieksmju, raksturierzīmju – sekmēšanā. Minētās darbības piemērs raksturojams kā „*nedaudz iegrozot*”, kurā apvienota gan disciplinētības nepieciešamība, gan liberālas tendences. (sk. R♀ int.) Lai gan vecāki individuāli uzsver atšķirīgas bērņā izkopjamās īpašības un prasmes, tomēr tās visas lielākoties apvienojamas kāda tēva lietotajā jēdzienā „*ētikas normas*”. (sk. LA♂ int.) Kas ietver augstāku mērķi, ko savukārt formulē viena no aptaujātajām mātēm – „*jāiemāca (..) cilvēcība*”. (sk. MA♀ int.) Protams, arī cilvēcības jēdziens ir diskutabls un subjektīvi interpretējams, tomēr padziļināta interviju analīze sniegusi iespēju izkristalizēt par pamatvērtībām uzskatītās „lietas”. Kā tādas vecāki norāda: pacietību, patstāvību (sk. MZ♂ int.), kārtības izjūtu kā tikumu (sk. OJ♂ int.), atbildības sajūtu (sk. GA♂ int.), joprojām uzsver arī paklausību (sk. IE♀ int.) un daudzas citas. Īpaši atzīmēta nepieciešamība veicināt bērņā empātijas attīstību – izpratni par to kā jūtas apkārtējie, kas stimulētu dabiski just vēlmi palīdzēt un arī rast risinājumus kā to īstenot. „*Viens slims – otrs sēž blakus ar tējiņām. Nu radīt visu to gaišo un silto!*” (sk. SKV♂ int.) Vecāki uzskata, ka tas ir nozīmīgs priekšnosacījums atbalstošu attiecību un savstarpējās piederības izjūtas, ģimeniskas vides veidošanai. Tostarp vairākās intervijās kā būtisks vecāku pienākums minēta laba un ļauna atzīšanas prasmes mācīšana bērņiem, izpratne par to, kas ir sociāli pieņemams, kas vērtīgs, nozīmīgs. (sk. M♂ int.) „*Iemācīt spēju atšķirt lietas, kas ir sliktas, kas ir labs.*” (sk. GA♂ int.) „*Jāiemāca lietas, kuras mēs paši uzskatām par vērtīgām.*” (sk. LA♂ int.)

Vecāki uzskata, ka „*tradīcijas un svētki (..) jāiemāca ģimenē (..)*”. (sk. MA♀ int.) Ģimenes tradīciju iedibināšana, uzturēšana, dažādu svētku svinēšanas nozīme un vērtību piešķiršana šīm paražām, vecāku stāstos ierindota „pamatlietu” sarakstā.

Vairāki respondenti minējuši arī godīgumu, kas ne tikai afišēts kā būtisks bērna rakstura komponents, bet arī kā pašiem vecākiem nepieciešama kvalitāte (sk. LA♂; B♂; SA♂ int.).

Par vēlamu un pat obligātu priekšnosacījumu raksturotās „ideālās” audzināšanas realizācijai, norādītas arī atbilstošas vecāku īpašības un to ietekmējošie faktori, kas intervijās iezīmē „**ideāla” vecāka diskursu**. Jāmin, ka individuālajā respondentu viedoklī akcentētās kvalitātes veido diezgan monolītu „ideālā” cilvēka tēlu, kas samērā detalizēti arī raksturots.

„Ideālu” vecāku respondentu atbildēs raksturo solījumu pildīšana un konsekvences ievērošana audzināšanā. „*Ja apsoli, tad ir maksimāli jācenšas izpildīt, vai arī jāpaskaidro, kāpēc mēs to nevaram.*” (sk. EL♀ int.) Vecāki min, ka konsekvence (sk. SKR♀ int.) piešķir audzināšanai zināmu harmoniju un ļauj veidot bērņā drošības izjūtu, kas nebūt nav reducējama uz vecāku spontanitātes

vai radošuma trūkumu, bet gluži pretēji, pozitīvā veidā liecina par viņu apdomību un vēlmi līdzsvarot šo procesu. Tāpat uzsvērtā arī mērķtiecības nozīme, kas audzināšanas procesu organizē un piešķir tam lielāku konkrētību. „*Ja vēlamies būt labi vecāki, ir jānoformulē priekš sevis, kas tas ir un jāseko šai izpratnei.*” (sk. L♀ int.)

Minētais līdzsvars un attiecīga rezultativitāte sasniedzama ilgstošā procesā un neatlaidīgā darbā. Kāds tēvs norāda, ka „*(..) metode, kā to var izdarīt, (..) ir vecāku pacietība*” (sk. MZ♂ int.) un, protams, arī neskaitāmas reizes intervijās uzsvērtā mīlestība pret bērnu (sk. UN♀, JP♂, B♂, GU♀, I♀, ZP♀ int.). „*Mīlestība. Tas ir pirmais un svarīgākais.*” (sk. SA♂ int.) Tomēr mīlestība intervijās nav aplūkota kā *a priors* lielums. Analīzē atklājams arī vēlamās mīlestības izvērtējuma diskurss. Kāda māte norāda, ka „*pārlietu liela mīlestība, var pārāk slikti izdarīt*” (sk. SO♀ int.), no kā secināms, ka t.s. „aklā” mīlestība bērnam var vairāk kaitēt kā palīdzēt. Izvērtējot citu respondentu izteikumus, iespējams gūt adekvātas vecāku mīlestības raksturojumu – saprātīga, kritiska, atbalstoša, iespējami objektīva – kā galveno priekšnoteikumu, kas sekmē arī citu audzināšanā nepieciešamo komponentu attīstību. (sk. SO♀, A♂ int.)

Kāds no tēviem atzīst, ka vecāka kvalitāte pilnībā novērtējama tikai ilgtermiņā. „*Nu, to vai viņš ir, vai nav bijis „ideāls” var redzēt pēc 20 gadiem.*” (sk. RE♂ int.) Cits tēvs, izdzirdējis jautājumu, darba autorei atzīstas – „*tu saproti, ka tas ir smagākais jautājums, uz kādu man ir bijis jāatbild!?*” (sk. N♂ int.)

Lai gan kopumā vēstījumā ietverts plašs raksturlielumu uzskaitījums, tomēr vairākas kvalitātes atzīmētas kā prioritāras. „Labu” vecāku raksturo uzskats, ka viņa ieguldījums bērna audzināšanā ir visbūtiskākais – „*lai nebūtu tā, ka tas bērns uzaug bērnu dārzā vai pie vecvecākiem, vai vienalga kur*”. (sk. RE♂ int.) Tādējādi par svarīgu faktoru atzīta klātesamība – „*lai tas vecāks ir klāt, kad bērns aug*”. (sk. RE♂ int.)

Intervijās vecāki raksturoti kā īpašs fenomens katra cilvēka dzīvē, kuriem ir sevišķa nozīme, neatkarīgi no tā, vai viņi savus pienākumus veikuši atbildīgi un apzinājušies savas ietekmes nozīmi. „*Visi vecāki visiem bērniem ir noteikti labi, es pieņemu, ja ģimenē bērnu sit, viņi tik un tā ir vecāki. Tam bērnam ir vienalga, galvenais, ka viņi ir.*” (sk. RE♂ int.) Tieši bērna, teju vai instinktīvā, vajadzība pēc vecākiem, sevišķi vairo viņu atbildības apmēru, pēc iespējas sekmēt savas rīcības un attieksmes kvalitāti.

Tomēr uz vecāka pilnvērtību norāda arī bērna attieksme, kurā atspoguļots viņa vērtējums. „*Droši vien tas vecāks ir labs, ja tas bērns vienmēr meklē atbalstu vecākā.*” (sk. RE♂ int.) „*Lai vecāki ir pirmie, pie kura bērns var rast risinājumu, ne pie kāda drauga.*” (sk. GT♂ int.)

Par visgrūtāk īstenojamo un reizē visvairāk par kompetenci liecinošo kvalitāti intervijās norādīta vecāka spēja bērna audzināšanā integrēt mīlestības un disciplīnas kvintesenci. (sk. JP♂; UN♀ int.)

Mātes un tēvi norāda, ka „ideālam” vecākam jāprot „*apspiest savu egoismu un saprast to, kas ir blakus*”. (sk. I♀ int.) Viņu raksturo izlēmība, „*spēja pieņemt lēmumus*” (sk. JP♂ int.) un arī atbildēt par tiem. Nolūkā sekmēt audzināšanas procesu ģimenē „*ir jāattīsta komunikācijas prasmes*” gan vecāku un bērnu, gan vecāku savstarpējā saskarsmē. (sk. JP♂ int.) Tas daļēji palīdz sasniegt arī nākamo izvirzīto prasību būt – „*gādīgam, saprotošam*” (sk. RI♂ int.) vecākam, „*jāzina un jāizprot bērna vajadzības*” (sk. SN♀ int.), kā arī tās „*jāspēj nodrošināt, apmierināt (..)*” (sk. SN♀ int.). Vecāki atklāj, ka šeit lieti noder spēja idejiski mainīt redzējuma perspektīvu – „*vecākiem ir jāmēģina apskatīties no bērna viedokļa*” (sk. IE♀ int.), „*jo es pati ļoti labi atceros, kā man bija*” (sk. EL♀ int.), „*vajag atcerēties savu bērnību, kāds tu esi bijis, kas tev ir palīdzējis, kas tev ir traucējis attiecībās ar vecākiem*” (sk. L♀ int.). Spēja iejusties (sk. EL♀ int.) var būt noderīgs instruments, kas palīdz rast padomu kā rīkoties.

Tomēr vecāki vēstījumā skaidri liek noprast, ka pedagoģiskās kompetences pilnveides process ir sarežģīts un grūts. To apliecina bieži pieļautās kļūdas, kas intervijās raksturotas kā dabiski procesa struktūrkomponenti. Respondenti uzsver, ka par vecāku pedagoģisko kompetenci liecina viņu spēja atzīt savas kļūdas un vēl tās labot. „*Jāprot arī atzīt, ka kļūdās, nevis, tā kokaini turas pie sava.*” (sk. R♀ int.)

Kļūdu laicīgu novēršanu veicina arī būtiskais savstarpējās mācīšanās akcents, kas iezīmē egalitāras tendences. „*Mācīt vienam otru*” – tādējādi vecāki ilustrē bagātināšanās procesu, kas pilnvērtīgi īstenojams tikai līdzvērtīgās attiecībās starp vecākiem un viņu bērniem (sk. RE♂ int.), kā arī pie nosacījuma, ja tajās valda savstarpēja sapratne (sk. S♂ int.), „*vēlme iedziļināties vienam otrā*” (sk. GT♂ int.).

Vecāki kā priekšnosacījumu uzsver arī „*lielu zināšanu bagāžu*” (sk. SKV♂ int.), un kompetentu vecāku raksturo kā tādu, kurš „*cenšas (..) maksimāli (..) pilnveidot savas zināšanas*” (sk. GU♀ int.). Tātad secināms, ka arī paši vecāki kompetenci uzlūko kā mērķi, starpstāvokli un reizē procesu. Apkopojot respondentu izteikumus, tos iespējams rezumēt apgalvojumā, ka kompetents vecāks ir tāds, kurš būdams „*pietiekami*” kompetents, tomēr vēlas vairāk pilnveidot savu kompetenci.

Interviju dati ļauj veidot priekšstatu ne tikai par vecākam nepieciešamajām kvalitātēm, bet arī norāda uz faktoriem, kas tās ietekmē. Lai gan visi iepriekš minētie faktori uzlūkojami kā būtiski, tomēr svarīgāko vadmotīvu vecāku tapšanai par kompetentiem vecākiem vairākās intervijās atklāj bērnu mātes – „*galvenais ir vēlēšanās būt labam vecākam*” (sk. SN♀ int.), „*vēlme mainīties*” (sk. SO♀ int.), kas arī atklāj kompetenci, nevis kā fiksētu stāvokli, bet ilustrē tās nepabeigtību.

Precīzi promocijas darba teorētiskajās nostādnēs ietverto viedokli, ka vecāku tapšanu ietekmē visa līdzšinējā un arī turpmākā cilvēka pieredze, raksturo kāda tēva izteikums – „*jebkuri*

sociālie kontakti no viņa paša bērnības, līdz pat bērna piedzimšanas brīdim un tā tālāk, ietekmē vecāku veidošanos par labu vecāku” (sk. MZ♂ int.), *„(..) jo tu pats labākā sabiedrībā esi audzis, jo tu labāk centies viņu uzaudzināt”*. (sk. RE♂ int.) Respektīvi, liela nozīme vecāka pedagoģiskās kompetences sekmēšanai ir visai *„dzīves skolai”* (sk. SA♂ int.). Personības primārās un sekundārās socializācijas (sk. 1.1. nodaļā) nozīmību atklāj kāda tēva interesants izteiciens – *„būtiski ir tas, kādos cilvēkos viņš ir bijis”*. (sk. MZ♂ int.)

Gandrīz visu respondentu, uzskatāmi, dažkārt arī netieši, pausto viedokli, raksturo citāts no kāda tēva intervijas – *„vecāks ir tāds, kādu viņu ir izaudzinājuši un kādas kvalitātes ir ieliktas viņa ģimenē. Tas ir likumsakarīgi saistīts”*. (sk. LA♂ int.) Jauno vecāku audzināšana bērnībā uzskatāma par bāzi (sk. MA♀; OJ♂; GT♂; MZ♂; A♂; N♂; UN♀; SN♀; SO♀; Z♀; EL♀; LZ♀ int. u.c.), kurai tiek pakāpeniski pievienoti citi papildinoši komponenti.

Tācu kāda māte, atspoguļojot pieredzes ietekmi, akcentē arī jaunas pieredzes veidošanu kā vadošo darbību, nevis tikai esošās reformēšanu. *„Vecākiem audzināšanā ir jāatbrīvojas no stereotipiem un aizspriedumiem, un jāmēģina uz visu skatīties, kā no jauna un bez bagāžas.”* (sk. GU♀ int.) Tātad „ideālu” vecāku raksturo atvērts vērtējošs skatījums, kura esamība tiek uzlūkota arī kā priekšnosacījums stereotipu neitralizēšanai.

Būtiska nozīme piešķirta formālai izglītībai (sk. LA♂ int.), kā arī neformālam pašizglītošanās procesam (sk. SA♂ int.), kas ļauj aptvert gan teorētiskās, gan praktiskās zināšanas (sk. B♂; JP♂ int.). Zināšanu nozīmi uzsvēris kāds tēvs, kurš intervijā vēsta, ka pats ieguvis augstāko pedagoģisko izglītību, kas lai gan *„nav tādi reāli aprūpes kursi”*, tomēr palīdzējusi veidot izpratni par to, *„kas notiek emocionāli, un kā viņš tur īsti attīstās”*. (sk. OJ♂ int.) Tēvs formulē arī praktisku ieteikumu, ka būtu nozīmīgi organizēt *„īsos vecāku kursus”* – praktiskus bērnu aprūpes seminārus, kas ietvertu ne tikai informāciju par dzemdībām, bet vēstītu plašāk par faktiski veicamo, kā arī veidotu izpratni par visa procesa norisi. (sk. OJ♂ int.)

Vecāki piedēvē nozīmi gandrīz visām respondentu aktivitātēm, piemēram, hobijiem (sk. LA♂ int.), jo jebkurā darbībā iespējams rast svarīgas ietekmes. Vecāki neapšaubāmi uzsver audzināšanas pieredzi ar iepriekšējiem bērniem (sk. SKV♂; S♂ int.), kas vairo pārliecību, zināšanas, praktisko kompetenci.

Par vienu no būtiskākajām vērtībām noteikta respondentu spēja reflektēt un kritiski uzlūkot būtībā visu (sk. SKR♀ int.) – savus vecākus (sk. N♂; GA♂ int.), draugus (sk. SN♀ int.), radus, sabiedrību kopumā, pašam sevi, savu bērnu, otru vecāku kā partneri – un analīzes rezultātā formulēt secinājumus, lai pielietotu tos ikdienas praksē. (sk. SKV♂ int.) Minētā spēja kāda tēva intervijā raksturota kā *„veiksmes stāstu pielietošanas metode”* (sk. M♂ int.) – kas ietver citur redzētu piemēru īstenošanu savā praksē. Savukārt kāds cits tēvs norāda, ka nav iespējams pilnībā pārņemt citu pieredzi, kā arī to, ka kļūt par labu vecāku ir grūts uzdevums, kuru nav iespējams

apgūt kādā formālās izglītības līmenī. „Nav tādas (..) vecāku izglītības, grūti izspriest, vai paņemot par piemēru, kādas citas ģimenes audzināšanas paņēmienus, tie būs labāki par pašu pielietotajiem. Piemērus var ņemt tikai pats no sevis.” (sk. N♂ int.)

Vairākkārt uzsvērtas arī „vecāku – partneru – savstarpējās attiecības” (sk. A♂ int.), kuras ietekmē audzināšanas stila veidošanos. Kāds tēvs, pamatojoties uz savu bērnības un arī paša veidotās ģimenes negatīvo pieredzi secina, ka „vecāku vidū arī vajadzētu būt kaut kādai saskaņai”. (sk. RI♂ int.)

Lai gan pārsvarā intervijās minēta emocionālo kvalitāšu ietekme, tomēr bez ievērības nav atstātas arī tādas pietiekami nozīmīgas praktiskās lietas kā „vecāku materiālais stāvoklis” (sk. A♂ int.), kas ievērojami maina vecāku sadzīvisko rūpju apjomu, likumsakarīgi arī bērna audzināšanai un ģimenei kopumā veltīto laika daudzumu.

Nenoliedzami visas iepriekš minētās lietas ir būtiskas, taču respondenti, pirmkārt, akcentē viņuprāt visbūtiskāko faktoru bērna audzināšanā – „(..) bērnam uzbūvēt pareizu ģimenes modeli, tik tiešām, pareizu”. (sk. SKV♂ int.) Tas tiek uzskatīts par personības izaugsmes fundamentu, jo ģimenei piedēvēta neatsverama nozīme bērna un arī pašu vecāku dzīves kvalitātes veicināšanā. Viedokli respondenti lielākoties pamato, ar savu bērnības pieredzi, norādot „vecāku paraugu” (sk. I♀ int.), viņu „audzināšanas modeli” (sk. A♂ int.) kā vienu no audzināšanas stūrakmeņiem. Atziņu ilustrē kādas mātes citāts – „bērns jau to visu redz un skatās, jo esmu novērojusi, es domāju, ka viņi lasa grāmatiņu stūrītī, bet austiņas tā strādā”. (sk. I♀ int.)

Respondenti atklāti stāsta kā cietuši no vecāku strīdiem, šķiršanās, atšķirīgiem uzskatiem par bērnu audzināšanu, nekonsekvences ikdienas darbībās u.c. „Varbūt tas ir tāpēc, ka man tā pašam bērnība ir gājusi. Vecākus kopā es īsti neesmu redzējis, esmu dzīvojis pie viena un pie otra, bet kopā nē.” (sk. RI♂ int.)

Kāds no respondentiem ar rūgtumu atceras tēva audzināšanas paradumus, kas izpaudās fiziskā bērna sodīšanā. Vīrietim šķiet, ka viņš, ilgāku puļu rezultātā, ar šo traumu veiksmīgi ticis galā, un tāpēc, veidojot savu ģimeni, ļoti cenšas šīs kļūdas neatkārtot. „Mans tēvs bija ļoti stingrs, tēvs, kā soda formu izmantoja fiziskus sodus un tas mani tā diezgan iespaidoja, vairāk sākotnējā manā dzīves posmā, ārpus vecāku mājas – tās bija bailes, ja tu izdarīsi kaut ko ne tā, kāds cits tevi fiziski iespaidos (..) Tā bija vecāku audzināšanas maniere, kas pielietoja fiziskos sodus, un tās bailes ir tas, ko es visvairāk atceros. Pie nepareizām darbībām, sekoja sods ne mutisks, bet fizisks.” (sk. OJ♂ int.)

Līdzīgi kā tēvi, arī mātes stāsta par bērnībā iemantotām bailēm, kas veicinājušas distances veidošanos attiecībās ar vecākiem. „(..) man ir palikušas tādas atmiņas, ka man ļoti bieži bija, ja ne gluži bail, tad tik brīvi es nevarēju pieiet un kaut ko pateikt (..), „man bija bail un brālim arī bija bail”. (sk. EL♀ int.) Kāda māte pētniecei uztic atmiņas par alkoholismu, kas „valdījis” ģimenē

un „diktējis” fizisku vardarbību kā regulāru audzināšanas līdzekli. „*Savā bērnībā es pārdzīvoju vardarbību no vecāku puses, tā bija pēršana, sišana par katru sīkumu.*” (sk. LZ♀ int.) Māte arī analizē vecāku rīcību, norādot, ka bērni nav iemesls vecāku nepelnītās vardarbības izpausmēm un paši tās neprovocē. „*Patiesībā neper jau bērnu dēļ, bet vecāki sevis pēc, patiešām bez iemesla, vecāki paši sakaitina, uzkurina strīdu, vieglākā vai pasmagākā alkohola reibumā.*” (sk. LZ♀ int.) Likumsakarīgi sieviete uzsver, ka, savu ģimeni veidojot, vēlas radīt kardināli pretēju un jaunu modeli, neliekot saviem bērniem ciest pašas pārdzīvoto. „*Es mainītu un patiesībā arī mainīju visu to uzskatu, kā bija bērnībā, es pie tā riktīgi strādāju. Es nejutos labi, man nepatika (..).*” (sk. LZ♀ int.) Tādu pašu mērķi pauž arī cita māte, tomēr norādot uz paradoksālu sakritību, kas atspoguļo grūtības, ar kurām saskaras vecāki, mēģinot neatkārtot savu vecāku kļūdas – „*man tā bieži ir, es pamanu to, ko es negribēju no (..) pārņemt, (..) tad es saprotu, ka, ka nu ir traki un nu ir kaut kas jādara, tad es cenšos kaut kā laboties.*” (sk. EL♀ int.)

Respondenti, protams, stāsta ne tikai par negatīvu, bet arī pozitīvu pieredzi, kas ietekmējusi viņu vīziju par „ideālo” ģimeni un savas prakses veidošanu. „*Tas ir tas arī, kas nāk no manas bērnības, ka tētis ar mammu vienmēr ir kopā, viņi vienmēr ir roku rokā. Tas manā apziņā ir nostrādājis 100%, ka tieši tā tas ir jājūt arī manam bērnam.*” (sk. GU♀ int.) Tomēr, kāds no tēviem vispārina savu izteikumu, attiecinot to ne tikai uz sevi, bet arī uz lielāko daļu vecāku un secina, ka diemžēl kopumā bērnībā redzētā pieredze gandrīz visiem „*nav īpaši pozitīva.*” (sk. OJ♂ int.) Respondenti ir vienoti savos uzskatos – „*tā ir arī mūsu skola, kurai ir jāiziet cauri*” (sk. BA♀ int.), kas veido un nostiprina zināšanas, prasmes un attieksmes.

„Ideālā” vecāka portrets likumsakarīgi attiecināms arī uz „ideāla” tēva raksturojumu, kas savukārt izriet no cilvēku uzskatiem par vīrietību. Respektīvi, pirms vecākiem jautāt, kāds viņu skatījumā ir „labs” tēvs, pētniece centusies noskaidrot, kā tēvi un mātes raksturo vīrietību jeb kādu vīrieti abu dzimumu pārstāvji uzskata par „īstu”, kas interviju dotos izgaismo **vēlamo maskulinitātes portreta diskursu.**

Māšu diskurss maskulinitātes vēlamo „ideālu” raksturo divpusēji, no vienas puses atklājot patriarhālu, no otras egalitāra vīrieša tēlu. Jāmin arī tas, ka citos jautājumos aptaujātie respondenti, vairāk pārstāv mātes un tēva lomas, bet šajos lūgti reprezentēt savu viedokli, koncentrējoties uz sievietes un vīrieša statusu. Tātad tipiski patriarhālu vīrieti aptaujātās sievietes kopumā raksturo šādi – „*viņam jābūt ar mugurkaulu, (..)savu viedokli (..). Vīrietim, manuprāt, ir jāiesaistās arī ģimenes dzīvē, tur mājas lietās. Bet tomēr jāpaliek pie vīriešu lietām, lai nesanāk tāds memļaks. Jābūt pašam ar savu tādu.., lai arī sievieti var nedaudz savaldīt.*” (sk. MA♀ int.) Šīs sievietes paustā doma reprezentē arī citu, līdzīgi tendētu sieviešu uzskatus, ka „pārmērīga” vīrieša iesaistīšanās ģimenes sadzīvē, zināmā mērā apdraud viņa vīrietību, lai gan šī samēra robežas nevienā no intervijām tā īsti atklātas nav, tomēr nepieciešamā darbu dalīšana vīriešu un sieviešu

pienākumos ir uzskatāmi aprakstīti. Viena no sievietēm tēlaini, taču ļoti uzskatāmi, norobežo vīrieša atbildības funkcijas – „*īsti vīrieši no meža velk mājās medījumu. Mūsdienās tas ir tā, iet uz darbu un uztur sievu, bērnus*”. (sk. I♀ int.)

Interesanti, ka, raksturojot patriarhālu vīrieti, īpaši akcentēta viņa reprodukcijas spēja, kas varētu norādīt uz pēcnācēju radīšanu kā galveno vīrietības apliecinājumu. (sk. R♀ int.)

Turpretim egalitāra vīrieša raksturojumā, kas orientēts uz partneru sadzīvisko līdzvērtību un arī līdztiesību, uzsvērts, ka būtiski „*nedalīt sieviešu darbus un vīriešu darbus, kad esam mājās, tad darīt darbus kopīgi, mūsu mājas labklājība ir kopīga darīšana, tas attiecas arī uz trauku mazgāšanu*”. (sk. UN♀ int.) Tas precīzi ilustrē ne tikai līdzvērtīgu tiesību, bet arī proporcionālu atbildības dalījumu. Sievietes šī tipa vīriešos vairāk afiše spēju veidot ciešas saites, kā būtiskāko.

Ja patriarhāla vīrieša kompetences sfēras lielākoties attiecināmas uz ģimenes finansiālo nodrošinājumu, tad egalitārās attiecībās, šim pienākumam pievienota spēja „*parūpēties dažāda veida dzīves situācijās*” (sk. GU♀ int.), kas ietver ne tikai praktiskas rūpes, bet arī vienkāršu klātesamību, „*kad viņu visvairāk vajag blakus*” (sk. GU♀ int.), kā arī emocionālo atbildību un atbalstu (sk. LZ♀ int.), kādu spēj īstenot „*mīlošs un saprotošs*” (sk. SN♀ int.) vīrietis. Īpaši uzsvērtā vīrieša emocionālā kompetence, kas izpaužas prasmē mīlēt un iniciēt visas likumsakarīgās izpausmes – „*ja vīrietis spēj mīlēt, tā patiesi mīlēt, tad tas ir pats galvenais. Ja attiecību uzturēšanas pamatā ir citi iemesli, tad vīrietis ir zaudētājs*”. (sk. IE♀ int.)

Egalitāra tipa vīrietis, kādas sievietes intervijā, raksturots kā universāls – „*vīrietis, kurš var nebūt – man liekas tas stereotips par īsto vīrieti – kuram nevajag ļauties, lai būtu tas īstais vīrietis. Man liekas, ka īsts vīrietis ir tāds, kurš spēj pavadīt laiku ar bērniem gan iesist naglu mājās, ja vajag, vai noraudāt kādu asaru*”. (sk. EL♀ int.) Tātad egalitāra vīrieša kvalitāte rodama tieši neatbilstībā tradicionālajiem stereotipiem par tipisku maskulināti. Šīs pašas sievietes viedoklī arī izskan interesanta piezīme, kas būtībā kvalitātes, kuras respondente kritizējusi vīrieša tēlā, attiecina arī tiklab uz sievieti, tādējādi, uzsvērti ilustrējot egalitārisma ideju. „*Ne tikai vīrietim, tas jau nevienam cilvēkam nebūtu pozitīvi.*” (sk. EL♀ int.)

Abu tipu raksturojumos dominē augsti vērtētā „*spēja uzņemties atbildību*” (sk. UN♀ int.), „*briedums*” (ZP. SO♀ int.), kā arī vīrietis tiek saistīts ar stabilitāti un aizsardzības funkcijām (sk. R♀ int.) – „*kas vienmēr tā kā būs un pastāvēs, un aizstāvēs*” (sk. SKR♀ int.), kā „*atbalsta plecs*” (sk. BA♀ int.), „*uz kuru var paļauties*” (sk. SO♀; BA♀ int.). Sievietes vēlētos, lai vīrieši būtu praktiski izdarīgi, strādīgi (sk. BA♀ int.) un piedevām nebūtu sevišķi jāmudina uz sadzīviskām aktivitātēm, lai „*nav jālūdzas un jāzvana brālim, lai atbrauc pielikt plauktiņu pie sienas, ka viņš var visu izdarīt*”. (sk. EV♀ int.) Kā nozīmīga kvalitāte femīnajā diskursā norādīta tēva intelektuālā kapacitāte – gudrība, zināšanas (sk. L♀ int.) – viņa loģiskais un pragmatiskais, kas reizēm tomēr arī traucē intuitīvi „*izjust kaut ko*” (sk. L♀ int.), bet tajā var savukārt palīdzēt sieviete.

Paši vīrieši, jautāti par prevalentajām kvalitātēm, norāda, ka ir samērā grūti noraksturot nepieciešamās īpašības, taču ikdienā kaut kā instinktīvi nojauš, kāda rīcība būtu vīrišķīga, kāda ne. (sk. S♂ int.) Iespējams ne tik tieši, taču arī vīriešu intervijās paustās atbildes ļauj izšķirt patriarhālo un egalitāro maskulinitātes diskursu. Jāmin, ka vīrieši gan biežāk norāda, ka „*rakstura stingrība un konstruktīva domāšana*”, ir viens no priekšnosacījumiem, lai viņš nekļūtu par „*ņergu*” (sk. S♂ int.), kas izprotama arī kā „pieļaujamās” robežās limitēta emocionalitāte. Vīrieši vairāk norāda t.s. „*rocību*” kā vīrišķības mērauklu – „*ka viņam ir jābūt mājās darīt visu, no a līdz z*”. (sk. SKV♂ int.) Jāatzīmē, ka pienākumu uzskaitījumā ietilpst gan tipiski vīrišķīgi pienākumi – „*sataisīt krānu*”, gan arī tipiski sievišķīgi – „*jāmāk nomazgāt traukus un uztaisīt pusdienas*”, kas vairāk reprezentē egalitāru skatījumu. (sk. SKV♂ int.)

Tēvi norāda, ka viena no galvenajām kvalitātēm ir spēja uzņemties atbildību gan par sevi, gan par ģimeni (sk. GA♂; LA♂; JP♂ int.), ko raksturo arī savu kļūdu atzīšana (sk. GA♂; A♂ int.) un likumsakarīga vēlme pilnveidoties, „*augt*” (sk. A♂ int.). Tipiskākā atbildības uzņemšanās forma vīrietim ir rūpes par ģimenes uzturēšanu un iztikas līdzekļu nodrošinājums (sk. M♂; A♂ int.), kas neraugoties uz uzskatu egalitāritāti, tomēr tiek norādīta kā vīrieša primārā joma. Vīrieši līdztekus t.s. konstruktīvajām vai stabilajām īpašībām, norāda arī nepieciešamību demonstrēt emocionālo kompetenci, spēju izjust līdzpārdzīvojumu un atbalstīt (sk. GA♂; MZ♂ int.), identificēt citu cilvēku emocionālo noskaņojumu (sk. M♂ int.).

Daži vīrieši par vēlamām tipiskas maskulinitātes iezīmēm norādījuši arī vizuālās fiziskās kvalitātes, tostarp „*bezdefektumu*” (sk. M♂ int.), kuras sieviešu paustajā diskursā nav minētas. „*Īstam vīrietim jāizskatās pēc vīrieša, vīrišķīgi. Miesas būve, lai būtu normāla.*” (sk. N♂ int.) Līdzīgi kā sievietes, arī vīrieši uzsver tādas īpašības kā „*godīgumu*” (sk. B♂; SA♂ int.), „*drosmi*” (sk. RE♂ int.), „*taisnīgumu*” (sk. B♂ int.).

Kāds no tēviem uzskata, ka vīrieša privilēģija, kura attiecīgi arī izmantojama, ir spēka dominance. „*(..) tāds spēcīgāks nekā sievietei. Tā kā mazāk ar prātu darīt varbūt, vairāk ar spēku.*” (sk. N♂ int.) „Īsta” vīrieša moto lakoniski izsakāms šādā frāzē, kuras avots bijis kāda respondenta tēvs – „*jābūt goda vīram, kad jāatbild par saviem vārdiem un jāpierāda tas arī ar darbiem*”. (sk. RI♂ int.)

Kāds tēvs prasmīgi norāda abas „Īstam” vīrietim nepieciešamās identitātes – „*mūsu dienās vienam tas ir naudas pelnītājs, otram tas ir draugs.*” (sk. GT♂ int.)

Salīdzinot femīno un maskulīno diskursu, secināms, ka kopumā nostādnes ir līdzīgas, ko apliecina arī identificējamie tipi, vienīgi sievietes savas atbildes formulē detalizētāk, savukārt vīrieši lakoniskāk.

Uzskatāmi „tiltu” starp vīrieša un tēva identitāti savā izteikumā raksturo kāds no tēviem – „*kamēr vīrietis nav tēvs, viņa vīrišķība maz izpaužas. Tieši kļūšana par vecāku, liek palikt*

vīrišķīgākam. *Viennozīmīgi īsts vīrietis ir tas, kurš ir vecāks*". (sk. OJ♂ int.) Turpretim daži respondenti, lai netieši, tomēr izgaismo citu viedokli, ka tēva statuss vīrišķības izpausmes var ierobežot nevis pilnveidot. „*Tas jau vairs nav tāds vīrietis tipisks..*”. (sk. RI♂ int.) Personīgā uzskatu maiņa un sabiedrībā joprojām eksistējošie stereotipi ieskicēti kādas mātes izklāstā – „*kādreiz, man nelikās, ka vīrietis, kas par varītēm raujas mājā, ir vīrišķīgs, man likās, ka tas tāds kā apdalīts. Tagad, man tas liekas, vīrišķīgs*”. (sk. LZ♀ int.) Tas likumsakarīgi iezīmē arī promocijas darba autores mērķtiecīgi intervijās provocēto polemiku par to, vai „labam” tēvam un „īstam” vīrietim, atbilstošajām kvalitātēm vajadzētu pārklāties vai uzrādīt atšķirības. Tāpēc būtiski noskaidrot respondentu viedokli, atklājot **tēvišķības jeb „laba” tēva diskursu**. Stāstot par šādam tēvam piemītošām īpašībām, viņa attieksmes un rīcības modeļiem, vecāki detalizēti raksturo tēva pedagoģiskās kompetences jēdziena saturu, un vēlākos jautājumos, atklāj arī to ietekmējošos multidimensionālos faktoros. Zināmā mērā daļa no tiem atklāti jau vecāku pedagoģiskās kompetences jeb „ideāla” vecāka raksturojumā, tāpēc iepriekšminētās lietas, nav atkārtoti plaši izvērstas.

Lai noskaidrotu respondentu viedokli par „labam” tēvam piemītošajām kvalitātēm, būtiski atklāt arī šī diskursa ietvaros identificēto tematisko grupu, kas izgaismo tēva lomas iniciētos jaunveidojumus jeb atklāj vīriešu izjūtas un pārdomas, kļūstot par tēviem. Šajā jautājumā vecāku veidotais diskurss iedalāms divpusējā skatījumā. Viena daļa tēvu uzskata, ka adaptācijas process pēc bērna piedzimšanas noritējis organiski, tāpēc arī tēva identitātes iemantošana notikusi dabiski. (sk. EL♀; int.) „*Es to uztveru kā pašsaprotamu lietu. Nav tā, ka pēkšņi kaut kas tā būtu izmainījies.*” (sk. GA♂ int.) „*Nevienu brīdi nav bijis apjukums.*” (sk. SKV♂ int.) Savukārt pretējā diskursa paudēji bērna piedzimšanu vairāk atspoguļo kā „nezināmo” un bailes vai spēs attaisnot mātes, bērna, sabiedrības un savas gaidas. (sk. LZ♀ int.) Lai gan visi vecāki atzīst, ka bērna ienākšana ģimenē vīrietim saistās ar pozitīvām emocijām (sk. SA♂ int.) un pašam tēvam, kā arī dzīvei vispārīgi piedod sevišķu nozīmības izjūtu, lepnumu (sk. UN♀; I♀; A♂; LA♂ int.). „*Man visās plāksnēs viss ir labāk, kā bija.*” (sk. LA♂ int.) Viņi tomēr atzīst, ka tas kopumā ļoti mainījies sadzīvi, norādot virkni faktoru, kuri aktualizējušies šī procesa ietvaros. „*(..) tā sajūta, kāpēc tu dzīvo, ko tu dari, pārvēršas diezgan principiāli, līdz ar bērna piedzimšanu, tā atbildības sajūta ir pilnīgi citā līmenī.*” (sk. JP♂ int.) Atbildības izjūtas pieaugumu gan mātes, gan tēvi norāda kā galveno un pamato ar „nezināmo”. „*Nu, kā, tā jau ir neziņa par visu, kas notiek, nu, tas viss jauns, nedaudz bailes vai es varēšu, vai es spēšu, vēlēšanās visu ļoti labi izdarīt, pārcenšanās.*” (sk. A♂ int.) Tēvu apziņā tas saistās ar pastiprinātu finansiālo atbildību, kas pieaug proporcionāli jaunajām vajadzībām. (sk. RI♂; SO♀; ZP♀ int.) Tēvi vairāk satraucas par bērna un mātes veselību. (sk. S♂; OJ♂; SA♂; SO♀; R♂ int.) Kāds tēvs izmanto ļoti tehnisku salīdzinājumu, lai raksturotu savas izjūtas

šajā periodā. Viņam bijuši aktuāli „*medicīniskie jautājumi pamatā (..). Nu, tikai, lai nesabojātu to „iekārtu” (bērnus)*”. (sk. M♂ int.)

Otrs nozīmīgākais uztraukuma avots, kas vienlīdz izcelts gan māšu, gan tēvu intervijās, ir uztraukums par rīcības kompetences trūkumu. „*Vai tu mācēsi, vai tu būsi tik iejūtīgs un prasmīgs.*” (sk. L♀ int.) Šīs bažas pamatā rada tēvu centieni salīdzināt sevi ar bērna māti, kura, viņuprāt, ir prasmīgāka, tādējādi arī nosvērtāka un labāk adaptējas jaunajos apstākļos. Taču viena no mātēm tieši pamato pretējo viedokli, stāstot, ka sieviete uztraucas ne mazāk par vīrieti. (sk. ZP♀ int.) Abi vecāki norāda, ka laiks, kuru viņi pavada ar bērnu ir viens no rādītājiem, kas piešķir paškompetences izjūtu un pārliecību par savām spējām. Tas raksturots kāda tēva izteikumā – „*sākotnējā posmā, pēc bērna piedzimšanas, man šķita, ka es neesmu tik drošs un stabils kā sieva, ka sieva labāk tiek galā un labāk zina, kas jādara, bet ar laiku tu saproti, ka viņa to vienkārši vairāk dara, viņa vairāk ir kopā ar to bērnu pirmajā laikā*”. (sk. JP♂ int.) Vecāki norāda arī to, ka mātēm šī prasme piemīt šķietami „no dabas”, bet tēviem ir nepietiekamas zināšanas par bērna attīstību un aprūpi. (sk. GU♀; MA♀; R♀ int.)

Individuāli viņa ģimenei atbilstošu risinājumu radis kāds no tēviem – „*mātei ir, tas saucamais mātes instinkts, un man ir pedagoģiskā izglītība, un tas izlīdzina visus mīnus*” (sk. OJ♂ int.) – kas izceļ gan zināšanu, gan vecāku savstarpējās sadarbības nozīmi.

Tēvi kā būtisku pārkārtojumu min bērna iniciētās izmaiņas ikdienas plānojumā, kurā vairs nav iespējas atvēlēt tik daudz laika sev tīkamajām aktivitātēm – hobijiem. (sk. GT♂; JP♂ int.) Tostarp tomēr kāda māte norāda, ka vīrieša ikdienā kopumā ietverts mazāks izmaiņu skaits, jo „*sieviete varbūt vairāk pakļaujas bērna vēlmēm, vīrietis var būt tik ļoti to necenšas darīt*”. (sk. BA♀ int.) Par vienu tēva pašizjūtu ietekmējošiem faktoriem intervijās norādīta arī vīrieša klātbūtne dzemdībās, kas atklāj duālas nostādes. Vērojama tendence, ka pāriem, kuri izvēli izdarījuši par labu ģimenes dzemdībām, bērnu aprūpes sākumperiods noritējis harmoniskāk un arī pats tēvs – juties piederīgāks un nozīmīgāks. Jāmin, ka izvēle nav tikai vīrieša kompetencē, jo *a priori* nav pieņemams, ka visas sievietes akceptē un vēlas vīrieša dalību. To spilgti atklāj kādas mātes citāts – „*nu, tādi pasākumi, kā dzemdībās piedalīšanās, nē, paldies par kūkām. Tur nav jābāž degunu...*”. (sk. I♀ int.)

Arī šeit sieviešu un vīriešu uzskatos ilustrētas jau publiskā jeb mediju diskursa analīzē identificētās tradicionālās un transformatīvās tendences, kas atklājas arī „laba” tēva raksturojumā. Jāatzīmē, ka abu vecāku norādītās kvalitātes, ļauj veidot detalizētu pedagoģiski kompetenta tēva portretu.

Tēva kompetences apliecinājums mērojams viņa atbildības izpausmēs (minēts visu vecāku izteikumos), kas neaprobežojas tikai ar „*uztaisīt un viss*” (sk. GA♂ int.). „*Ģimenes labklājības*” (sk. N♂ int.) nodrošināšana ietver „*gan materiālo, gan morālo*” (sk. N♂ int.) aspektu, lai tēvs ne

tikai finansē, bet arī „rūpējas un piedalās audzināšanā” (sk. GA♂ int.). Viena no mātēm uzsver to, ka „labs tēvs ir tāds tēvs, kuram pietiek laika savam bērnam un kuram nešķiet, ka tas ir mātes pienākums sēdēt un spēlēties, (..) zīmēt, vai darīt vēl kaut ko. Tēvs ar meitu var kaut vai ar lellēm spēlēties”. Viņai šķiet, ka „labs tēvs (..) ieklausās, ko viņa bērnam vajag, nevis tajā, ko domā pārējie...”. (sk. SKR♀ int.) Kāds respondenta salīdzinājums, tēlaini ilustrē tēva misiju – „jēdziens tēvišķība ir censties izcelt savus bērnus saulītē” (sk. N♂ int.) – kas, lai gan abstrakti, tomēr norāda uz tēva lomas un attiecīgo pienākumu kompleksumu.

Savukārt kāds cits tēvs ieskicē atšķirīgu skatījumu, vēstot, ka, viņaprāt, uz jēdzienu „tēvišķums, tēvišķība, (..) vispār laika gaitā sabiedrībā iesakņojies tāds negatīvs noskaņojums(..) – kaut kādi neriktīgi tie tēvi, vai atkal par traku „riktīgi”. (sk. A♂ int.) Tas asociatīvi var būt skaidrojams ar hiperbolizētu rūpju izrādīšanu, kas liek vīrietim vairāk līdzināties gādīgai mātei, daļēji „mazinot” viņa „vīrišķības” apjomu. (sk. A♂ int.)

Taču arī šādam viedoklim intervijās rodams pretmets, kurā kāds tēvs ar apbrīnu un labdabīgu „skaudību” stāsta par situāciju, kuru novērojis sava darījumu partnera ģimenē – „(..) kad kāds, ar ko es tanī brīdī braucu satikties, saka, sēžu mājā, bērns saslimis, un es viņu auklēju. Nesaukšu to par nerasniedzamu sapni, bet vairāk to uztveru ar skaudību”. (sk. S♂ int.)

Respondentu viedoklis iedalāms pēc tēva faktiskās iesaistes intensitātes: (1) daļa uzskata, ka tēva pozīcija bērna audzināšanā ir pamatoti un adekvāti sekundāra (sk. S♂; RI♂; int.), savukārt (2) pārējie pauž pārliecību, ka viņam pilnvērtīgi jāiesaistās, jo šis pienākums attiecas tiklab uz māti kā tēvu. Kopumā tomēr vairāk vecāki raksturo iesaistītā tipa tēvu, lai gan, protams, viņa iesaistes apmēra raksturojums atšķirsies, ja rīcība pamatota uzskatā, ka „faktiski tēva loma ir tāda – būt visu laiku fonā, background-ā kā stabils pamats. Nevis tā kā spēlēt pirmo vijoli, jo to parasti dara māte, bet nodrošināt, lai tai ģimenei nekas netrūktu”. (sk. A♂ int.)

Par vienu no tēva līdzdalības apmēru ietekmējošajiem faktoriem tiek uzskatīts arī bērna dzimums. No vienas puses iespējams secināt, ka tēvi tomēr uzskata – viņiem bērna audzināšanā jāiesaistās vairāk, kā arī tas izdodas dabiskāk un veiksmīgāk, pie nosacījuma, ja tas ir dēls. (sk. GT♂; S♂; GA♂ int.) Šāds viedoklis ilustrē tradicionālu patriarhālo modeli, kurā zēns – mantinieks, dzimtas uzvārda turpinātājs, tēva maskulinitātes parauga saglabātājs – uzlūkots kā sevišķa vērtība, un pat zināmā mērā noteicis tēva vīrišķības kvalitāti. „Tomēr ir tāda doma, ka tēvam vairāk ar dēlu jāstrādā, mātei vairāk ar meitu.” (sk. B♂ int.) „(..) puikām un meitenēm, tās intereses ir ģenētiski, kaut kādā veidā, dažādas.” (sk. S♂ int.) Vecāki kā pamatojumu šādiem uzskatiem un praksei min t.s. meiteņu un „veču lietas” (sk. GU♀ int.) jeb kopīgas intereses (sk. SN♀; SKR♀; BA♀; BA♀ int.), ko tomēr saistošāk veikt ar vienu no vecākiem. (sk. MA♀ int.) Respondenti min arī to, ka šāds dalījums pieaug līdz ar bērna vecumu un interešu izkristalizēšanos (sk. MZ♂ int.),

taču neskatoties uz vecumu pārsvarā „*pie mammas iet sūdzēties un arī mīļoties..*” un „*(..) tēva attieksme ir stingrāka*”. (sk. GT♂ int.)

Savukārt pretējā diskursa paudēji, kuru veido arī tēvi, kas ikdienā audzina meitas (sk. MZ♂; JP♂; RE♂ int.), norāda, ka vīrietis var pilnvērtīgi atrast savu nišu un nozīmi jebkura dzimuma bērna dzīvē, un neļauj izvirzīt apgalvojumu, ka tēvi vairāk iesaistās dēlu audzināšanā, savukārt mātes – meitu, tāpēc arī šis jautājums interpretējams individuāli. „*Es vienlīdz ņemos gan ar meitu, gan ar dēlu.*” (sk. GA♂ int.) Respondenti uzskata, ka bērna dzimums bērna audzināšanā „*lielos vilcienos (..) neko nemaina*” (sk. N♂ int.), „*bērnā ir jāsaņem no abiem vecākiem gan stingrību, gan samīļošanu, to, ko bērnam vajag, ja viņam vajadzēs vairāk vienu pusi, tad viņš to arī ņems*”. (sk. A♂ int.) „*Tas ir mulķīgs stereotips uzskatīt, ka zēns dzimst priekš tēva, lai viņš varētu ar to nodarboties un meitene mātei.*” (sk. A♂ int.) Kāds tēvs norāda, ka dzimumdiferenta vecāku iesaiste saistāma arī ar attiecību modeli ģimenē. „*Ja nav absolūts patriarhāts vai matriarhāts, tad tīri dabiski, tā audzināšana pāriet viena vai otra vecāka pārziņā.*” (sk. S♂ int.) Respondenti pārliecinoši intervijās norāda, ka abiem vecākiem ir vienlīdz sevišķa nozīme bērnu dzīvē, kas nav savstarpēji salīdzināma. (sk. SA♂; JP♂ int.) „*Kā tēvs var audzināt meitu, tā māte var audzināt dēlu, bet, protams gan māte, gan tēvs ir neatsverams abu bērnu audzināšanā, jo, iztrūkstot vienam no šiem cilvēkiem, ar audzināšanu, ir tā kā ir.*” (sk. OJ♂ int.) Daļa no respondentiem pauž nelokāmu pārliecību, ka tēva iesaistes apjoms vai intensitāti nenosaka bērna dzimums. (sk. SKV♂; RE♂; int.) Drīzāk intervējamie norāda, ka darbībās, kuras vienam vai otram vecākam izdodas mazāk veiksmīgi (sk. RE♂ int.), ne vienmēr noteicošais ir dzimums, bet gan drīzāk individuālās īpašības, prasmes u.c. (sk. JP♂; UN♀ int.), taču tās tiek raksturotas kā ikdienā saskaņojamas lietas. Kāds no tēviem abu vecāku nozīmību bērna audzināšanā raksturo tēlaini – „*katram bērnam ir kaut kāda sava ģimija ar katru no vecākiem*”. (sk. M♂ int.)

Lai gan vecāki uzskata, ka atšķirīgai attieksmei nevajadzētu būt un lielākoties arī vēsta, ka iesaistes samērs ir līdzvērtīgs (sk. S♀; GA♂; R♀ int.), tomēr zināmu cildinājumu raisa kādas mātes atzišanās, kas norāda uz pašanalīzi un drosmi uzlūkot situāciju objektīvi – „*diemžēl, bet, jā! (..) Mūsu ģimenē it kā dzimumam nevajadzētu būt nozīmei, bet esmu sapratusi vienu, lai cik arī nebūtu mīļš dēls, ka meita ir mīļāka. Tas ir cūcīgi, es cenšos, bet es saprotu, ka sīkajai tiek laikiem vairāk mīlestības. (..) Nu, ja tas būtu puika, es vienkārši nevarētu tā čubināt. Tad, kad es dēlu maziņu čubināju, tad tētis brēca, ko tu viņu par zilo audzini*”. (sk. I♀ int.) Situācijas izklāsts jādomā iezīmē ne tikai konkrētās ģimenes stāstu, bet norāda arī uz tendencēm citās savienībās, kurās attiecīgā dzimuma vecāks iespējams vairāk laika vai uzmanības velta sava dzimuma bērnam. Tam rodams arī visumā loģisks skaidrojums – identificēšanās ar savu dzimumu ir salīdzinoši dabiskāks process. Arī audzināšanā dzimumlomu izpausmes ir būtiskas. (sk. IE♀ int.) Abi bērni uzvedības modeļus mācās no abiem vecākiem (sk. L♀ int.), taču pastiprināti identificējoties ar sava dzimuma

vecāku. Intervijā kāda no mātēm min arī to, ka „caur” sava dzimuma bērnu var atkārtoti vai pirmoreiz izdzīvot savus bērnības sapņus, kas sevišķi raksturīgi zēniem un pretēji meitenēm. „*Es vēl pati neesmu tādu leļļu periodu izdzīvojuši ar visām tām smukajām lietām un drēbēm, kuras tieši meitenēm var nopirkt un uzvilkt, un bantes, un viss pārējais, man liekas tas ir tik forši.*” (sk. EL♀ int.) Vecāki runā par dabiskiem un loģiski pamatojamiem procesiem, tomēr norādot, ka ir pastiprināti domājuši par šiem jautājumiem un mēģina analizēt savu rīcību.

Vecāki kopumā viennozīmīgi atzīst, ka „labs” ir tāds tēvs, kurš pavada daudz laika kopā ar bērnu, neatkarīgi no viņa dzimuma (sk. S♂; RE♂; SKV♂; MZ♂; JP♂; UN♀; GU♀; EL♀ int.) un, „*kurš ir klāt visu laiku*”. (sk. RE♂ int.) Viens no tēviem norāda, ka „*tēvi ir vairāk darbos, viņiem viena alga slimis vai neslims, tik un tā, ir jāstrādā. Labam tēvam arī ir jācenšas vairāk būt kopā ar ģimeni, to laiku uzturēties mājā pie ģimenes, ne tikai strādāt, arī brīvdienā*”. (sk. RE♂ int.)

Tomēr tikai fiziska klātesamība vēl nenorāda uz tā kvalitāti. Kāds tēvs vaļsirdīgi atzīstas, vērtējot pats sevi tēva lomā – „*es pavadu ar bērnu pusstundu, stundu un tad es izdomāju viņam kaut kādu nodarbi, kur viņš pats ar sevi ir aizņemts, tas gan jau, ka nav tēvišķīgi. Bet principā vajadzētu būt tēvam, kas audzina*”. (sk. S♂ int.) Viedokli par to, cik daudz un kā tēvam būtu jāpavada laiks ar bērnu proporcionāli veido abu vecāku diskursi, kas mazāk šķirami pēc dzimuma, bet vairāk pēc viedokļu atšķirībām. Kāda māte, piemēram, norāda, ka tēvam jāiesaistās, taču „*kaut kādām robežām jābūt*”, citādi, „*kad par daudz, tad ir par traku atkal*”. (sk. M♀ int.) Šeit atkārtoti izgaismota viedokļu nekonsekvence vecāku starpā, kas liedz veidot izpratni gan mātēm, gan pašiem tēviem, kā tad praksē īstenojama tēva loma, tomēr vecāku priekšstati salīdzinoši evolucionējuši, jo tajos aizvien vairāk uzsvērtā tēva nozīmība bērna audzināšanā.

Raksturojot „labu” tēvu, respondenti atzīst, ka pacietība ir viens no audzināšanas pamatkomponentiem (sk. LA♂ int.) – „*lai būtu tēvišķība, vajag vairāk pacietības*”. (sk. S♂ int.) Kāds tēvs norāda, ka „labam” tēvam jābūt „*tādam, pie kura bērns var griezties visos jautājumos* (sk. R♀ int.) *un saņemt atbildi*” (sk. B♂ int.), tātad praktiski un emocionāli pieejamam.

Intervijās uzsvērtā tēva attieksme, kurai vajadzētu norādīt uz to, ka tēvam bērns ir svarīgs un viņu interesē visas ar bērnu saistītās lietas. (sk. GU♀; ZP♀; EL♀; L♀; RE♂; GA♂; M♂ int.) Bieži izteikumos fiksēta spēja saprasties jeb komunicēt (sk. LA♂ int.) ar bērnu – „*kopīgi darboties*” (sk. GU♀ int.), „*palīdzēt viņam (..) pasauli iepazīt*” (sk. UN♀ int.), „*paskaidrot, iemācīt*” (sk. S♂ int.), kaut ko „*jaunu, katru dienu*” (sk. SKV♂ int.), un arī to, „*ko, var tikai tēvs*” (sk. GU♀ int.). Šeit noteikti iekļaujas arī, „ideāla” vecāka raksturojumā minētā, spēja izprast bērnu un censties iedziļināties viņa pasaules skatījumā (sk. M♂; EV♀; L♀ int.).

Tas neapšaubāmi saistās arī ar paša vīrieša izjūtām un to izpausmi. Vairāki tēvi norāda, ka tēva lomas īstenošanā ikdienā būtiski ne tikai mehāniski pildīt savus pienākumus, bet veidot patiesi tuvas attiecības ar bērnu un rast tajā gandarījumu (sk. JP♂; EV♀; IE♀ int.), jo „*(..) ir*

patīkami pašam no tā visa”. (sk. SA♂ int.) Domu apliecina arī māšu izteikumi – „(..) neskatoties uz to, ka tēvs ir vīrietis, (..) viņš samīļo to bērnu” (sk. UN♀ int.); „(..)lai viņš varētu tam bērnam izteikt emocijas (..), kas varbūt neiet kopā ar vīrišķību” (sk. UN♀ int.); „(..) viņam ir noteikti jārūpējas” (sk. SKR♀ int.); „(..) tēvam jāņemās ar bērniem. Un tas nav tikai finansiāli. (..) tas ir morāls pasākums” (sk. I♀ int.).

Gan mātes, gan tēvi norāda, ka vīrieša ziņā tomēr vairāk ir stingrība (sk. S♂; JP♂ int.) un disciplinēšana (sk. EV♀ int.), kas viņiem piešķir arī lielāku autoritāti, jo pret mātēm bērniem neveidojas tik „liels” respekts, likumsakarīgi kopā pavadītā laika dēļ. „(..) galvenais ir stingrība, lai spēj pateikt pēdējo vārdu, gala lēmumu. Mīlošs tēvs ir stingrs tēvs.” (sk. S♂ int.) „Tā stingrība nav tāda agresīva, bet viņa ir draudzīga un labvēlīga.” (sk. S♂ int.) Kāda no mātēm raksturoto „laba” tēva tēlu salīdzinot ar Dieva arhetipu tādējādi atspoguļojot visu labo un cēlo, ko ietver šis lingvistiskais simbolisms, vēstot, ka tēvam jābūt – „labvēlīgam, mīlošam (..) arī ar tādu gudrību – ka viņš redz it kā vairāk – kā Debesu Tēvs, viņš redz, ka bērna darbība izraisa kaut kādas sekas”. (sk. L♀ int.)

Respondenti atzīst arī to, ka tēva kvalitāte nav objektīvi izvērtējama tikai tēva un bērna individuālo attiecību perspektīvā, viens no būtiskiem rādītājiem ir arī attiecības ar viņa partneri, bērna māti. Šis identificētais apakštemats arī atklājams divpusējā skatījumā.

Interviju naratīvā apstiprināta arī publiskā diskursa analīzē izgaismotā ideja par to, ka viena no galvenajām tēva funkcijām ir atbalstīt bērna māti, lai viņa pilnvērtīgi varētu veikt audzināšanas un mājsaimniecības pienākumus. „Sieva vienu reizi tā baigi skaisti pateica, ka tētis rūpējas par mammu un mamma rūpējas par bērnu. Man tas likās diezgan tuvu sirdij.” (sk. SKV♂ int.) Ideja būtībā reprezentē gan tradicionālo, gan transformatīvo bērna audzināšanas skatījumu, taču atšķirības izgaismojas akcentos. Ja tradicionālā ģimenes attiecību modelī, vīra atbalsts sievai tiek uzskatīts par primāro pienākumu, tādējādi partnere pilda arī starpnieka funkcijas starp tēvu un bērnu, tad egalitārā, tas uzlūkots kā viens no komponentiem tēva pienākumu lokā un netiek uzskatīts par priekšnosacījumu tikai mātes pedagoģiskās darbības kvalitātes sekmēšanai, bet gan par vienu no kopējās ģimenes attiecību ekoloģijas garantiem. Kāda no mātēm pauž viedokli, ka „ja viņš (..) spēj saprast sievieti kā vīrietis, tad viņš ir arī labs tēvs, tās paralēles ir ļoti tuvu viena otrai, ar kaut kādām atsevišķām niansēm, starp vīrieti un sievieti, un bērnu” (sk. B♀ int.) (sk. IE♀; GU♀; EV♀; int.).

Vecāki atzīst, ka viņu savstarpējām attiecībām ir liela nozīme ģimenes vides veidošanā un arī viņu līdzvērtīgas pedagoģiskās iesaistes sekmēšanā. „Nepazaudēt vispirms ģimenes kodolu, kas ir tēvs un māte, kā vīrietis ar sievieti, kā partneri, ja viņiem būs viss kārtībā, tad arī bērni būs laimīgi.” (sk. A♂ int.)

Kopumā jāsecina, ka tēvu intervijās vērojama tendence t.s. teorētiskajā diskursā jeb vēlamajās nostādnēs, vēstījumu balstīt transformatīvā jeb egalitārā paradigmā. Savukārt, runājot par sadzīves praksi, to kā tiek organizēta ģimenes ikdiena un kāda ir faktiskā konkrētā tēva līdzdalība, lielākoties tomēr atspoguļojas tradicionālais modelis. Taču nozīmīgi ir tas, ka gandrīz visi tēvi analizē savu attieksmi un rīcību, kā arī vēlas kļūt „labāki” jeb sekmēt savu pedagoģisko kompetenci.

Apkopojot visu respondentu uzskatus, izvirzāms viedoklis, ka personības iezīmes, iemantojot tēva statusu, būtībā nemainās, taču jaunie pienākumi un arī skatījums uz dzīvi iniciē to pilnveidi. Kāds tēvs šīs pārmaiņas salīdzina ar „armijas režīmu”, kas norāda uz kardinālām izmaiņām gan laika plānojumā, gan veicamajos darbos. „Pieņemsim, armijā bija jāceļas tur noteiktā (..) 3s laikā. Tad, kad bērnam vajag, tev arī ir jāceļas uzreiz.” (sk. OJ♂ int.) Tēvi apliecina arī izmaiņas domāšanā – „nu, laikam tur sāk uz citām lietām skatīties” (sk. SA♂ int.); „vīrietis, kļūstot par tēvu, stipri vairāk nobriest, jo viņam jāpieņem daudz vairāk lēmumi” (sk. OJ♂ int.).

Jēdzieni `vīrišķība` un `tēvišķība` noteikti nav uzlūkojami kā pretēji, jo vīrietis, kļūstot par tēvu, nezaudē savu vīrišķo, bet iemanto papildu identitāti. Arī mātes, vērtējot „īstu” vīrieti, neatklāj tik detalizētas vēlmes, savukārt raksturojot „labu” tēva arhetipu, sievietes uzstāda augstākas prasības un mazāk demonstrē gatavību pieņemt kompromisus. Tas norāda uz tēva lomas sarežģītību un daudzšķautņainību, likumsakarīgi akcentējot arī praktiskā īstenojuma grūtības.

Zināmā mērā respondenti vīrišķību joprojām vērtē pēc tradicionāli stereotipiskiem kritērijiem – statusa prestiža, labklājības un varas apjoma. Taču transformatīvo diskursu iezīmē pastiprināta prasība pēc vīrieša emocionalitātes un līdzvērtīgas iesaistes ģimenes sadzīvē. Transformatīvās tendences vairāk intervijās atspoguļojas viedoklī par labam tēvam nepieciešamajām kvalitātēm, kas vēsta par izteiktu vēlmi liberalizēt tēva lomu ģimenē un centieniem ikdienas praksi aizvien vairāk orientēt uz egalitāru attiecību kultūru, kas visspilgtāk reprezentēts vecāku viedoklī par vēlamu bērnu audzināšanu. „Atbildīgs vīrietis ir arī atbildīgs tēvs, kas iesaistās ģimenē, bet, ja šī atbildība ir tikai par naudas pelnīšanu un viss pārējais ir sievietes ziņā, tad tas īsti neiet kopā. Ja šī atbildība ir arī bērnu audzināšanā, tad tas iet roku rokā.” (sk. UN♀ int.) Šīs divas tendences atklāj diskursu sadursmes ne tikai atšķirīgi domājošu vecāku vidū, bet arī viena indivīda viedokļa ietvaros, kas norāda uz to, ka gan pats jēdziens līdzvērtīga vecāku pedagoģiskā sadarbība, gan likumsakarīgi adekvātas prakses veidošana nav nostabilizējusies un joprojām atklāj pretrunību un svārstības.

Pamatojoties uzskatos par tradicionālu vai transformatīvu ģimeni, likumsakarīgi norādīts arī **atšķirīgs pienākumu dalījums** starp sievieti un vīrieti tās ietvaros. Šis dalījums ģimenē uzlūkojams divos atzaros, kurā viens satur informāciju par sadzīviskām aktivitātēm, un otrs vēsta

konkrēti par bērnu audzināšanu. Vecāku ieskicētās ģimeniskās prakses ir dažādas, taču kopumā mātes un tēvi tiecas īstenot līdzvērtīgu pienākumu dalījumu. Tomēr lai gan lielākā daļa respondentu pārliecinoši saka, ka pārdale ir situatīva, vai nu attiecīgā atbildē uz jautājumu, vai kopējā intervijas naratīvā, izgaismojas dzimumdiferents dalījums, kas sievietei deleģē tradicionālos mājsaimniecības pienākumus, bet vīrietim salīdzinoši fragmentāru iesaisti.

Interviju diskurss daļēji apliecina arī pilotpētījuma datu apkopojumā iegūto tēva pienākumu prioritāro izkārtojumu, kurā, kā tēva galvenās funkcijas, norādītas – finansiālais atbalsts, ģimenes aprūpe un aizsardzība, savukārt faktiskās audzināšanas pienākumi vairāk orientēti uz disciplinēšanu un autoritātes nodrošināšanu, dzīves prasmju mācīšanu un mīlestību pret bērnu ierindojošā uzskaitījuma beigās. (sk. 3.2.1. tabulā)

3.2.1. tabula

Pilotpētījumā identificēto tēva pienākumu izkārtojums prioritārā secībā

1.	FINANSIĀLĀ ATBALSTA NODROŠINĀŠANA
2.	APRŪPES NODROŠINĀŠANA
3.	AIZSARDZĪBAS FUNKCIJU VEIKŠANA
4.	DISCIPLINĒŠANA UN AUTORITĀTES NODROŠINĀŠANA
5.	DZĪVES PRASMJU MĀCĪŠANA
6.	MĪLESTĪBA PRET BĒRNU

Teorētiskā perspektīvā tiek raksturota egalitāra attiecību prakse – „saistībā ar bērnu audzināšanu, es nespēju iedomāties kādu dalīšanu” (sk. LZ♀ int.), „(..)var būt, ka sieviete sēž mājās ar bērnu un vīrs pelna naudu, tikpat labi var būt otrādā” (sk. EL♀ int.), „man nav nekādu dīvainu aizspriedumu, ka es nevarētu bērnam dibenu nomazgāt vai drēbes izskalot” (sk. JP♂ int.).

Savukārt, raksturojot savas ģimenes ierasto praksi, respondenti vēsta, ka, lai gan ievērojami liberalizēts, tomēr joprojām aktuāls ir tradicionālais pienākumu dalījums, kurā vīrietis pavada proporcionāli mazāk laika mājās, tāpēc veic arī attiecīgi mazāk mājsaimniecības pienākumus, bet ir atbildīgs par resursu nodrošināšanu. „Pašā pamatā jau, tik un tā, tā ir iekārtots, ka sieviete atbild par mājas pavarda uzturēšanu, mājīgumu. Vīrietis tā kā vairāk uz āru – par sagādi, tīri tādas materiālas lietas” (sk. B♂ int.), „(..) par dzīves kvalitāti vairāk uztraucas sieva. Par to kā piepildīt un kurā mirklī, par to jādomā man”. (sk. S♂ int.) Tēvi norāda arī konkrētas atbildības sfēras, kuras ģimenē piedēvētas vīrietim – „stiept mēbeles, nest saiņus, vai ratus pa trepēm augšā, lejā, vai rūpēties par mašīnu, lai ģimene varētu, kaut kur nokļūt” (sk. A♂ int.), un attiecīgi arī sievietei – „sievietes loma ģimenē ir (..) būt par emociju centru, par to, kas īstenībā tur kopā ģimeni”. (sk. A♂ int.) Zināmā mērā šis dalījums akceptēts arī sieviešu diskursā – „konkrēti sievietes pienākums ir rūpēties par uzturu” (sk. LZ♀ int.), „sievietei labāk vajadzētu, tur nezinu, šūt un gludināt, manuprāt, un vīrietim vajadzētu labot podus un tā. Tomēr kaut kādi darbi ir tur tie vīrišķie stereotipi un sieviešu”. (sk. MA♀ int.)

Ja mātei pārsvarā deleģēti ikdienas „sīkumi” (sk. SN♀ int.), tad tēva ziņā ir varas un vadības „sviras”, kas viņa funkcijām piešķir īpašu diskursīvu nozīmību. Tēvs raksturots, kā „*tas, kurš ģimenē galvenais, kurš rūpējas un organizē visu*”. (sk. OJ♂ int.)

Attiecībā uz bērnu audzināšanu izņēmumu gan uzskatos, gan arī praksē apliecina „pilnas slodzes” tētis, kuram ir iespēja un arī gandarījums apvienot profesionālos pienākumus ar bērna aprūpi un audzināšanu ikdienā. Viņš vēsta – „*ikdienā man nav problēmu palikt ar meitu mājā*”. (sk. MZ♂ int.)

Kopumā respondenti atzīst, ka veicamajiem pienākumiem nav izstrādāti kādi noteikti kritēriji, tas lielākoties notiek neapzināti, vai atbilstoši konkrētām situācijām – darba apstākļiem, ģeogrāfiskajiem faktoriem, individuālajām vēlmēm un prasmēm u.c. (sk. MZ♂; S♀; EV♀; GA♂ int.)

Faktisko dimensiju jeb to kā tēvs bērna audzināšanā iesaistās konkrētās ģimenes reālā sadzīvē, reprezentē **tēva vērtējuma diskurss**. Šī diskursa ietvaros atspoguļots tēvu pašvērtējums un attiecīgi tēvu vērtējums māšu skatījumā. Šajā diskursā ietverto jautājumu formulējums tieši orientēts uz tēva iesaistes fokusu, arī mātēm uzdodot jautājumus ne tikai par to kā viņas vērtē tēva iesaisti, bet arī par to, kā paši tēvi, viņuprāt, ikdienā jūtas savā lomā. Salīdzinot tēvu un māšu viedokļus vērojama tendence, ka vīriešu līdzdalība analizēta vairāk sieviešu naratīvā, līdz ar to tajā minētas konkrētākas lietas, kurās izpaužas tēva (ne)iesaiste. Taču jāuzsver arī atklātā iezīme, ka mātes tēvus vērtē daudz pozitīvāk un savos spriedumos ir mazāk kritiskas, kā arī kopumā pauž daudz augstāku apmierinātības līmeni nekā paši tēvi.

Mātes par vispozitīvāko iezīmi norāda tēvu vēlmi līdzvērtīgi iesaistīties un gūt prieku no tā – „*viņš ir sajūsmā par bērnu, bērns to jūt un ir sajūsmā par visu pasauli*” (sk. LZ♀ int.), „*viņš ļoti labprāt pavada laiku ar viņu, un (..) un viņam ir tas būtiski*” (sk. EL♀ int.), „*izrāda interesi visā*”. (sk. ZP♀ int.) Taču atklājama arī māšu un tēvu diskursu sadursme, neskatoties uz to, ka abi vecāki uzskata, ka tēvam šķiet būtiski pavadīt laiku ar savu bērnu, tomēr izpratne par tā kvalitāti un biežumu atšķiras. Tēviem nereti šķiet, ka viņš iesaistās pietiekami, taču mātes vēlētos, lai tas būtu biežāk un saturīgāk. (sk. GU♀; RI♀; MA♀; R♀ int.) Lielākoties tēviem deleģētās sfēras ir brīvā laika pavadīšana sportiskās aktivitātēs (sk. B♂; N♂; RE♂ int.), piemēram, riteņbraukšana (sk. S♀; A♂; SN♀; N♂; SA♂ int.), kopīgas pastaigas (sk. JP♂; OJ♂; SA♂ int.), makšķerēšana (sk. GA♂ int.), rotaļas un spēles (sk. M♂; S♂; MZ♂ int.), arī muzicēšana (sk. A♂; S♀ int.), „*vannā likšana*” (sk. N♂; SN♀ int.), „*gulēt likšana*” (sk. JP♂; B♂; ZP♀; L♀ int.), jo tas kā atzīmē gan tēvi, gan mātes tēviem izdodas veiksmīgāk un mierīgāk, tā retu reizi pieļaujamas arī „atlaides” (sk. JP♂; B♂; L♀; ZP♀ int.) – „*atļaujamies vienu vakaru nemazgāties, tad, kad mamma nav mājās*”. (sk. GT♂ int.)

Māšu vērtējuma objektivitāti visprecīzāk apliecina pašu bērnu attieksme – „*vislabāk to pierāda tas, ka bērni tiecas pie viņa. Viņiem ļoti tētis...viņi cīnās par vietu virtuvē, kurš sēdēs tētim blakus un kurš ies tētim pie rokas*”. (sk. L♀ int.)

Kritisks vērtējums argumentēts ar to, ka bieži tēvam trūkst laika, ko pavadīt ar ģimeni, objektīvu vai šķietamu iemeslu dēļ, kā arī viņa demonstratīvo tēva lomu, kas ietver publisku lepnumu, bet neīstenojas ikdienas iesaistē. „*Viņš ir principā visu laiku prom.*” (sk. EL♀ int.) „*Kad ir kaut kāda kompānija, (..) viņš šausmīgi lepojās ar katru sasniegumu, (..) ka viņam ir tāda meita un tā. Kad viņš pa ielu iet, tad viņš tur tā riktīgi, lai visi redz, ka tā ir viņa meita. Bet mājās, nu tad ir tā, ka – nu, eu, bet tev taču viņai rokas jāmazgā, tev taču viņai tas jādara, kāpēc tu man kaut ko piesienies, ka man drēbes jāpērķ. Tad reāli viss stumjās uz mani...*” (sk. MA♀ int.)

Savukārt tēvu diskursu nosacīti var iedalīt trijās daļās – (1) tēvi, kuri sevi atzīst par „sliktiem”, (2) tēvi, kuri apzinās savas kļūdas, bet cenšas pilnveidot savu pedagoģisko kompetenci un (3) tie, kuri uzskata, ka kopumā ir „labi” tēvi, taču aizvien jātiecas uzlabot kvalitāti. Arī citāti no intervijām izvēlēti atbilstošā secībā, reprezentējot minētos diskursus. Tēvi norāda iemeslus, kāpēc savu sniegumu nevērtē sevišķi augstu – „*diezgan švaki! Diezgan maz iesaistos. Nu, es pavadu laiku ar bērnu, bet viņš tāds apgrābstīts. (..) laiks un nogurums, vēl jaunība bišķiņ pa galvu sit. Pašam arī gribās paballēties...*” (sk. RI♂ int.), „*(..) es bieži nezinu, ko ar viņu darīt, kā ar viņu darīt*” (sk. S♂ int.), „*droši vien esmu tas tēvs, kurš vismazāk pievērs uzmanību bērniem, vairāk sev*”. (sk. M♂ int.) Kāds tēvs stāsta – „*cenšos es dikti, bet brīžiem zemu vērtēju*” (sk. N♂ int.), savukārt cits tēvs konkretizē novērotās nepilnības „*vairāk vajadzētu uzmanības pievērst bērniem, viņu vajadzībās*”. (sk. A♂ int.)

Tomēr neskatoties uz atklātajām nepilnībām, kas tiklab vērojamas gan tēvu, gan māšu uzvedībā un attieksmē, visi tēvi jūtas droši un pārliecināti, esot vienatnē ar bērnu, savukārt mātēm nav pamata uztraukumam, atstājot bērnus tēvu uzraudzībā.

Nozīmīgu diskursa tematu veido tēvu un māšu viedoklis par viņu līdzvērtību bērna audzināšanā, atklājot egalitārisma prakses dimensiju. Arī šeit izgaismojas abu dzimumu respondentu diskursu sadursme, kurā tēvi pauž savas līdzvērtības izjūtu, turpretim mātes tomēr norāda, ka viņu izpausmes neliecina par līdzvērtīgas atbildības un iesaistes izpratni. Kopumā rodas iespaids, ka respondenti mēģina, vismaz sākotnēji, iespējami tolerantī raksturot savu ģimeņu attiecību modeļus. „*Mēs kā tandēms viens otru papildinām*” (sk. A♂ int.), „*mūsu partnerību ar sievu es vērtēju pozitīvi, mēs koleģiāli nonākam pie kompromisiem*” (sk. IE♂ int.), „*nu, tā līdztiesīgi. Esmu ģimenē galvenais, bet tas nenožīmē, ka kaut kā vardarbīgi pakļauju. Savstarpēji cienām un atbalstām, mēs viens otru iedrošinām un palīdzam*”. (sk. B♂ int.)

Vecāki atzīst, ka pastāv domstarpības, bet tās lielākoties tiek risinātas produktīvu debašu formā, ievērojot abu vecāku viedokļa nozīmības līdzsvaru, tādējādi arī kopīgi risinātas problēmas un meklētas atbildes. (sk. SA♂; S♀; EL♀; S♀ int.) Viņi uzsver, ka ir nozīmīgi nekavējoties izrunāt nesaskaņas gan sadzīvē, gan bērna audzināšanā (sk. GT♂; EV♀ int.). Mātes un tēvi atzīst, ka katram var būt niansēs atšķirīgs viedoklis, bet būtiski ir ne tikai to paust, „*aizrādot, apsaucot*” (sk.

S[♂] int.), bet arī respektēt otra vecāka uzskatus un darbību, ļaujot viņam pilnvērtīgi iesaistīties bērna audzināšanā.

Taču, spriežot pēc kopējā intervijas naratīva, tikai daļā gadījumu respondentu apgalvojums par partneru savstarpējo līdzvērtību atbilst patiesībai.

Daži tēvi līdzdalības diferenci atzīst uzreiz, tādējādi iespējams arī norādīt uz padziļinātu 'līdzvērtības' un 'līdztiesības' jēdzienisko izpratni, kuri intervijās bieži lietoti arī kā sinonīmi. „Nē, *noteikti, nē. Es krietni mazāk iesaistos.*” (sk. SA[♂] int.) Citi savukārt norāda, ka neskatoties uz savu līdztiesības izjūtu, adekvāti izvērtē un tostarp arī novērtē partneres iesaistes pārsvaru. „*Es jūtos līdztiesīgs, jo lēmumu pieņemšanā, nav nekādu atšķirību, bet laika un enerģijas ziņā, sieva velta vairāk laika.*” (sk. JP[♂] int.)

Abu vecāku diskursā uzskatāmi iezīmējas līdzvērtības izpausmju dalījums, kas mērojams tēva un mātes autoritātes proporcijās, kā arī faktiskā darbībā ikdienā. Ja lēmumu pieņemšanā un kopīgas audzināšanas stratēģijas izveidē lielākoties dominē līdztiesība, tad praktiskās iesaistes apjoms nav līdzvērtīgi salīdzināms, tajā pārsvaru gūst māte.

Vairākas mātes atklāti pauž savu neapmierinātību ar situāciju, kurā tēvi, viņuprāt, iesaistās nepietiekami. „*Nu ir tā, ka es kaut ko prasīju kā tur labāk to vai šito, bet viņš atbild, ka tas ir mans pienākums domāt.*” (sk. MA[♀] int.) „*Pārsvarā izlemju es. Vīrs vairāk izpilda. Nē, nu, es viņu informēju, protams.*” (sk. GU[♀] int.) „*Dažreiz neizpalīdzīgs. Nu, viņam liekas kaut kāds sīkums, kuru man vajadzētu izdarīt. Nu, ka tie nav, tas viņam nav jāpalīdz. Piemēram, citreiz ir bijušas domstarpības par to, ka es viņam saku, lai palīdz. Viņš man saka, ka ir noguris, visu dienu darbā, un es visu dienu sēžu mājās. Un tad es saku – pamēģini Tu sēdēt mājās un visu izdarīt to, ko vajag. Un tāpat Tu nepaspēsi visu izdarīt!*” (sk. R[♀] int.)

Pārsvarā tas skaidrojams vai nu ar nepietiekami pievērstu uzmanību šiem jautājumiem, vai arī uzskatos balstītu pārliecību, ka noteiktas aktivitātes, vai, tēvuprāt, pārspīlēta iesaiste vīrieša pienākumos neietilpst.

Taču kopējais **binārās opozīcijas diskurss**, kurā vecāki atklājuši savu viedokli viens par otru un kopīgo vecāku pedagoģisko sadarbību, iezīmē pārsvarā pozitīvas tendences, taču atklāj arī kritiku. Apgalvojumu pamato spilgtākie vecāku citāti, kuros viņi raksturo savu partneri – „*man ir tāds paraugs, kādam ir jābūt labam tēvam*” (sk. LZ[♀] int.), „*es uzskatu, ka mans vīrs ir ļoti labs tēvs manai meitai, jo viņš ļoti cenšas būt labs tēvs un arī vīrs*”, „*es vairāk uzticos sievai nekā sev, ja viņa saka, ka vajag tā darīt, tad parasti mēs darām tā kā viņa domā*” (sk. RE[♂] int.), „*un arī sieva ļauj un stimulē mani iesaistīties*”. (sk. B[♂] int.) Intervijās daudzkārt kāds no vecākiem runā arī 'mēs' formā, raksturojot mātes un tēva sadarbību, kopīgās nostādes, attiecības, kas kopumā pauž atzinību. „*Mēs esam ļoti labi vecāki.*” (sk. A[♂] int.) Protams, naratīvā izskan arī kritika, kura jau iepriekš minēta tēva vērtējuma diskursa aprakstā un spilgti attēlota arī šī tēva izteikumā par

bērna māti – „ja godīgi ir tā, kad esam divatā, tad mums ir tā, ka mēs to kopīgo valodu daudz ātrāk sameklējam, nekā, ja mums vēl mammīte pa ceļam iejaucās. Jo, kad mammīte ir mājās, tad mums ir ārprieks vispār”. (sk. RI♂ int.)

Sevišķi audzināšanā nozīmīgs ir vēstījuma adresāts, kuram tiek pausta informācija par vienu vai otru vecāku – nereti tas ir pats bērns. Vairāki vecāki uzsver, ka cenšas „savas attiecības nekārtot caur bērnu, (..) nu, tā, ka bērnam netiek runātas sliktas lietas par mani un es tāpat”. (sk. RI♂; S♂; MA♀ int.)

Tostarp tekstos fiksējama arī diskursīvā stratēģija – neuzsvērt negatīvās lietas par `viņiem`, `mums` (sk. 2.1. nodaļā), kas iepriekš daļēji ieskicēta, minot vecāku tolerances izpausmes izteikumos par bērnu audzināšanu un attiecībām ģimenē, tādējādi arī iespējami cenšoties veidot „uzlabotu” ģimenes portretu. Kāda māte šķietami vēlas paust kritisku attieksmi, bet tajā pašā laikā, veikli atrod pamatojumu, kāpēc tēva rīcība tomēr ir adekvāta un pieļaujama. „Ir okay (..). Gribas jau citreiz, lai viņš vairāk ar viņiem dzīvojas, bet droši vien tas nemaz nav vajadzīgs.” (sk. R♀ int.)

Pozitīvas emocijas savukārt raisa kāda tēva pašvērtējums – „es domāju, ka ir labi. Var, protams, vēl labāk, bet ir labi. Cenšos un sanāk. Un man 100% patīk būt tēvam” (sk. SA♂ int.) – no kā iespējams secināt, ka galvenais ir tēva patika aktīvi līdzdarboties un vēlme pilnveidoties jebkurā attīstības fāzē. Arī tēvu paškritiskā attieksme reprezentē vairāk pozitīvas kā negatīvas iezīmes, jo norāda uz pašrefleksiju. Tostarp paustā kritika arī vērtējama salīdzinoši subjektīvi, jo zināmā mērā intervijās konstatēta tendence, ka tēvi, kuri vērtējumā ir viskritiskākie, tomēr ikdienā iesaistās visvairāk, tātad arī piedēvē tēva pedagoģiskajai kompetencei lielāku nozīmi.

Vērtējuma nozīme spilgti izpaužas arī **tēva lomas diskursa izvērtējumā bērības pieredzē**. Tajā atklāta būtiskā ietekme uz respondentu, sevišķi tēvu, priekšstatu un izpratnes veidošanos par tēva identitāti, atbilstošajiem pienākumiem un to veikšanu, kā arī esošās **ģimenes refleksijas diskurss**. Respondenti viennozīmīgi pārstāv viedokli, ka šī pieredze uzskatāma par nozīmīgu lomu modeli ģimenē.

Jāatzīst, ka diemžēl tikai daži respondenti var dalīties pozitīvā pieredzē par savu tēvu. Gan mātes, gan tēvi stāsta, ka bērībā trūcis pozitīvā piemēra ģimenē, tāpēc izpratni, par to kādam jābūt „labam” tēvam, nācies konstruēt pašiem, balstoties citur noskatītā atzīstamā piemērā, pedagoģijas teorijās u.c. „Man tēvs vienmēr ir bijis piemērs tam, kā nevajag darīt” (sk. M♂ int.), „es savā dzīvē meklēju tādu partneri, kas bija pilnīgs pretstats manam tētim – (..) vēlējos cilvēku, kam ir svarīga ģimene” (sk. IE♀ int.), „es augu bez tēva. Protams, ka man pietrūka ļoti. Un dažreiz braucu pie viņa ciemos” (sk. B♂ int.), „būtu gribējies, lai tēvs ir vairāk mājās” (sk. RE♂ int.), „es esmu izaudzis bez tēva, (..) savu ģimeni centīšos saglabāt līdz pēdējam, lai bērnam ir gan tēvs, gan māte” (sk. LA♂ int.), „(..) citi bērni tur stāstīja, ka viņi ar tēti (..) darījuši to un to, un man arī gribējās” (sk. R♀ int.), „manā ģimenē (..) pietrūka tas, ka viņš bija ļoti noslēgts, un es līdz

zināmam vecumam viņu īsti nesaprātu, un līdz ar to, kaut kur es jutos nesaprasta” (sk. BA♀ int.), „manā ģimenē nebija ne laba, ne slikta piemēra. Es vienkārši nezināju, kādām ir jābūt pareizām vīrieša un sievietes, vīra un sievas attiecībām”. (sk. IE♀ int.) Minētie piemēri izgaismo bērnu, un, nu, jau jauno vecāku, izjūtas, ilgas un nepiepildītos sapņus, kas saistās ar negatīvu tēva modeli, vai viņa neesamību.

Vairākās intervijās padziļinātā analīzē konstatētas tendences, ka respondenti kategoriski nolieguši sava tēva pedagoģisko praksi, taču vēlāk intervijā, pašiem nemanot atklāj, ka daļēji tomēr turpina šo tradīciju, kas atkārtoti norāda uz bērnības pieredzes nozīmību un grūtībām abstrahēties un mainīt savu rīcību. (sk. M♂; RI♂ int.)

Kāds respondents, daloties pieredzē par savu tēvu, ieskicē arī starppaaudžu uzskatu atšķirības vēsturiskā perspektīvā, kas atklājas tieši priekšstatos par tēva iesaisti ģimenē. „Es būtu gribējis, lai mans tēvs būtu vairāk iedziļinājies manās problēmās. Mani vecāki ir cita laika cilvēki, viņi nevēlas pieņemt un saprast to, kas notiek mūsdienās. Vispār izaug paaudze, kas ilgojas pēc tēviem.” (sk. GT♂ int.) Respondents apliecina arī publiskā mediju diskursa analīzē konstatētās atziņas par padomju varas periodu – „padomju laika cilvēki bija stipri iestagnējuši, tāpēc daudziem šodienas iespējas ir nepieņemamas. Un ir šis uzskats, kuru grūti mainīt, jo ir pie tā jāstrādā”. (sk. GT♂ int.)

Tomēr, protams, intervijās reprezentēti arī pozitīvi piemēri, kas savukārt respondentiem palīdzējuši veidot pašiem savu dzīvi, attiecības un tajās realizēt bērnu audzināšanu. „Mans bērnības ģimenes modelis, man ir palīdzējis, man nekad nekas nebija trūcis” (sk. JP♂ int.), „man par tēvu ir tikai un vienīgi labas atmiņas (..). Mainīt? Ja godīgi, neko! (..) Man ir bijusi pārliecība, ka man obligāti jābūt vīrietim, uz kuru es varu paļauties. Tas varbūt ir ietekmējis, jo tāds bija mans tētis. Un tagad ir arī vīrs”. (sk. GU♀ int.)

Izvērtējot tagadējo attiecību modeli un tēva līdzdalības kvalitāti tās ietvaros, respondenti min vairākas vēlamās izmaiņas, taču pirmais un galvenais ir nepieciešamība pēc vairāk kopīga laika, kas līdztekus atspoguļotu arī vecāku attieksmi pret bērnu, viņa vērtības un nozīmības pieaugumu. „Vajadzētu vairāk laika pavadīt ar bērniem, nevis katram vecākam atsevišķi, bet kopā.” (sk. B♂ int.) „Nu droši vien tas daudzums ar uzmanību, kas jāievērš bērniem, viņam ir jābūt. Tā ir aktīva problēma.” (sk. M♂ int.) Kāds tēvs pats nosaka sev veicamās aktivitātes šajā jautājumā – „es domāju, ka man pašam vēl ir jāpieliek, attiecībā uz manu laika menedžmentu, sadalot starp manu profesionālo un personīgo laiku pareizāk”. (sk. JP♂ int.) Viens no vīriešiem savukārt akcentē nepieciešamību pēc tā, lai paši vecāki bērna audzināšanu realizētu vairāk – „lai bērns aug starp mums un mazāk iesaistās vecvecāki, un mēs paši viņu audzinām”. (sk. SKV♂ int.)

Respondenti atzīmē, ka, ja pārskatītu laika plānošanas paradumus, tad varētu rast vairāk iespēju būt kopā (sk. GA♂; JP♂; GU♀ int.), kā arī finansiālo problēmu mazināšana tiek minēta kā

viens no galvenajiem faktoriem, kāpēc kopīgās ģimeniskās aktivitātes ir nepietiekamā apjomā. (sk. S♂; N♂; I♀ int.)

Kāds no tēviem iezīmē vienu no galvenajām māšu diskursa atziņām – „*vairāk laika pavadīt ar bērnu, protams, visādās radošās izpausmēs kopā*”. (sk. OJ♂ int.) Viņu galvenā vēlme ir, lai pieaugtu tēva līdzdalība un, lai visa ģimene pavadītu vairāk kvalitatīvu laiku kopā (sk. ZP♀; EL♀; R♀; GU♀; IE♀; SKR♀; MA♀ int.), ne tikai veicot mājsaimniecības un bērna aprūpes pienākumus, bet īpaši koncentrējoties uz „*iekšējā cilvēka veidošanu, audzināšanu, mācīšanu, bērna vadību*” (sk. L♀ int.).

Mātes piedevām pauž vēlmi, lai tēvi ne tikai atrastu laiku kopīgām aktivitātēm, bet arī paši tās iniciētu un plānotu (sk. GU♀; EL♀ int.), „*(..) es arī tā gribētu – piecelties un, ka vīrs saka, ka mēs šodien brauksim uz akvaparku, piemēram. Es, man liekas, būtu vienkārši laimīga un uzreiz vāktu pekeles. Es būtu 3 dienas (..) virs mākoņiem, bet tā mums parasti nav*”. (sk. EL♀ int.)

Respondenti jautāti par hegemonajām sociālajām tradīcijām, kuras varētu ietekmēt tēva līdzdalību bērna audzināšanā, reflektē **tēva lomas stereotipizācijas un transformācijas diskursu sabiedrībā**.

Respondenti uzskatāmi iezīmē varas dominanci kā noteikta attiecību modeļa veidošanas kritēriju. Kāds tēvs savā atbildē sniedz īsu priekšstatu evolūcijas vēsturē – „*nu, noteikti, ka sieviešu vienlīdzības ultimāts ir mainījies to (..). Bet, palielam, es domāju, ka ir samazinājies tas vīrieša noteicošais faktors, dēļ tā, ka ēst sieviete arī var atnest. Līdz ar to, nav nekāda starpība. Nevienam nevar pacelt balsi, jo otrs var aiziet un sev dabūt ēst*”. (sk. M♂ int.) Šis tēvs atspoguļo sieviešu prasību pēc līdztiesības, taču paralēli norāda arī uz viņu vēlmi zināmā mērā atbalstīt tradicionālo ģimenes modeli, kurā galvenais pelnītājs ir tēvs. „*Sievietes grib tās pašas tiesības, bet grib saglabāt to savu lomu patriarhātā*.” (sk. M♂ int.)

No līdzīgiem uzskatiem izriet arī sabiedrības priekšstati par to, kādi pienākumi ģimenē veicami tēvam, kādi mātei. Respondenti, raksturojot sabiedrībā pastāvošos stereotipus attiecībā uz bērnu audzināšanu, norāda konkrētu sfēru dalījumu, kuros māte un tēvs uzskatīti par attiecīgi kompetentākiem. „*Tēvam automātiski vajadzētu, tās racionālās lietas mācīt bērnam*” (sk. M♂ int.), „*būt tam stingrajam*”. (sk. SKR♂ int.) „*Viss, kas attiecas uz emocionāli, saimnieciski – drēbes, izskats*” (sk. EV♀ int.), „*ģimenisko pusi – izraudāties tur uz pleca, vai tur pastaigāties, vai izrunāties – uz māti*.” (sk. M♂ int.) „*Fiziskais, „tādi agresīvāki uz to sportu*” (sk. SA♂ int.) – tēvam.” „*(..) tādas vieglākus maigākus – dejošanas, zīmēšanas*” (sk. SA♂ int.), „*mācīšanās – mātēm*”. (sk. GA♂ int.) „*Tomēr sabiedrības ieskati par tēvu ir stagnātiski – (..)tēvs kā uzraugs, tēvs kā sodītājs*.” (sk. OJ♂ int.) „*Bērniem mīlestību var sniegt tikai māte*.” (sk. A♂ int.) „*Sabiedrībā uzskata, ka māte ir vairāk ēst gatavotāja, aprūpētāja, režīma ievērotāja*.” (sk. OJ♂ int.)

Kopumā respondenti atzīst, ka joprojām sabiedrība īsti nav gatava pieņemt tēvu kā pilnvērtīgu bērna audzinātāju. „*Vīrietim ir jābūt tam, kas strādā, nes maizi un sievietei ir jā rūpējas par māju, ietverot arī rūpes par bērniem.*” (sk. JP♂ int.) „*(..) sieva izdara pilnīgi visu mājās un viņam nekas nav jādara.*” (sk. SKR♀ int.) „*Tēvs ir tas, kas sestdienās, svētdienās cilā bērnus gaisā.*” (sk. MA♀ int.) Viņa kompetence, salīdzinājumā ar māti, apriori tiek vērtēta zemāk. „*Ar savu attieksmi sabiedrība pataisa vīriešus infantīlus, lielākais stereotips ir par pamperu mainīšanu, ka vīrietis ir nacionāls varonis, ja spēj ikdienā savam bērnam normālos apstākļos, kad nav spiesti apstākļi, ja māte guļ ar divām iegipsētām rokām, nomainīt pamperi.*” (sk. LA♀ int.) Joprojām gan tēvi, gan mātes saskaras ar neatbalstošu attieksmi, kas izpaužas pārspīlētā apbrīnā, par to, ka tēvs līdzdarbojas bērna audzināšanā. „*(..) tēvam vairāk no sabiedrības puses ir uzspiesta kontrolējošā funkcija, teiksim, ieraudzīt tēvu rotaļu laukumā, kurš rotaļājas ar savu bērnu, sabiedrībā tas ir ļoti liels šoks, tūlīt tiek vaicāts, kāpēc tur ir tas tēvs, vai viņš ir vientuļais, vai vienkārši ir kaut kāds jocīgs vai slim, ka kaut kas nav kārtībā ar to tēvu, ja viņš ir ar bērnu.*” (sk. OJ♂ int.) Joprojām sabiedrībā pastāv stereotips, ka vīrietim jābūt emocionāli rezervētam, un šis „tikums” jānodod tālāk arī dēlam, kāda respondente šo uzskatu atklāj, to kritizējot – „*vīrietim nav jā māca puikam, ka vīri neraud vai kāpēc tu tagad pinkšķi, tu taču esi vīrietis, kā tas izskatās, tā nevar. Man šķiet, ka viņi tādā veidā kaut kā, es ceru, ka visi tā nedara, bet tie, kas tā dara, mēģina to bērnu kaut kā nocietināt un tas nav labi.*” (sk. EL♀ int.) Daļēji aktualitāti saglabājis arī priekšstats, ka vīrietim nav sevišķi jāiesaistās zīdaiņa aprūpē – „*agrāk tā neuzsvēra, ka viņam vairāk ir jāiesaistās bērnu audzināšanā, īpaši zīdaiņšu pieskatīšanā.*” (sk. L♀ int.) Kāds tēvs arī atklāj situāciju, kurā viņam trūcis nepieciešamās kompetences zīdaiņa aprūpē. „*(..) es arī īsti neatradu to savu vietu pie viņa blakus. Viņš tur bija, kūņojās, varēja paspēlēties, bet es nevaru ar viņu ilgi uzturēt attiecības, es nezinu, ko ar viņu iesākt.*” (sk. SKV♂ int.)

Paši tēvi atzīst, ka sabiedrība lielā mērā nosaka tēvu iesaistes (ne)vēlamo līmeni, kā arī daļēji kontrolē tā izpildi. „*Sabiedrībai ir jāredz, ka tēvs dara, citādi viņa jau nosoda.*” (sk. SA♂ int.)

Taču līdztekus visi respondenti atzīst, ka pakāpeniski sabiedrības attieksme tomēr kļūst liberālāka un tēvus iekļaujošāka. „*(..) sabiedrība dzimumlomu izpratnē ir egalitārāka, kā viņa bija kādreiz, kad dominēja patriarhālāks modelis, tās lomas bija skaidrāk nodalītas starp vīrieti un sievieti (..). Protams, tās lomas vēl saglabājas kaut kādā ziņā, vīrietim ir jāsanes vairāk maizes un jāparūpējas, un viņš toties var nepiedalīties bērna audzināšanā, bet tas kļūst arvien mazāk izteikts.*” (sk. JP♂ int.) Vecāki atklāj savus novērojumus un izdara arī secinājumus, attiecinātus ne tikai uz savu ģimeni, bet sabiedrību, tēviem kopumā – „*arī tēvi sāk palikt par tiem, kas var noglāstīt, labu vārdu pateikt*” (sk. MA♀ int.), „*viņš vairāk vispār, tā kā tēvs, sāk piedalīties bērna audzināšanā un pieņemt to, ka viņam arī ir kaut kāda loma*” (sk. GU♀ int.), „*kādreiz es domāju,*

ka mātei ir jābūt tai, kas audzina bērnu, bet tā situācija, ka tēvs audzina bērnu, nav normāla. Tas ir tas, kas ir mainījies, ka cilvēki šobrīd ir atvērtāki un liela daļa cilvēku pieņem, ka arī tēvs audzina” (sk. MZ♂ int.), *„bieži esmu pamanījis, ka nav nekāds vājprātīgs pārsteigums, ja tēvs staigā tikai ar bērnu un nevis mamma”*. (sk. S♂ int.)

Respondentu izteikumi atklāj arī priekšstatu evolūciju jeb to, kā vēsturiski mainījusies sabiedrības izpratne par šiem jautājumiem. Liela daļa respondentu arī stereotipizācijas diskursa ietvaros, par galveno iemeslu min tieši padomju laikā akceptēto praksi – ģimenes vērtību nonivelēšanu, tēva nozīmes apšaubīšanu un arī vīriešu alkoholismu kā būtisku problēmu (sk. SKV♂; GT♂; I♀; B♂; int.). *„Es domāju, ka lielais lūzums bija padomju laiki, tas bija laiks, kur lielai daļai sabiedrības, nepastāvēja vairs modelis, kur sieviete varēja rūpēties tikai pa mājām, visiem bija jāpiedalās maizes pelnīšanā, un tas arī veidoja to atšķirību.”* (sk. JP♂ int.) *„Nu, padomju laikos jau skaidrs kāds bija tēvs. Atnāca mājās, nogāzās uz dīvāna un skatījās televizoru (smejas), ja bērns kaut ko gribēja, tēvam nebija laika. Tāds bija tas padomju standarts. Tēvs ņemas, darās, kaut kur brauc, tas laikam kaut kad vēlāk radās.”* (sk. B♂ int.) Kāda no mātēm skaidro, ka iemesls, kāpēc šodien tēvi pilnībā nespēj, vai daļēji arī nevēlas līdzvērtīgi pildīt tēva lomu ir tas, ka *„(..) viņiem nāk līdzī šī padomju laika, viņu vecāku nepareizā, kroplā, melīgā audzināšana, kura kropļoja ģimenes vērtības un attiecību modeļus tajā”*. (sk. ZP♀ int.) Vecāki, atskatoties savā bērnības pieredzē, salīdzina arī uzlabotās tehniskās iespējas, kas šodien praktiski atvieglo bērna aprūpi. *„Kad mēs augām, nebija pamperu, veļas mašīnas un citas ērtības. Agrāk uzskati bija tādi, tēvs ir ģimenes galva. Viņš atnāk mājās noguris, atpūšas un mamma pievērš uzmanību bērniem. Šodien tētis arvienu vairāk iesaistās ģimenes veidošanā un aprūpē.”* (sk. IE♀ int.)

Vecāki atzīst, ka mūsdienās tēva loma paplašinājusies un tās nozīme pieaugusi – *„kādreiz tēva loma aprobežojās ar to, ka viņš izdarīja savu darbiņu un pēc 9 mēnešiem sagaidīja pie dzemdību nama. Tagad (..) viss tas notiek kopīgi, un es jūtos slikti tad, ja es neesmu piedalījies kaut kur..”*. (sk. A♂ int.)

Tomēr interviju naratīvā aktuālās egalitārisma tendences uzlūkotas ne tikai pozitīvā skatījumā, bet arī apšaubītas un kritizētas, kas atkārtoti izgaismo sabiedrībā pastāvošos atšķirīgos viedokļus. Kāda no mātēm uzsver arī promocijas darbā integrēto atziņu par sabiedrībā pastāvošo hiperbolizēto fokusu uz tēvu, kas tēva lomai iniciē neskaitāmus uzslāņojumus – īstenojamās gaidas. *„Šobrīd liekas, ka no tēviem prasa bišķiņ vairāk kā no mātēm, vismaz mūsu vidū. Tiklīdz sieviete kļūst par grūtnieci, uzreiz no tiem tēviem prasa emocionāli visu gan iejūtību, gan stingrību (..) – galvenais, neapgrūtināt ar savām vajadzībām.”* (sk. LA♀ int.)

Savukārt kāds no tēviem attiecīgo prasību pieaugumu raksturo citā perspektīvā, vairāk norādot uz to, ka tēviem būtībā nemaz nevajadzētu pastiprināti iesaistīties bērna audzināšanā. *„Es domāju, ka vīriešiem prasa iesaistīties par daudz (..). Tur pieņemsim tēvs sēž mājās ar bērnu, un*

sieva strādā, nu visādīgi ir. Bet man nebūtu pieņemama tāda situācija. Es to nevarētu izturēt. Es labāk eju uz darbu." (sk. RI♂ int.)

Šo viedokli apstiprina arī mātes, kuras nav gatavas akceptēt radikālus pārkārtojumus un atzīst tradicionālo lomu sadalījumu par pamatotu – „*bet ir tādas ģimenes, kur sieva strādā un vīrs visu laiku sēž mājās, tad ir bišķiņ jau par daudz*" (sk. MA♀ int.), „*tagad, kad sievietes daudz strādā un ir ļoti aktīvas, dažreiz pat vīri sēž ar bērniem, tad tās atšķirības ir tā kā nonivelējušās. No vienas puses tas vienkārši tā ir, ka sabiedrība mainās, no otras puses es nedomāju, ka tas ir pārāk labi. Kaut kā tā vīrieša loma(..). Man liekas, tā mātes pavarda sargātājas un tēva apgādnieka loma, (..) ir diezgan dabiska*". (sk. L♀ int.)

Respondenti lielākoties atzīst, ka tieši no hegemonās sociālās stereotipizācijas izriet **tēva līdzdalības aktuālo problēmu diskurss**. Viena no intervijās neformulētām, sevišķi būtiskām problēmām, saistās tieši ar sievietes uztveri un nostāju. Paši vīrieši atzīst, ka viņu iesaiste ir tiešā mērā atkarīga arī no bērna mātes, jo „*vīrietis pieslēdzas tikai tajā brīdī, kad māte to atļauj*". (sk. A♂ int.) Kāda māte norāda optimālo attiecību modeli – „*ja vīrietis cenšas un sieviete to novērtē, tad tas ir pats labākais*". (sk. BA♀ int.) Šī situācija uzskatāmi izgaismo arī **tēva pedagoģiskās kompetences cēloņsakarību diskursu**. Kādā no intervijām tēvs precīzi raksturo tradicionālo attiecību un likumsakarīgi arī audzināšanas modeli, norādot uz izšķirošo sievietes ietekmi. „*Man ir savs viedoklis par šo jautājumu, un es tur vainoju sievietes. Manuprāt, problēma ir tradicionālajā bērnu audzināšanas modelī, kur zēni tiek audzināti par prinčiem un meitenes par kalponēm. Pie tāda modeļa, zēns arī nav gatavs (..) kā vīrietis, uzņemties atbildību par bērnu. Sievietes loma ir būt par kalponi, caur to viņa aptekā vīru un arī bērnus, un audzina nākamus prinčus un nākamās kalpones.*" (sk. JP♂ int.) Privātajā interviju diskursā norādīts, ka aktivitātēs, kas tieši reducējamas uz bērnu aprūpi un audzināšanu „*lielākā daļā Latvijas ģimeņu – ir matriarhāts, (..), kurš atstūmis ilgu gadu vīriešus no teikšanas*" (sk. A♂ int.), „*mātes vienkārši pašas negrib ļaut tēviem*" (sk. MA♀ int.), „*ieņemt to līdzvērtīgo lomu*" (sk. BA♀ int.), kas neskatoties uz progresīvajām tendencēm, tomēr orientē sabiedrību bērnu audzināšanas jautājumus uzskatot par sievietes kompetenci.

Vecāki norāda, ka galvenā problēma tomēr rodama uzskatos, sabiedrības aizspriedumos (sk. ZP♀ int.), kas joprojām orientēti tradicionāli (sk. OJ♂ int.), arī pašu vīriešu „*kūtrums, neieinteresētība, varbūt kautrēšanās vai kauns par to, ko citi padomās, ka es tāds nevīrišķīgs ar bērniem ņemos*" (sk. A♂ int.).

Par objektīvu šķērslī gandrīz visi vecāki min finansiālo situāciju (sk. JP♂; B♂; N♂; A♂; RI♂; LA♂; BA♀; R♀; L♀ int.), kas diktē vajadzību pēc pastiprinātas slodzes darbā, kā arī tēvos iniciē „*mazvērtības kompleksu*" (sk. S♂ int.) gan par nepietiekami nodrošinātu finansiālo bāzi, gan nelīdzvērtīgu iesaisti bērnu audzināšanā. Likumsakarīgi diskursā vairākkārt norādīts laika trūkums

un „pārslodze” (sk. M♂; B♂; N♂; RI♂ int.) kā iemesli nepietiekamai tēva iesaistei. To rada vīriešu grūtības sabalansēt darba un ģimenes dzīvi. (sk. JP♂ int.)

Par ietekmējošu faktoru no vienas puses identificējams intervijās rezonētais hiperbolizētais atbildības slogs, ko nosaka gan paši tēvi, gan sabiedrība (sk. GT♂ int.), no otras, joprojām aktuālais tēvu atbildības trūkums par ģimeni un bērnu audzināšanu. (sk. GT♂; LZ♀ int.)

Interviju nobeigumā pētniece lūgusi respondentus ieskicēt eventuālos risinājumus situācijai, kurā tēva loma bērna audzināšanā joprojām ir sekundāra. Vecāku izteikumu apkopojums veido **aktuālo rekomendāciju diskursu**, kurā viņi min veselu pasākumu kompleksu, kas īstenojams ceļā uz mērķi.

Respondenti uzskata, ka pamatojoties uz to, ka problēma, pirmkārt, ir attieksmē un abu dzimumu pārstāvju grūtībās akceptēt emancipācijas tendences, transformācijas mērojamās ilgtermiņā. (sk. GU♀ int.) Tās iespējams īstenot, uzsākot sabiedrības izglītošanas darbu, galvenokārt par attiecību veidošanu, bērna un ģimenes plānošanu. (sk. LA♂ int.) Sociālā audzināšana norādīta kā instruments, kas palīdz „*celt izpratnes līmeni*”. (sk. GT♂ int.) Vecāki norāda, ka „*tēva lomas izpratne ir jāmaina visai sabiedrībai, to nevar prasīt tikai no tēviem pašiem*”. (sk. N♂ int.) Izpratne sekmē arī vēlēšanos – „*ja vīrietim ir vēlme piedalīties, tad viņš pats atradīs iespējas un atbalstu*”. (sk. SA♂ int.)

Sociālās rezonances veidošanā nozīmīga loma piedēvēta arī medijiem, kādā intervijā pat īpaši uzsvērts žurnāls „Mans Mazais” kā transformatīvā diskursa veidotājs. (sk. MA♀ int.) Respondenti min, ka pakāpeniski jānotiek paaudžu nomaiņai, lai līdztekus transformētos arī izpratne un prakse (sk. OJ♂; B♂; A♂ int.), mainot no iepriekšējiem vēstures periodiem adaptēto domāšanu (sk. S♀ int.).

Tomēr ar gaidīšanu nebūs līdzēts, ir jāveicina kopības izjūta un ģimenes kā vērtības izpratne (sk. RE♂; MZ♂ int.), organizējot dažādus lielapjoma sabiedriskus pasākumus (sk. SKV♂ int.), arī sociālās kampaņas nolūkā informēt sabiedrību un aktualizēt tēva iesaistes nozīmību un praktiskās iespējas. (sk. OJ♂ int.) Indivīda attieksmes, izpratnes un ģimenes nozīmi kā primāro afīšē kāds tēvs – „*ir jāparedz savas rīcības sekas audzināšanai (..). To, ko ģimene var sabojāt, to visa sabiedrība nevar izlabot*”. (sk. JP♂ int.)

Valstiskā līmenī būtu nozīmīgi pastiprināt politisko atbalstu ģimenēm un tēviem, integrējot to likumdošanas procesā un pieņemtajos normatīvajos regulējumos. (sk. M♂; GA♂ int.) Savukārt indivīda līmenī, pašām ģimenēm, un sevišķi tēviem, vajadzētu pārdomātāk veikt laika plānošanu, un izstrādāt individuāli pielāgojamu pasākumu kopumu, kas atvieglotu sadzīvi. (sk. OJ♂; GA♂; S♂; GU♀; M♂; A♂; S♀ int.)

Būtisku informāciju sniedz arī interviju naratīva lingvistiskā analīze, kas iezīmē privātā diskursa datu kopas specifiskās atšķirības. Kopumā respondentu vēstījums raksturojams kā

ekspresīvs, vitāls. Par kopējo tematikas aktualitāti un arī jautājumu atbilstību tās izpētei liecina respondentu plašās un jēgpilnās atbildes, vecāku aizrautība ar kādu viņi stāsta par audzināšanas jautājumiem un runātajā diskursā paustais nozīmju uzsvērums, ko apliecina viņu lietotie žesti, mīmika un emocionālā intonācija.

Respondentu leksikas konstrukcijās plaši izmantoti sarunvalodas elementi. Kopumā valodā nav strikti ievērotas stilistiskās normas. Taču valodas vienkāršība vērtējama pozitīvi, jo ļauj vecākiem precīzi, lakoniski formulēt domu, piemērojot noteiktām lietām atbilstošus leksiskus risinājumus.

Sarunvalodas lietojums padara dialogu neformālu, kas savukārt veido nepiespiestu gaisotni, samazina distanci starp pētnieci un respondentu, stimulē cilvēkus vairāk atklāties un uzticēties, papildinot savu stāstījumu arī ar lietām, kuras nav konkrēti ietvertas jautājumu formulējumos. Tekstu lingvistiskā analīze norāda, ka sarunvaloda lietota kā līdzeklis, kas visprecīzāk atspoguļo ģimenes sadzīvi, reālus notikumus un situācijas, nereti šim nolūkam lietoti arī bērnu vai dzīves partnera citējumi.

Verbālā diskursā fiksētais augstais sarunvalodas vārdu īpatsvars palīdzējis respondentiem īpaši marķēt arī intonatīvās nozīmes – sajūsmu, ironiju, sarūgtinājumu, dusmas u.c. Vēlamo mērķi ļauj sasniegt rusismu lietojums: *kerzi* (no krievu val. *курсовые* – armijas brezenta zābaki), pilnīgs *bardaks* (no krievu val. *барадак* – haoss), nu *vot* (no krievu val. *вот* – lūk), ir *besis* (no krievu val. *бес* – nelabais), *prikolīgs* (no krievu val. *прикол* – joks), *razborkas* (no krievu val. *разборка* – izjaukšana). Valodā plaši lietoti un nostiprinājušies arī anglismi: galīgi *crazy* (no angļu val. *traks*), ir *okay* – kas apstiprina akceptu un atbilstību, *uztjūnēt* (no angļu val. *tune-up* – uzlabot).

Neliterārās sarunvalodas elementi jeb slengs lietots dažādos nolūkos, lai, piemēram, mīkstinātu izteikuma emocionālo intonāciju, tieši pretēji uzsvērtu, paustu negatīvu attieksmi, raksturotu kādu procesu vai cilvēku: *bišku*; *tusēties*; *foršs*; *multenes*; *bāc*; *vot*; *riktīgi*; *super kruta*; *čomi*; *štābiņš*; *pičkā*; *tētīts*; *kašķi*; *čakarēt*; *šķobīgs*; *baigi*; *ņemt par pilnu*; *bezcers*; *štelles*; *botas*; *galīgi garām*; *ņerga*; *ņerkstēt*; *ķerc*; *memlaks*; *vazājās*; *muļļāšanās* – nemērķtiecīga laika „nosišana”; *reāli* – uzsverot nozīmīgumu; *atpeldēja* ciemos – negatīvā nozīmē reti apciemoja; *vārīties* – pārāk daudz runāt; *ārprāti* – neadekvātas izpausmes; *neiespringstam* – nepievērst uzmanību, neuztraukties. Lai paspilgtinātu uzsvarus, respondenti reizēm lietojuši arī necenzētus vārdus. Sarunvaloda uzlūkojama kā patstāvīga valodas eksistences forma, tāpēc arī uzskatāma par pilnvērtīgu datu materiālu, kas iekļaujams kopējā diskursa analīzē.

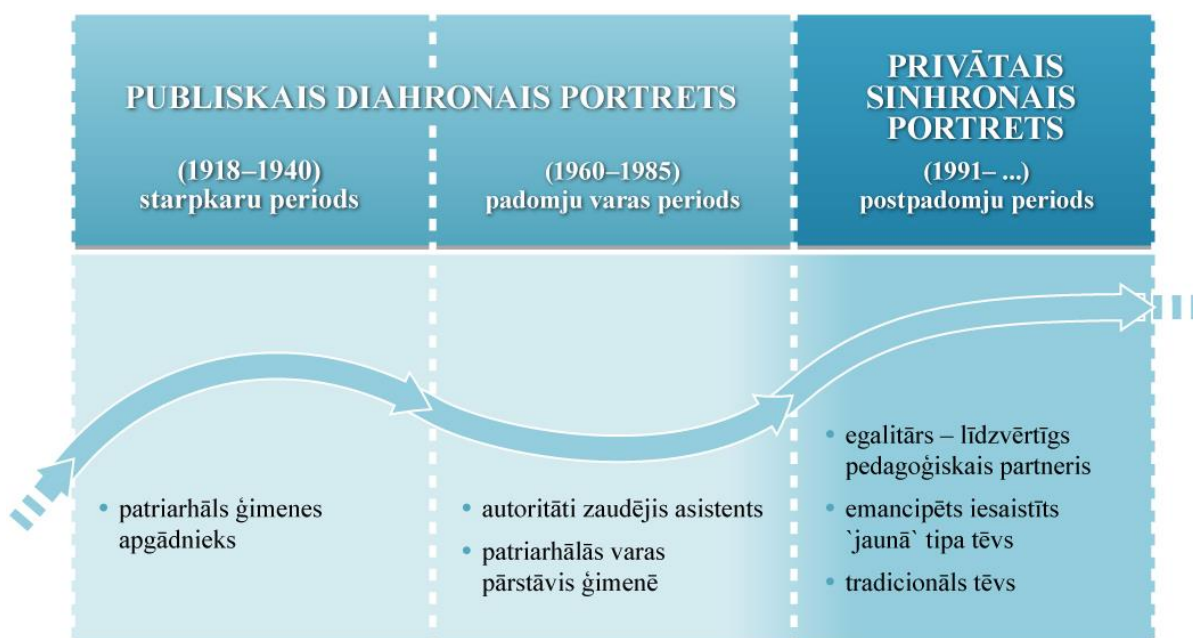
Rezumējot, 3.2. nodaļā atklāto vecāku priekšstatu izpēti par tēva pedagoģisko kompetenci aktuālajā privātajā vecāku interviju diskursā, iespējams formulēt šādus secinājumus:

- Aktuālo publisko intervijās pausto diskursu veido vecāku faktiskais un ideālais skatījums, kurā atklājas viņu teorētiskās nostādnēs un reālā sadzīves prakse. Šis dalījums arī pamato vēstījumā identificējamo pretrunīgumu.
- Pretrunas atklājas vecāku viedokļa konsekvences trūkumā, kurā nav konkrēti izkristalizēti hegemonie uzskati. Diskursu kopumā un tajā identificētos tematus caurvij gan transformatīvās, gan tradicionālās paradigmas nostādnēs.
- Vecāku intervijas atklāj trīs audzināšanas pieeju diskursus, kas atbilst arī publiskā mediju diskursa analīzē identificētajām paradigmām – emancipāciju, determināciju un t.s. liberāli orientēto starppieeju, kas apvieno komponentus no abām.
- Egalitāras nostādnēs izgaismo tēvu vēlme un pūles pamazām mainīt ierasto tradicionālās kultūras praksi, kurā tēvam piedēvēta sekundāra pozīcija bērna audzināšanā.
- Savukārt tradicionālās nostādnēs aizvien tiecas pakārtot attiecības ģimenē patriarhālam modelim.
- Tēva līdzdalības aktuālo problēmu diskursā kā galvenie šķēršļi iezīmēti: finansiālā situācija, laika trūkums un abu vecāku, tiklab sabiedrības nevēlēšanās iekļaut tēvus 'audzināšanas vidē'.
- Neskatoties uz šķēršļiem tomēr abi vecāki ir pastiprināti motivēti pārorientēt savus priekšstatus un līdz ar to mainīt arī praksi. To apliecina vecāku raksturotais „ideālā” tēva tēls, kurš atbilst iesaistītā, pedagoģiski kompetentā tēva tipam, un reprezentē tēva vēlmi līdzdarboties, kā galveno viņa pedagoģiskās kompetences sekmēšanas priekšnosacījumu.
- „Ideālā” tēva veidošanos ietekmē „*viss tas, ko darām, redzam, saprotam, jūtam*”. (sk. R_♀ int.) Tātad gan tēva pedagoģiskās kompetences izpausmes, gan arī ietekmes uzlūkojamas trijās, jau promocijas darba teorijā noteiktās, dimensijās – kognitīvā, emocionālā un funkcionālā.
- Rekomendāciju diskursā vecāki kā galveno mērķaktivitāti norāda sabiedrībā pastāvošo dzimtes stereotipu neitralizēšanu uzskatos, nolūkā integrēt izpratni par abu vecāku līdzvērtīgo nozīmi bērnu audzināšanā arī praksē. Šī mērķa sasniegšanai vecāki ieskicē aktivitāšu kopumu: sabiedrības izglītošanu, sociālo audzināšanu, valsts atbalsta sekmēšanu, individuālo prakses tradīciju maiņu.
- Iespējams secināt, ka publiskais un privātais tēva pedagoģiskās kompetences diskurss eksistē ciešās mīļsakarībās – reprezentējot un līdztekus veidojot viens otru. Jāatzīst, ka abos diskursos gan teorijas, gan prakses nostādnēs kopumā ir līdzīgas un atklāj duālas – tradicionālas un transformatīvas tendences.

3.3. Tēva pedagoģiskās kompetences diahronais un sinhronais portrets

Apkopojot promocijas darba teorētiskajā perspektīvā atklātās nostādnes un empīriskajā pētījumā iegūtos datus, izveidots tēva pedagoģiskās kompetences diahronais un sinhronais portrets, kuros ietilpst vairāki tēvu tipi. Attēlojumā uzskatāmi vizualizēta pakāpeniskā tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes evolūcija.

Diahronajā portretā secīgā vēsturiskās attīstības procesā atspoguļota tēvu tipoloģija, kas raksturo starpkaru perioda (1918 – 1940) un padomju varas perioda (1960 – 1985) publiskos diskursus. Savukārt **sinhronais portrets** reprezentē postpadomju periodam (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā) raksturīgo tēvu tipoloģiju. Tā veidota, balstoties privātā diskursa – vecāku interviju – analīzes datus, kuros paustās nostādnes apliecina idejiskās paralēles ar šī perioda publiskā mediju diskursa izpētes rezultātiem. (sk. 3.3.1. attēlā)



3.3.1. attēls Tēvu tipoloģijas diahronais un sinhronais portrets

Tipoloģijas pakāpeniskās attīstības atklāšanai laika dinamikā, izmantota līknes diagramma, kas simboliski attēlo izpratnes virzību no tradicionāli patriarhālā uz transformatīvi egalitāro tēva tipu. Nepārtrauktu dinamiku un ietekmes mainību simbolizē arī līknes un pašu periodu nenoslēgtība, ko idejiski ataino pārtrauktā līnija. Būtībā attēls noteiktā vēstures posmā atspoguļo domas virzību publiskajā telpā un arī pašu tēvu uzskatu mainību, pakāpenisku tēva nozīmes un līdzdalības transformāciju bērna audzināšanā. Evolūcijas izpēte ļauj izsekot priekšstatu mainībai, kas atvieglo 21. gs. aktuālās ģimenes pedagoģijas prakses cēloņsakarību analīzi.

Starpkaru perioda diskurss atklāj salīdzinoši monolītu un stabilu izpratni par tēva lomu ģimenē, tāpēc kā valdošais norādīts viens tēvu tips – **ģimenes patriarhs – apgādnieks un aizstāvis**. Padomju varas periodā identificēti divi tipi, kuri atklāj idejiski pretējas nostādnes.

Viens no tiem – **`patriarhālās varas pārstāvis ģimenē`** – vēsta par šo tradīciju saglabāšanu no iepriekšējā perioda, un zināmā mērā vairāk reprezentē publisko ideoloģisko uzstādījumu, kurā tradicionālais maskulinitātes modelis ģimenē un sabiedrībā postulēts kā vēlamais. Savukārt otrs identificētais tēva tips **`autoritāti zaudējušais asistents`** reprezentē deformētās dzimumvienlīdzības attiecības, kuras faktiski īstenojamas tikai publiskajā telpā – darba dzīvē. Ģimenes sadzīvē mātes pienākumu apjoms palika nemainīgs, un kopējā slodze līdz ar nodarbinātību algotā darbā pieauga. Viņa zināmā mērā bija ne tikai galvenā bērna aprūpes pienākumu veicēja, bet arī noteicēja bērnu audzināšanas jautājumos, kuros tēvam, pamatojoties uz fragmentāro iesaisti, deleģēta asistenta loma.

Sinhronais portrets atklāts trijos tēvu tipos, kuri reprezentē vislielāko uzskatu dažādību. Mūsdienu diskursā joprojām aktuāls ir **`tradicionālā`** tēva tips. Savukārt pāreju uz tipu, kurā tēvs atspoguļots kā **`egalitārs – līdzvērtīgs pedagoģiskais partneris`**, iezīmē **`emancipētais iesaistītais jeb `jaunā tipa tēvs`**. Šis tips saskaņā ar žurnāla „Mans Mazais” un vecāku interviju materiāliem, ir visvairāk pārstāvētais un zināmā mērā ietver uzskatus no abiem postpadomju periodu raksturojošiem tēvu tiptiem, atklājot uzskatu mainību un pāreju no tradicionālā attiecību modeļa uz egalitāro. (sk. 2.4.; 3.2. nodaļās) Trešā tēva kā **`egalitāra – līdzvērtīga pedagoģiskā partnera`** tipa aktualitāte arvien pieaug. Tas uzskatāms ne tikai par vienu no eksistējošajiem tēvu tiptiem, bet arī par vēlamo, tādējādi iezīmējot virzību uz tēva līdzdalības prakses transformāciju.

Identificētie tēvu tipi uzlūkojami promocijas pētījuma teorētiskajās nostādnēs raksturotās tēva pedagoģiskās kompetences izpausmes – kognitīvā, emocionālā un funkcionālā dimensijās, kas atklāj tēvu uzskatus, izjūtas un rīcību. (sk. 1.4. nodaļā)

Jāakcentē, ka vēsturiskie periodi iezīmē pētījuma robežas un precizē izpētē noteiktos uzdevumus un to īstenojumu, taču nav strikti nodalāmi. Līdzīgs secinājums attiecināms arī uz identificētajiem tēvu tiptiem, kuros ietvertas medijos un vecāku intervijās vairāk akcentētās tendences. Jau iepriekš darbā norādīts, ka lielākoties tēvi nepārstāv izteiktu tipu, taču gan uzskatos, gan praksē reprezentē pastiprinātas tendences, kuras arī ļāvušas veidot šo kategorizāciju.

Noteiktajos portretos un tajos ietvertajos tēvu tipos atspoguļotais publiskā un privātā diskursa salīdzinājums, kā arī vēsturiskā diskursīvo prakšu maiņa, ļauj izvirzīt prognozes arī eventuālām izmaiņām. Līdzšinējā virzība atklāj pakāpenisku uzskatu mainību sabiedrības un indivīda līmenī, kas veido izpratni par tēvu kā līdzvērtīgu partneri, viņu pozicionējot ne tikai kā sekundāru asistentu, vai ģimenes finansiālo nodrošinātāju, kas likumsakarīgi sekmē arī pastiprinātu tēva iesaisti bērnu audzināšanā.

Turpmākās nodaļās secīgi raksturoti diahronajā un sinhronajā portretā atspoguļotie tēvu tipi.

3.3.1. *Tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģija starpkaru perioda publiskajā diskursā* *Latvijā*

Starpkaru periodā diahrono portretu atklāj **`ģimenes patriarha – apgādnieka un aizstāvja`** tēva tips. (sk. 2.2. nodaļā) Šī perioda aktuālo kontekstu raksturo kristīgās vērtībās balstītais diskurss, kurš pozicionē tēvu kā **`ģimenes galvu`** un izgaismo tradicionālo izpratni par attiecībām ģimenē. Šī tipa tēvs simboliski pārstāv Dieva varu ģimenē, ir galvenais noteicējs, stabila autoritāte gan sievai, gan bērniem. Vīrietis ģimenē ir primāri atbildīgs par tās finansiālo nodrošināšanu, tehnisko, tipiski maskulīno mājas darbu veikšanu un nozīmīgu lēmumu pieņemšanu. Par vīrišķības indikatoru tiek uzskatīta spēja nodrošināt ģimenei nepieciešamos līdzekļus. Savukārt sievai vīrs deleģē bērnu aprūpes un audzināšanas pienākumus, kā arī nodrošina nepieciešamos materiālos resursus to īstenošanai. Attiecības ģimenē veidotas pēc subordinācijas jeb varas principa, kas paredz vertikālu savstarpējo komunikāciju – gan vīra-sievas, gan vecāku-bērnu saskarsmē. Māte salīdzinājumā ar tēvu veido ciešākas attiecības ar bērniem un ir emocionāli tuvāka viņiem. Tas skaidrojams ar vairākiem argumentiem: (1) māte pavada vairāk laika mājās kopā ar bērniem, kā arī (2) tradicionālajā sievietes tēla raksturojumā ietverta emocionalitāte – empātija, jutīgums, nepieciešamība atpazīt un skaidrot emocijas. Savukārt tipiskas maskulinitātes raksturojumā šajā periodā ietverts robustums, rakstura stingrība, tikumisko ideālu iemiesošana – godīgums, darba mīlestība, lojalitāte valstij, ģimenei, spēja nopelnīt iztiku un „adekvātas” emocionalitātes izpausmes. Minētās kvalitātes attiecināmas arī uz tēva raksturojumu, papildus pievienojot šai sociālai lomai specifiskus pienākumus. Līdztekus tēva galvenajam uzdevumam – ģimenes apgādāšanai – viņa pienākumos ietilpa sevis kā parauga izkopšana. Tēvs, sevišķi dēliem, reprezentēja vīrieša lomas modeli – kādam jābūt vīrietim savā būtībā, izpausmēs pret sievieti, bērniem, darbu, valsti, morāles standartiem u.c. Ģimenes tēvs starpkaru periodā uzskatīts par zināmu ideālu, ar kuru lepoties sievai un meitām, kuram tiekties līdzināties – dēliem. Galvenokārt tēva saskarsme ar bērniem notikusi ar mātes starpniecību. Arī informāciju, kura saistīta ar bērna attīstību, viņu vajadzībām, sasniegumiem, tēvi galvenokārt ieguvuši no mātes. Taču par nozīmīgu tēva pienākumu uzskatīta arī intelektuālo zināšanu nodošana bērniem, kuru tēvs realizējis tiešā saskarsmē ar viņiem. Tēvs mācījis arī praktiskās darba prasmes dēliem, nereti „nodevis” arī sava amata meistarību. Tēvu un dēlu attiecībām šajā Latvijas vēstures posmā piedēvēts īpaša fenomena statuss. Tas saistāms ar tradicionālā ģimenes modeļa aktualitāti, kurā vīrieši zēniem piedēvējuši sevišķu „vērtību”, asociējot tos ar tikuma, amata, uzvārda un tēva vīrišķības parauga mantiniekiem.

Tēvam piedēvētas arī ģimenes aizstāvja funkcijas. Viņa esamība vairo ģimenes kopējās drošības izjūtu un asociēta ar aizsardzības garantu.

Šajā laika posmā īpaša nozīme piešķirta tēva atbildības izjūtai un apliecinājumam ikdienā. Viņam kā autoritatīvam tēvam gan valstiski, gan bībeliski noteikta atbildība par ģimenes labklājību. Šī tipa tēvs gādā un rūpējas par savu ģimeni, taču ir salīdzinoši emocionāli distants attiecībās ar tās locekļiem. Bērni šādu tēvu ciena un akceptē viņa dominanto autoritāti, taču arī izjūt bailes. Tas attiecināms arī uz sievu, kura demonstrē pakļāvību savam vīram tādējādi respektējot viņa varu ģimenē.

Likumsakarīgi par tēva atbildības sfēru ģimenē kļuvusi arī disciplīna un idejiskās kārtības uzturēšana, kas īstenota determinācijas pieejā. Tēvam ir tiesības noteikt valdošās vērtības ģimenē, izvērtēt vēlamo tradīciju praksi un kontrolēt izvirzīto uzstādījumu izpildi. Tēva disciplinēšanas paņēmieni bērnu audzināšanā vairāk interpretējami kā autoritāro pieeju pārstāvoši un bērna paklausību nodrošinājoši, jo neparedz tēva rīcības vai uzskatu obligātu izskaidrojumu, kā arī zināmā mērā pieļauj netaisnības izpausmes. Tēva viedoklim piešķirts aksiomātisks statuss, kas viņa `vārdu` asociē ar likumu un piedēvē viņam monopolisku varu lemt.

Tomēr kopumā šī tipa tēvs raksturojams kā mīlošs, rūpīgs, bet stingrs un emocionāli distants. Tēvs faktiski pildīja viņam deleģētās funkcijas, jo nedz hegemonajā publiskajā, nedz privātajā diskursā netika izvirzītas augstākas pedagoģiskās līdzdalības prasības.

3.3.2. Tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģija padomju varas perioda publiskajā diskursā Latvijā

Padomju varas periodā arī tēvu tipoloģija reprezentē faktiskā un iluzorā attiecību, kas uzskatāma par šī vēsturiskā posma specifisku iezīmi. Medija „Skola un Ģimene” diskursa analīzē atklāta ideoloģiskās propagandas nesakritība ar reālo sociālo situāciju un pat tās mērķtiecīga falsifikācija. (sk. 2.3. nodaļā) Šīs tendences un kopējās ģimenei piedēvētās nozīmes mazināšanās un atbalsta aktivitāšu sarukums ietekmējis arī tēva lomas transformācijas. Oficiālajā diskursā identificējams tips, kas raksturo tēvu kā **`patriarhālās varas pārstāvi ģimenē`**. Līdzīgi kā starpkaru periodā izgaismotais patriarhālais arhetips, arī padomju varas periodā tēvs pozicionēts kā dominants maskulīnās varas pārstāvis. Neskatoties uz (ne)īstenoto dzimumu vienlīdzību, vīrietim joprojām piedēvēts salīdzinoši privilēģēts statuss. Valstiskā līmenī deklarēts, ka tēvs ir vienlīdzīgs ar māti, tomēr hegemonais diskurss atklāj sievietes idejisko pakļautību vīrietim. Arī šī laika pedagoģiskajā literatūrā tēva loma raksturota atbilstoši tradicionālajam ģimenes modelim. Lai gan tēvam deleģēta lēmumu pieņemšanas vara un „pēdējā vārda” tiesības, tomēr neskaidra ir viņa atbildības interpretācija. Līdz ar proporcionālo abu dzimumu pārstāvju nodarbinātību ārpus mājas tomēr nemainījās tradicionālās dzimtes modelī akceptētās atbildības sfēras. Tēva pedagoģiskās kompetences līmenis un tās aktualitāte joprojām uzskatīta par sekundāru salīdzinājumā ar māti. Lai

gan tipa nosaukums orientē uz šķietami identisku patriarhālās tēva lomas izpratni, tomēr padomju varas periodā šajos priekšstatos viestas korekcijas. Tas galvenokārt saistīts ar tēva atbildības izjūtu, izpratni un apliecinājumu darbībā, kurš starpkaru periodā tika uzskatīts par vienu no vīrieša kvalitātes indikatoriem. Padomju varas periodā minētajai vīrieša atbildībai par ģimeni vairs netika piedēvēta tik būtiska nozīme. Piedevām pati sieviete bija ne tikai spējīga un tiesīga, bet arī oficiālās varas mudināta sniegt būtisku ieguldījumu sabiedriskajā ražošanā, tādējādi arī nodrošinot iespēju finansiāli uzturēt ģimeni. Tas savukārt daļēji mazināja vīrieša varas un neaizstājamības izjūtu, ko veicina viņa kā ģimenes apgādnieka monopolpozīcijas. Līdztekus saruka arī vīrieša atbildības apmērs, ko nereti apliecināja ar ģimeni pavadītais laika apjoms, viņa attieksme pret sievu un bērniem, kā arī faktiskā iesaiste gan mājsaimniecības, gan bērna aprūpes un audzināšanas jautājumos. Arī līdz šim tēvam deleģētās ģimenes aizsardzības funkcijas, līdz ar sievietes-mātes tēla maiņu publiskajā diskursā zaudēja viennozīmību.

Šī situācija iniciēja jauna tēva tipa veidošanos – **‘autoritāti zaudējušais asistents’** - kas reprezentē faktisko dimensiju un pastāv paralēli iepriekš raksturotajam ‘patriarhālās varas pārstāvja’ tipam. Tēva autoritātes devalvāciju publiskā sfērā ietekmē autoritārais politiskais diktāts, un privātā sfērā strauji pieaugošā sieviešu emancipācija. „Visu varošās sievietes/mātes” arhetips veidojās un nostiprinājās gan sabiedrības apziņā, gan praksē. Vīrietim faktiski savu varu daļēji realizēt bija iespēja tikai publiskā telpā, taču ģimenē lielākoties visu noteica sieviete. Tika uzskatīts, ka māte ir dabiski kompetentāka bērna audzinātāja nekā tēvs, tāpēc viņa iesaiste nav būtiska. Arī pats vīrietis pieļāva un akceptēja savas autoritātes noliegumu, kas publiskā telpā tika sublimēts ar liberalizācijas tendencēm. Šis nostādnes pamato, ne tikai periodikas diskurss, bet arī privātā diskursa aģentu – vecāku – izteikumi. Tajos, padomju varas periodu raksturojošais tēva tips, atklāts kā neiesaistīts, neieinteresēts, tāds uz kuru nevar paļauties un ar kuru nevar rēķināties. (sk. 3.2. nodaļā) Nav iespējams viennozīmīgi spriest vai šajā periodā aktuālā vīriešu alkoholisma problēma uzlūkojama kā tēva lomas transformācijas cēlonis vai sekas, taču arī tā būtiski pastiprinājusi viņa nozīmes un autoritātes pārvirzi.

Mediju diskursa analīzē atklātas situācijas, kurās tēvs tomēr mēģina atgūt savu autoritāti ģimenē, periodiski cenšoties realizēt disciplinēšanas paņēmienus, nolūkā nodrošināt bērnu un arī sievas respektu. Tas būtībā izgaismo emocionālo un arī kognitīvo dimensiju – tēva pašizjūtu un viedokli – kurā tādējādi atklāts viņa diskomforts.

Šo viedokli savukārt iespējami konfrontē politiskās varas realizētais reliģijas noliegums Latvijā, kas iniciējis arī attiecību deformāciju ģimenē. Sociālos procesus vairs nereglamentēja reliģiskās doktrīnas, tāpēc arī laulības institūts vairs netika uzskatīts par svētu, un tēva pienākums saglabāt ģimeni – par vīrieša virsuzdevumu. Šķirto ģimeņu skaita pieaugums būtiski iedragāja tēva autoritāti. Laulības šķiršana, kas sabiedrībā tika uzskatīta kā akceptējama parādība, un jaunu

attiecību veidošana zināmā mērā nodrošināja vīrietim vieglāku un ērtāku risinājumu. No vienas puses aktuālās tiesu prakses tradīcijas šķiršanās lietu izskatīšanā liedza tēvam iegūt aprūpes tiesības, no otras – tā interpretējama kā vīrieša bezatbildības veicināšana.

Tas attiecināms arī uz tēva iesaisti bērnu audzināšanā. Ja tēvam netiek izvirzītas attiecīgas prasības, tad arī viņa iniciatīvas trūkums iegūst normas statusu.

Jāatzīmē, ka cēloņsakarības nav meklējamas tikai tēva vēlmes vai intereses trūkumā, bet gan kopējā sociālpolitiskajā situācijā un likumsakarīgajās uzskatu un prakses deformācijās, kuru implikācijas vērojamas gan indivīda, gan publiskā dimensijā.

3.3.3. Tēva pedagogiskās kompetences tipoloģija mūsdienu diskursā latvijā

Mūsdienu diskursa sinhronajā portretā identificētie tēvu tipi veidoti, pamatojoties „Mana Mazā” naratīvā paustajās tendencēs un vecāku intervijās atspoguļotajā viedoklī. Pētījuma rezultātu apkopojums ļauj izgaismot **`tradicionālā tēva` tipu**, kas mūsdienās idejiskās nostādnēs veido paralēles ar iepriekšējos vēstures periodos raksturoto tradicionālo patriarhālo tipu, tomēr atklājot postpadomju periodam specifiskās atšķirības. Salīdzinājumā ar starpkaru periodā raksturoto tēva tipu, šis tēvs, lai gan tradicionāls savos uzskatos, tomēr sadzīvē nav tik kategorisks. Viņš, lai gan neuzskata ikdienišķo bērnu aprūpi un audzināšanu par savu primāro pienākumu, tomēr demonstrē gatavību, izņēmuma gadījumos aizvietot sievu šo funkciju veikšanā. Savukārt, salīdzinājumā ar padomju periodā propagandēto tradicionālā tēva tipu, šī laika posma specifika atklāj no jauna atgūto tradicionālo tēva identitāti, kuras izpausmes leģitimētas arī publiskā telpā. Vīrietis joprojām uzskatīts par sekundāru bērnu audzināšanā, taču nostiprina savas varas pozīcijas, pakāpeniski atgūstot galvenā pelnītāja statusu ģimenē. Tas nenorāda uz to, ka sievietei piedēvēta mājsaimnieces loma, jo sabiedrībā mažoritāri pārstāvēts divu pelnītāju ģimenes modelis, tomēr darba tirgū joprojām aktuāla izteikta profesionālā segregācija, ko apliecina atalgojuma atšķirības. Šeit gan sievietes, gan vīrieša viedokļos atklājas pretrunīgas perspektīvas. No vienas puses arī pati sieviete pauž vēlmi vairāk laika veltīt bērnu audzināšanai un akceptē vīrieša privilēģēto statusu algotā darba sektorā. No otras puses pastāvošā ekonomiskā situācija dažkārt tēvam neļauj īstenot tradicionālā modelī par vīrišķības indikatoru uzskatīto spēju nodrošināt ģimenei nepieciešamos līdzekļus. Daudzi mūsdienu tēvi bez sievietes līdzdalības to nespēj, tāpēc jūtas nepilnvērtīgi un arī zināmā mērā tādējādi nelīdztiesīgi piedalīties bērnu audzināšanā. Jo finansiālais imperatīvs joprojām tradicionāli nosaka vīrieša jābūtību. Arī sabiedrībā mērķtiecīgi propagandētā veiksmes, prestiža un atzinības norma uzskatāma par tēva lomu ietekmējošu maskulinitātes standartu.

`Tradicionālā tēva` tips reprezentē tradicionālas ģimenes modeli, kurā visi tās locekļi akceptē lomu sadalījumu, un sevišķi tēvs un māte ir spējīgi realizēt savām identitātēm atbilstošos

pienākumus. Patriarhālais modelis ģimenē un sabiedrībā atkārtoti aktualizējies arī līdz ar kristīgo vērtību diskursa leģitimēšanu, kas pamazām ļauj atjaunojot tēva autoritāti ģimenē.

Līdz ar dzimtes līdztiesības tendenču aktualizēšanos sabiedrībā, pastiprināti polemizēti arī jautājumi, kas saistās ar vīriešu un sieviešu situāciju ģimenē. Tas likumsakarīgi vieš pārmaiņas arī tēva lomas izpratnē, kas pakāpeniski atklāj liberalizācijas iezīmes. Mainās gan sabiedrības uzskati par attiecībām ģimenes locekļu vidū, gan pedagoģiskās nostādnēs un likumsakarīgi emancipēta arī domas virzība par tēva lomu bērna audzināšanā. **‘Emancipētais iesaistītais ‘jaunā’ tipa tēvs’** iezīmē uzskatu transformāciju un attiecīgu pāreju, liberalizējot tradicionālo un orientējoties uz egalitāru tēva līdzdalības modeli. Šī tēva tipa veidošanās aktuālo kontekstu iezīmē diskusijas par nepieciešamību pēc tēva bērna audzināšanā, viņa nozīmi, praktiskās līdzdalības vēlmi un iespējām. Faktiski šī tēva tips atklāj tēva lomas pārvērtēšanas procesu, pakāpeniski vairojot paša tēva nozīmības izjūtu un tās izpratni sabiedrībā. Šī tipa tēvs uzskata, ka viņam ir ne tikai *a priori* noteikta vara ģimenē, bet arī praktiskā atbildība, kas neaprobežojas ar finansiālā atbalsta sniegšanu, bet ietver arī sadzīvīsku un emocionālu iesaisti. Taču arī kognitīvā dimensijā tēvs atklāj uzskatu nenoturīgumu un šaubas par sava viedokļa „pareizību”. Viņš cenšas rast līdzsvaru starp vēlmi veidot ciešu kontaktu ar bērniem un savas autoritātes nezaudēšanu. Mēģinājumus apgrūtina pozitīvā piemēra neesamība, tāpēc tēvs meklē individuālus risinājumus savas pedagoģiskās kompetences pilnveidei.

Neskatoties uz konsekvences trūkumu uzskatos un darbībā ‘jaunā’ tipa tēvs ir daudz tuvāks saviem bērniem, pavada kopā daudz laika, cenšas izprast viņu vajadzības un vēlmes, emocionālās izpausmes. Šī tipa tēvs neuzskata sevi par ideālu, bet tiecas pilnveidot savu spriestspēju, precīzāk identificēt gan savas, gan apkārtējo emocijas, kā arī kritiski izvērtēt savu darbību.

Lai gan salīdzinoši ar tradicionālā patriarhālā tipa tēvu, bērna aprūpes un audzināšanas pienākumu un laika sadalījums joprojām ir nevienmērīgs, tēva praktiskā līdzdalība ievērojami pieaugusi. Viņš joprojām svārstās starp tradicionālo un egalitāro modeli, uzskatot, ka bērna audzināšanā tomēr ir pienākumi, kurus nav jāveic tēvam, kā arī reprezentē lielu daļu no tipiskajiem dzimumstereotipiem – tēvam vairāk jāiesaistās dēlu audzināšanā, pilnvērtīgu emocionālo atbalstu spēj sniegt tikai māte, tēvs nevar būt tik kompetents kā māte u.c. Šī tipa veidošanās liela nozīme ir arī sievietei un sabiedrībai kopumā, kas vairs neakceptē aksiomātisku vīrieša autoritāti ģimenē, bet izvirza viņam noteiktas prasības tās iegūšanai. Sabiedrība vēlas redzēt tēvu, kuram viņa bērni ir būtiski, kurš par viņiem rūpējas un to audzināšanā palīdz sievai. Taču arī sociālā telpā pārstāvētie uzskati atklāj diskursu sadursmes. Joprojām liela sabiedrības daļa uzskata, ka vēlamais ģimenes attiecību modelis tomēr ir tradicionālais, jo tas vieš lielāku skaidrību par tēvam un mātei deleģētajām sfērām un balstīts senās, pamatotās tradīcijās. Šī uzskata oponenti vēsta, ka šāds modelis ir novecojis un tas jāaizvieto ar emancipēto saskarsmes modeli, kurā tēvs, saglabājot savu

maskulīno autoritāti līdzdarbojas vairāk. Savukārt 21. gs. eiropēizācijas tendences arī Latvijas sociālā diskursā viesušas pārmaiņas, kuras reprezentē sabiedrības prasība transformēt ne tikai tēva, bet arī mātes, pašu bērnu un visas sabiedrības domāšanu, attieksmes un uzvedību. Līdztiesības tendences pamazām pārtop līdzvērtības praksē, kuras implikācijas ģimenē uzskatāmi atspoguļo tēva lomas transformācija. Tēvs kā **`egalitārs – līdzvērtīgs pedagoģiskais partneris`** vairs nav uzlūkojams kā sievietes asistents bērnu audzināšanā, bet līdzvērtīgs vecāks, kura uzskatus, izjūtas un rīcību neierobežo dzimtes faktors. Šādā modelī tēvs jūtas vienlīdz atbildīgs un dabiski izjūt vēlmi pilnvērtīgi līdzdarboties bērna audzināšanā, taču tas nav optimāli iespējams bez bērna mātes un sabiedrības atbalsta.

Par galveno pedagoģisko mērķi tiek noteikta bērna dzīves kvalitāte un labizjūta, ko spēj nodrošināt vecāki, kuri īsteno optimālu pedagoģisko sadarbību. Ja starpkaru periodā tēvs vairāk reprezentēja fiksētu ideālu, tad mūsdienās attiecības ģimenē, un līdztekus arī audzināšana, orientēta uz koleģiālu ideālu izvirzīšanu un sasniegšanu. Respektīvi, nevienam no ģimenes locekļiem netiek piedēvēta sevišķa vērtība, vai pilnības statuss, bet gan akceptēta viņa cilvēcība, tātad nepilnība, un norit nepārtraukta savstarpējā mācīšanās un pilnveide.

Šī tipa pamatā ir tēva vēlme spriest, analizēt un vērtēt, aizvien vairāk domāt par bērna audzināšanas jautājumiem. Kritiski uzlūkojot ne tikai ārējos iesaistes šķēršļus, bet arī sevi, viņš apzinās tēva atbildību, nozīmi un vērtību pedagoģiskajā procesā, un būtībā nepieļauj domu, ka tēvs varētu iesaistīties mazāk vai nekvalitatīvāk.

Egalitāram tēvam sagādā prieku bērnu audzināšanas process, viņa attīstības vērošana. Viņš ne tikai vēlas, lai bērns sasniedz pozitīvus rezultātus, bet arī pauž pilnīgu gatavību aktīvi līdzdarboties.

Tēva pieaugošā pārliecība par sevi transformē arī viņa skatījumu par vēlamajām audzināšanas metodēm. Par pedagoģiskajiem instrumentiem tiek uzskatīts paša tēva briedums, kompetence, savstarpēja uzticība, atklātība, cieņa, piemērs, dažādās aktivitātēs kopīgi pavadīts laiks u.c. Egalitārs tēvs audzināšanā ieņem līdzvērtības pozīciju un ir vienmēr pieejams bērna draugs, jo savstarpēja sapratne ir viens no veiksmīgas sadarbības priekšnosacījumiem, bet arī pastiprina vajadzību pēc tēva pedagoģiskās kompetences, jo līdzvērtīgās attiecībās, autoritāti nodrošināt ir salīdzinoši grūtāk. Tomēr pieaugošā pārliecība vairo arī tēva subjektīvo autoritātes izjūtu, tādēļ tā nav jānodrošina ar ārējiem paņēmieniem, cenšoties iegūt apkārtējo atzinību ar varas īstenošanas metodēm. Šī tipa ietvaros būtisks ir pozitīvs tēva autoritātes apliecinājums, nevis mehāniska varas realizēšana.

Egalitāra tipa tēvu raksturo vecāku lomas pašpieņemšana un pildīšana, pašrealizācijas veicināšana, tēva personības pašattīstīšana, kā arī mērķtiecīgas pedagoģiskās sadarbības veidošana ar bērna māti.

Lai gan privātā diskursā kopējās tendences liecina, ka aizvien vairāk tēvi vēlas būt egalitāri un daļēji jau tādi ir, tomēr aizvien šis tips vairāk reprezentē sabiedrības orientāciju, nekā faktisko situāciju. Joprojām sabiedrībā pastāvošā rezonanse par tēva pedagoģiskās kompetences jautājumiem, norāda uz nemainīgo problēmas aktualitāti un, vēl priekšstatsos par normu nenostiprinājušos, tēva pedagoģisko identitāti.

Jau promocijas pētījuma 3.2. nodaļā ieskicēts intervēto vecāku pausto rekomendāciju diskurss, kurā norādītas veicamās mērķaktivitātes situācijas uzlabošanai un pakāpeniskai egalitārisma nostādņu asimilēšanai. Rekomendāciju diskurss aptver minētās tēva pedagoģiskās kompetences dimensijas, paplašinot kontekstuālo ietvaru. Vecāki atzinuši, ka secīgā procesā galvenokārt jāmainās indivīda un sabiedriskai domai. To ietekmē gan ārzemju prakses piemēri, gan zināšanu apjoma pieaugums, kas likumsakarīgi vairo izpratni par šiem jautājumiem.

Situāciju pamazām uzlabotu arī transformācijas tēva un mātes izjūtu dimensijā – ja tēvs vēlētos piedalīties un māte paustu identisku vēlmi, kā arī demonstrētu gatavību to ļaut. Savukārt funkcionālās dimensijas jeb sadzīves prakses uzlabošanai, vecāki ieteikuši ģimenēm – nebaidīties atšķirties un meklēt individuālus risinājumus, savukārt tēviem censties maksimāli rast iespējas dažādos veidos piedalīties savu bērnu dzīvēs.

3.4. Rekomendācijas tēva pedagoģiskās kompetences sekmēšanai ģimenē

Promocijas pētījuma sociālpedagoģisko perspektīvu iezīmē teorētiskās un empīriskās izpētes rezultātā formulētie ieteikumi tēva pedagoģiskās kompetences sekmēšanai ģimenē. Jāmin, ka rekomendācijas nav reducējamās tikai uz konkrētām sociālām grupām, bet gan vairāk attiecināmas uz sabiedrību kopumā. Tomēr dažās no tām iezīmēti tieši tēvam vai mātei adresētie akcenti. Lai gan ieteikumos bērna perspektīva nav tieši iezīmēta, viņa labklājība pozicionēta kā ieteikumu virsmērķis.

Formulētajās rekomendācijās atspoguļotas trīs dimensijas – kognitīvā, emocionālā un funkcionālā – kas raksturo gan tēva pedagoģiskās kompetences izpausmes, gan tās veidošanās ietekmes līmeņus. Pētījuma rezultāti norāda, ka indivīda attieksmes un rīcības pamats veidojas kognitīvajā dimensijā, kuras ietvaros transformējas indivīda un sabiedrības izpratne, kas pēctecīgi izpaužas arī emocionālajā un funkcionālajā dimensijā.

Par ieteikumu potenciālo mērķauditoriju uzskatāmi paši tēvi, mātes, valsts likumdošanas tiesisko ietvaru veidojošās amatpersonas, institucionālā atbalsta nodrošinātāji, kā arī sabiedrība kopumā un ikviens tās loceklis individuāli.

- *Tēviem* meklēt un rast iespējas īstenot vēlmi vairāk iesaistīties savu bērnu dzīvē. No vienas puses ņemt vērā sabiedrības pieprasījumu līdzdarboties bērnu audzināšanā ģimenē, no otras cēsties abstrahēties no sabiedrībā akceptētajiem dzimtes standartmodeļiem un kategoriskās jābūtības, veidojot individuālu pedagoģisko praksi ģimenē.
- *Mātēm* kritiski izvērtēt savu lomu un ieguldījumu tēvu līdzdalības un viņu pedagoģiskās līdzvērtības sekmēšanā, gūtās atziņas īstenojot ģimenes ikdienas praksē.
- *Vecākiem* saglabāt līdzsvaru starp subjektīvo pedagoģiskās kompetences izjūtu un ārējo šīs kompetences vērtējumu, kas ietver individuālo un sociālo perspektīvu.
- *Vecākiem* reflektēt par savu pašizjūtu, zināšanām, prasmēm un attieksmi, uzlūkojot katra vecāka pedagoģisko kompetenci, nevis kā nemainīgu fiksētu stāvokli, bet gan nebeidzamu un savstarpēji saistītu procesu, līdztekus orientējot gan individuālo, gan kopīgo darbību uz kompetences pilnveidi.
- *Ikvienam sabiedrības loceklim* veicināt priekšstatu attīstību par abu vecāku līdzvērtīgo nozīmi un atbildību bērna dzīvē. Veicināt situāciju, kurā ikviens indivīds ir stimulēts apzināties un izprast savu līdztatbildību situācijas uzlabošanā un sociokulturālo tradīciju maiņā.
- *Sabiedrībā* veidot izpratni par egalitāru attiecību modeli kā normu, nevis īslaicīgu 'pedagoģiskās modes' tendencēm atbilstošu inovāciju.
- *Sabiedrībā* veidot izpratni par to, ka ekoloģisks un harmonisks savstarpējo attiecību modelis ģimenē ir viens no būtiskākajiem bērna subjektīvās pašizjūtas, labklājības un dzīves kvalitātes kritērijiem.
- Tēva pedagoģisko kompetenci sekmējošās mērķaktivitātes un vēlamās transformācijas visos līmeņos (mikro – indivīda, mezo – institūcijas, makro – sabiedrības, valsts) vērtēt kognitīvā, emocionālā un funkcionālā dimensijā.
- *Mediju* diskursu orientēt uz ģimenei draudzīgas un tēvus iekļaujošas vides popularizēšanu un veidošanu, kas līdztekus pakāpeniski transformētu arī hegemonos sabiedrībā pastāvošos stereotipus.
- *Valstiskā līmenī* kopumā palielināt atbalstu ģimenēm un likumos leģitimēt tēva tiesības, normatīvā regulējumā aizvien vairāk paužot atbalstu viņiem.

Tēva pedagoģiskās kompetences teorētiskās un empīriskās izpētes rezultātā **atbilstoši izvirzītajiem uzdevumiem formulēti šādi secinājumi:**

- (1) Ģimene uzlūkojama kā primārais tēva pedagoģiskās kompetences attīstības konteksts. Priekšstati par tās struktūru, lomu sadalījumu, funkcijām, nozīmību personības attīstības procesā un indivīda dzīves kvalitātes sekmēšanā, vēsturiski evolucionējuši līdztekus sociāliem, politiskiem, ekonomiskiem un ideoloģiskiem pārkārtojumiem. Ģimenes institūts promocijas pētījuma ietvaros uzlūkots tradicionālā un transformatīvā skatījumā. Tradicionālā paradigma atklāj ģimenes nuklearizācijas procesu, kas ļauj izvirzīt tradicionālu nukleāru ģimenes struktūru par aktuālo kontekstu, kurā uzlūkojamas tēva lomas transformācijas, tādējādi iezīmējot arī pētījuma robežas. Transformatīvo paradigmu atklāj attiecību modeļu, savstarpējo attieksmju un diskursīvo praksi mainība, kuru iniciē transformatīvs skatījums uz tradicionālajiem dzimtes aspektiem.

Teorētiskā izpēte ļāvusi identificēt arī ģimenes modeļiem atbilstošās vecāku pieejas audzināšanai un attiecīgos tēva līdzdalības tipus tajā. Tātad secināms, ka tradicionālam ģimenes modelim atbilstošā audzināšanas pieeja ir determinācija ar paklausību kā ietvertu audzināšanas mērķi, kuru savukārt reprezentē praktiski sadzīviskais tēva līdzdalības tips. Transformatīvo ģimenes modeli atspoguļo divas pieejas – emancipācija, kurā par audzināšanas mērķi definēta bērna patstāvība un pārstāvēts pieaugošas iesaistes tēva līdzdalības tips, un egalitārisms, kurā gan par audzināšanas mērķi, gan vēlamu vecāku audzināšanas pieeju, izvirzīta līdzvērtīga visu ģimenes locekļu un vecāku savstarpējā pedagoģiskā sadarbība.

- (2) Dzimumlomu izmaiņu izpēte sociālvēsturiskā, pedagoģiskā un psiholoģiskā perspektīvā ļāvusi secināt, ka par viedokļu un prakses maiņas robežšķirtni uzskatāmi industrializācijas procesi, kuru ietekmē liberalizēti izsenis pastāvējušie patriarhālie kanoni sabiedrībā. Pakāpeniski risinājusies priekšstatu maiņa par sievietes un vīrieša jābūtību publiskā un privātā telpā. Literatūrā maskulinitātes problemātika vairāk tematizēta saistībā ar viņa lomas izpratni ģimenē, savukārt feminitāti atklājošie aspekti lielākoties orientēti uz sievietes arhetipa maiņu sociālā vidē. Līdz ar dzimumlīdztiesības jautājumu aktualizēšanos, sabiedrības un zinātnes telpā pieaugusi diskriminācijas jautājumu rezonanse. Aizvien vairāk apšaubīta un kritizēta tradicionālā attiecību modelī dominējošā prakse. Liberalizācijas tendences ļauj uzlūkot sievietes mātes un vīrieša tēva tēlus ciešās kopsakarībās, pārskatot un paplašinot viņiem deleģētās atbildības, praktiskās iesaistes sfēras un pakāpeniski orientējot sabiedrības priekšstatus un praksi uz sadarbību – egalitāru dzimtes attiecību modeli, līdzvērtīgu vecāku pedagoģisko sadarbību bērnu audzināšanā ģimenē.

- (3) Nolūkā atklāt tēva pedagoģiskās kompetences transformācijas vēsturiskā un mūsdienu kontekstā izstrādātas diskursa analīzes vadlīnijas. To ietvaros skaidrota promocijas pētījuma fokusam atbilstošā diskursa jēdziena izpratne, lietojums, nozīme, kā arī raksturoti analīzes īstenošanā pielietotie kritiskās diskursa analīzes paņēmieni. Diskursa jēdziens darbā lietots kā runa, valoda, teksts, kādas sociālās prakses jomas nozīmju konstrukcijas kādā konkrētā perspektīvā, kas sniedz ieskatu noteiktu laikposmu, sociālo grupu aktuālajā problemātikā. Pielietotā metode ļāvusi īstenot jēgpilnu un mērķtiecīgu naratīva sociolingvistisko analīzi, kurā atsegta tēva pedagoģisko kompetenci raksturojošo diskursīvo praksi maiņa.
- (4) Lai skaidrotu un pamatotu 21. gs. aktuālo tēva līdzdalības praksi bērna audzināšanā ģimenē, pētīti un analizēti starpkaru, padomju varas un postpadomju periodu vēsturiskie diskursi. Promocijas darbā izvēloties tiem atbilstošus datu avotus – mediju materiālus un vecāku intervijas – veidots publiskā un privātā diskursa nošķīrums, bet interpretācijas un analīzes fāzē, meklētas kopsakarības un idejiskās paralēles. Mediju materiāli reprezentē attieksmju, vērtību un rīcības kopumu, kas aktuāls attiecīgo periodu publiskajā diskursā, savukārt privātā diskursa nostādnes atspoguļotas vecāku interviju naratīvā. Izpētes rezultātā iespējams secināt, ka tradicionālais ģimenes attiecību un tēva iesaistes, līdz ar to arī viņa pedagoģiskās kompetences modelis mūsdienās, apvieno gan tradicionālo izpratni un praksi par vecāku dzimumdiferentu iesaisti audzināšanā, gan orientēts uz transformatīvās izpratnes un prakses integrēšanu ģimenes sadzīvē. Tradicionālās nostādnes sakņojas sabiedrības vēsturiskajā pieredzē, savukārt transformatīvās tendences aktualizējušās Latvijas valstiskās neatkarības atgūšanas un nostiprināšanās laikā, īpaši eiropēizācijas procesu ietvaros.
- (5) Pamatojoties literatūras, avotu un sekundāro pētījumu starptautiskā analīzē, kā arī empīriskajā pētījumā iegūtajos rezultātos, iespējams izvirzīt secinājumus par tēva pedagoģiskās kompetences jēdziena ģenēzi un to ietekmējošajiem faktoriem. Tēva pedagoģiskās kompetences jēdziena lietojuma un izpratnes aktualitāti pamato fakts, ka līdz šim literatūrā nav rasts jēdziens, kas apvienotu tēvam nepieciešamās kvalitātes, to definējot kā – zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas izpaužas ikdienas funkcionalitātē, realizējot bērna audzināšanu ģimenē. Pētījuma rezultātā noteiktas arī tēva pedagoģiskās kompetences izpausmes un veidošanās dimensijas – kognitīvā, emocionālā un funkcionālā. Secināms, ka tēva pedagoģisko kompetenci ietekmē trīs aktori, kuri savstarpējā interakcijā reprezentē nukleāras ģimenes struktūru – tēvu, māti, un bērnu. Divi no minētajiem aktoriem – tēvs un māte – īsteno līdzvērtīgu vecāku pedagoģisko sadarbību (*co-parenting*), kas būtiski ietekmē arī tēva pedagoģiskās kompetences attīstību. Visi aktori uzlūkojami kontekstuāli, ietverot – institucionālās prakses, nodarbinātības iespējas, ekonomiskos faktoros, sociokultūras ekspektācijas un sociālo atbalstu. Konstatēts, ka visi minētie aktori nav

uzlūkojami atsevišķi vai autonomi norobežojami viens no otra, bet veido līdzvērtīgas nozīmes ietekmju tīklu. Tātad arī tēva pedagoģiskās kompetences izvērtējumā jāņem vērā kontekstuāls multifaktoru kopums. Par galveno šķērsli joprojām uzskatāma sabiedrības un likumsakarīgi arī indivīda stereotipizācija, kas reprezentē un diskursīvi leģitimē tradicionālos dzimtes modeļus Latvijā, tādējādi māti pozicionējot kā primāro bērna audzinātāju, savukārt tēvam deleģējot sekundāra asistenta lomu.

- (6) Apkopojot promocijas darba teorētiskajā perspektīvā atklātās nostādnes un empīriskajā pētījumā iegūtos datus, izveidots tēva pedagoģiskās kompetences diahronais un sinhronais portrets, kuros ietilpst vairāki tēvu tipi. Dihronajā portretā secīgā vēsturiskās attīstības procesā atspoguļota tēvu tipoloģija, kas raksturo starpkaru perioda un padomju varas perioda publiskos diskursus. Savukārt sinhronais portrets reprezentē postpadomju periodam raksturīgo tēvu tipoloģiju. Starpkaru perioda diskurss atklāj tēvu tipu, kurā viņš raksturots kā 'ģimenes patriarhs – apgādnieks un aizstāvis'. Padomju varas periodā identificēti divi tipi, kuri reprezentē idejiski pretējas nostādnes – 'patriarhālās varas pārstāvi ģimenē' un 'autoritāti zaudējušo asistentu'. Mūsdienu diskurss atklāts trijos tēvu tipos, kuri reprezentē vislielāko uzskatu dažādību. Sabiedrībā joprojām aktuāls ir 'tradicionālā' tēva tips. Savukārt pāreju uz tipu, kurā tēvs atspoguļots kā 'egalitārs – līdzvērtīgs pedagoģiskais partneris', iezīmē 'emancipētais iesaistītais jeb 'jaunā' tipa tēvs'.
- (7) Vairāklīmeņu analīze sniegusi iespēju rezumēt darbā atklātās nostādnes, apkopojot un reizē veidojot tēva pedagoģiskās kompetences pilnveides rekomendāciju diskursu. Tajā formulētie ieteikumi veidoti pamatojoties uz teorētiskās perspektīvas izpēti, mediju diskursa un vecāku izteikumu analīzi, kā arī autores viedokli. Potenciālā rekomendāciju mērķauditorija ietver pašus tēvus, mātes, valsts likumdošanas tiesisko ietvaru veidojošas amatpersonas, institucionālā atbalsta nodrošinātājus, kā arī sabiedrību kopumā un ikvienu tās locekli individuāli. Rekomendāciju diskursā galvenokārt uzsvērtā nepieciešamība pēc hegemono sociālo priekšstatu transformācijas. Uzsvērts valstisko un individuālo resursu ieguldījums egalitāras izpratnes veidošanā, kas īstenojams paplašinot sociālās audzināšanas mērķaktivitāšu – sociālo kampaņu, ģimenei draudzīgu pasākumu – realizējumu Latvijas valstī. Aktuālajā diskursā ietverta arī ekonomiskā un politiskā atbalsta sekmēšana, kas oficiāli un centralizēti leģitimētu tēva atbildību un reizē tiesības līdzvērtīgi iesaistīties bērna audzināšanā ģimenē. Arī institucionālais – izglītības, veselības aprūpes, valsts pārvaldes u.c. iestāžu – atbalsts dažādās sfērās pozicionēts kā nozīmīgs tēva pedagoģisko kompetenci veicinošs faktors, kas sniegtu iespēju harmonizēt vēlmes un iespējas. Tomēr par galveno katalizatoru uzskatāma paša tēva vēlme iesaistīties bērna dzīvē vairāk un savas nozīmības un atbildības izpratne ģimenē.

Promocijas darbā tēva pedagoģiskās kompetences izpēte veikta interpretatīvā kvalitatīvā pieejā, mērķtiecīgi integrējot temata izpētei atbilstošo kritiskās diskursa analīzes paņēmieni lietojumu. Tādējādi izpētes procesā pakāpeniski un secīgi sniegta atbilde uz formulētajiem pētījuma jautājumiem:

- (1) atklājot tēva pedagoģiskās kompetences izpratnes transformāciju vēsturiskā diskursā;
- (2) raksturojot tēva pedagoģisko kompetenci ietekmējošos faktorus mūsdienās;
- (3) kā arī norādot iespējas un konkrētas rekomendācijas tēva pedagoģiskās kompetences pilnveidei.

Pamatoti secināms, ka promocijas darba mērķis – izpētīt tēva pedagoģiskās kompetences transformācijas sociālvēsturiskā perspektīvā un identificēt tās pilnveides sociālpedagoģiskos nosacījumus – ir sasniegts un izvirzītie uzdevumi pilnībā īstenoti.

Pateicības

Īpaši pateicos manai zinātniskajai vadītājai LU profesorei Zandai Rubenei par ticību manai `varēšanai`, uzmundrinājumu un radošajām konstruktīvajām idejām.

...

Paldies, Baltijas Sociālo zinātņu institūta pētniecei Evijai Kļavei par metodoloģisko atbalstu izpratnes veidošanā par diskursa konceptu un tā lietojumu promocijas pētījumā.

...

Pateicos LU PZI vadošajai pētniecei Ivetai Ķesterei par patiesi sirsnīgo attieksmi, iedrošinājumu un skrupulozo promocijas darba analīzi.

...

Izsaku pateicību LU asociētai profesorei Limai Geikīnai par ieguldīto darbu promocijas pētījuma recenzēšanā un sniegto vērtējumu.

...

Vēlos pateikties LU profesorei Emīlijai Černovai par atbalstu un vērtīgajiem ieteikumiem pētījuma īstenošanas gaitā.

...

Esmu pateicīga Leipcigas Universitātes profesorei Barbarai Drinkai par iespēju veidot starptautisku sadarbību un pieredzes apmaiņu darba tapšanas procesā.

...

Cieņpilns paldies mūžībā aizgājušajai profesorei Ārijai Karpovai par patiesu interesi, vēlmi recenzēt darbu un ieteikumiem tā tapšanas gaitā.

...

Sirsnīgs paldies visiem respondentiem – tēviem un mātēm – kuri dalījās savā pieredzē, veidojot bagātīgu empīrisku datu materiālu.

...

Izsaku pateicību visiem doktorantūras kolēģiem – mācībspēkiem un studentiem – kuru atbalsts, adekvātā kritika un sniegtie padomi veicināja manu izaugsmi visā pētniecības procesā.

...

Darba tapšanas gaitā nenovērtējama bijusi spēja un tehniskā kompetence attēlos precīzi vizualizēt manas idejas – par to paldies Pēterim Kārklīnam.

...

Vislielākais paldies maniem Mīļajiem! Mammai par domu rosinošajām diskusijām pētījuma procesā un promocijas darbā integrēto jēdzienu `преданность` un `commitment` apliecinājumu dzīvē, paldies Krišjānim Nilam Jansonam – Ratinīkam un Sandrai Ziemelei par bezgalīgo pacietību, sniegto emocionālo atbalstu kā arī tehnisko palīdzību darba izstrādē.

Izmantotās literatūras un avotu saraksts

Diskursa analizē izmantoto preses avotu datu kopas

Žurnāls „Audzinātājs”

1. „Child Study Association of Amerika” (1930). Vecāku audzināšana Amerikā. // *Audzinātājs*. Nr. 11, 277. – 279. lp.
2. Ausējs, L. (1935). Dr. K. Ulmaņa paidagoģiskās domas. // *Audzinātājs*. Nr. 4, 193.–220.lp.
3. Dauge, A. (1925b). Audzināšanas zinātne un audzināšanas māksla. // *Audzinātājs*. Nr. 2, 19. – 38. lp,
4. Dauge, A. (1926). Jauni uzdevumi. // *Audzinātājs*. Nr. 3, 105. – 111. lp.
5. Dauge, A. (1927a). Audzinātāja jēdziens un būtība. // *Audzinātājs*. Nr. 1, 1. – 7. lp.
6. Dauge, A. (1927b). Audzinātāja jēdziens un būtība. // *Audzinātājs*. Nr. 2, 37. – 44. lp.
7. Dauge, A. (1927c). Mūsu pedagoģiskā prakse Pestalocija mācību apgaismojumā. // *Audzinātājs*. Nr. 3, 68. – 77. lp.
8. Dauge, A. (1927d). Pedagoģisku problēmu iztīrīšanas metodes. // *Audzinātājs*. Nr. 12, 297. – 308. lp.
9. Dauge, A. (1930). Ceļi uz sociālu kultūru. // *Audzinātājs*. Nr. 1, 1. – 7. lp.
10. Dreimanis, P. (1928). Simpatiskās jūtas un to nozīme audzināšanā. // *Audzinātājs*. Nr. 4, 102. – 107. lp.
11. Dreimanis, P. (1929). Vecāku loma skolas audzināšanā. // *Audzinātājs*. Nr. 7/8, 164. – 171. lp.
12. Dreimanis, P. (1934). Audzināšanas trūkumi un pašnāvības. // *Audzinātājs*. Nr. 4, 183. – 189.lp.
13. Ezerniece, Z. (1939). Dažas kļūdas modernajā audzināšanā. // *Audzinātājs*. Nr. 3, 165. – 171. lp.
14. Gaide, M. (1933). Lutināšanu vai nopietnu rūdīšanu dzīvei? // *Audzinātājs*. Nr. 3, 120. – 125.lp.
15. Matus, A. (1929a). Domas par audzināšanu. // *Audzinātājs*. Nr. 12, 314. – 319. lp.
16. Matus, A. (1929b). Domas par audzināšanu. // *Audzinātājs*. Nr. 9, 207. – 209. lp.
17. Mežulis, P. (1926). Kādā ziņā Poruks var interesēt audzinātājus? // *Audzinātājs*. Nr. 7/8, 189. – 191. lp.
18. Redakcija (1925). Darbu sākot. // *Audzinātājs*. Nr. 1, 1. – 32. lp.
19. Rudītis, A. (1938). „Mammītei nav vaļas”. // *Audzinātājs*. Nr. 4, 242. – 252. lp.
20. Saujiņš, J. (1931). Autoritātes loma audzināšanā. // *Audzinātājs*. Nr. 3, 65. – 69. lp.
21. Štāls, M. (1926). Daži aizrādījumi par audzināšanu agrā bērnībā. // *Audzinātājs*. Nr. 3, 71.–83.lp.
22. Štāls, M. (1930). „Samaitātie” bērni. // *Audzinātājs*. Nr. 2, 55. – 57. lp.
23. Traubergs, J. (1934). Seksuālās informācijas jautājums ģimnāzijās. // *Audzinātājs*. Nr. 4, 190. – 196. lp.
24. Traubergs, J. (1934a). Seksuālās informācijas jautājums ģimnāzijās. // *Audzinātājs*. Nr. 3, 122. – 127. lp.
25. Vēciņš, P. (1934). Ģimenes loma audzināšanā. // *Audzinātājs*. Nr. 3, 132. – 137. lp.
26. Vičs, A. (1939). Atvadoties. // *Audzinātājs*. Nr. 5, 297. – 304. lp.
27. Zeiferts, T. (1923). Audzināšana veclatvju mājās. // *Tautas audzināšana*. Nr.1,28.– 39.lp.

Žurnāls „Skola un Ģimene”

1. Ābele, I. (1968). Ieva, māte un tēvs. // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 34. – 35. lp.
2. Asaturova, K. (1965). Kam lielāka autoritāte – tēvam vai mātei? // *Skola un Ģimene*. Nr.3, 47.lp.
3. Asums, J. (1965). Tētis nesaprot... // *Skola un Ģimene*. Nr. 8, 58. lp.
4. Avotiņš, E. (1967). Jāpaplašina tēva loma audzināšanā. // *Skola un Ģimene*. Nr.2, 2.–3.lp.

5. Avotniece, V. (1970). Tēvi bez bērniem. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 24. lp.
6. Avots, J. (1976). Tēvi un dēli. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 62. lp.
7. Bērziņš, A. (1972). Tēva acīm. // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 16. – 27. lp.
8. Brigita (1983). Ģimeniskās variācijas. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 34. lp.
9. Brikmanis, J. (1970). Tēvi un dēli. // *Skola un Ģimene*. Nr. 2, 23. lp.
10. Bundulis, I. (1966). Paraugš audzināšanā. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 89. lp.
11. Cepurnieks, L. (1980). Tēva pieredze. // *Skola un Ģimene*. Nr. 2, 36. lp.
12. Daukste, V. (1964). Arī tēvam jābūt audzinātājam. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 38. – 39. lp.
13. Diāna (1981). Mātes dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 33. lp.
14. Dodona, R. (1964). Raksturs veidojas ģimenē. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 20. – 21. lp.
15. Fedosejeva, L. (1975). Tēva ideāli un goda jūtas. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 3. lp.
16. Flugins, J. (1964). Pedagoģiskā doma ģimenes dzīvē. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 10.–11. lp.
17. Fridrihsons, J. (1966a). Lai vienmēr uzvarētu sirds vīrišķība. // *Skola un Ģimene*. Nr. 7, 23. lp.
18. Fridrihsons, J. (1966b). Nevar audzināt pēc instrukcijām. // *Skola un Ģimene*. Nr. 7, 22. lp.
19. Fridrihsons, I. (1972). Laulība un ģimene. // *Skola un Ģimene*. Nr. 9, 16. – 17. lp.
20. Grigorjana, L. (1966). Bērni un vecāki. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 22. lp.
21. Gulbis, J. (1982). Skola. Ģimene. Sabiedrība. // *Skola un Ģimene*. Nr. 2, 4. – 5. lp.
22. Holande – Morica, R. (1964). Sabīnei sāp zobī. // *Skola un Ģimene*. Nr. 9, 13. lp.
23. Hormons, E. (1972). Trīs jauni tēvi. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 41. lp.
24. Jākobsone, I. (1980). Labākais, ko vecāki bērniem var dot... // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 20. – 21. lp.
25. Janotovska, J. (1966). Jūsu ģimenē aug meita. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 26. – 27. lp.
26. Juris (1982a). 1. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 27. lp.
27. Juris (1982b). 2. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 2, 25. lp.
28. Juris (1982c). 7. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 7, 24. – 25. lp.
29. Juris (1982d). 8. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 8, 24. lp.
30. Juris (1982e). 9. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 9, 25. lp.
31. Juris (1982f). 10. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 22. lp.
32. Juris (1982g). 11. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 24. – 25. lp.
33. Juris (1982h). 12. Tēva dienasgrāmata. // *Skola un Ģimene*. Nr. 12, 25. – 26. lp.
34. Kačalova, L. (1964). Tēti Tu man esi vajadzīgs. // *Skola un Ģimene*. Nr. 9, 12. – 13. lp.
35. Kārklīņa, V. (1972). Tētim vai māmiņai? // *Skola un Ģimene*. Nr. 12, 38. lp.
36. Kārklīņa, I. (1974). Tēva profesija – vislabākā. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 32. – 33. lp.
37. Karvašs, P. (1968). Tēvs un dēls. // *Skola un Ģimene*. Nr. 8, 16. lp.
38. Kolbanovskis, V. (1964). Par jaunās paaudzes dzimumaudzināšanu. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 10. lp.
39. Kopalinskis, V. (1964). Idzis un audzināšanas problēmas. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 40. lp.
40. Kovaļova, L. (1971). Tētis aizņemts. // *Skola un Ģimene*. Nr. 8, 27. lp.
41. Krūmiņš, E. (1969). Tēvs un māte – vienlīdz atbildīgi. // *Skola un Ģimene*. Nr. 12, 30. – 31. lp.
42. Kvīte, M. (1981). Dēli un tēvi. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 30. – 31. lp.
43. Lavrovs, A., Lavrova, O. (1965). Ģimenes siltums. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 52. – 53. lp.
44. Lejiete, V. (1966). Audzināsim mūsu zēnus. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 49. lp.
45. Lirs, V., Lirs, G. (1966). Kā mēs dēlu audzinājam. // *Skola un Ģimene*. Nr. 5, 58. – 59. lp.
46. Ļevšins, A. (1964). Zēns – vīrietis – tēvs... // *Skola un Ģimene*. Nr. 4, 20. – 21. lp.
47. Makallersa, K. (1982). Ģimenes likstas. // *Skola un Ģimene*. Nr. 2, 22. – 23. lp.
48. Maksimovs, L. (1972). Vecāki savu bērnu acīs. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 20. lp.

49. Maļinovanovs, A. (1966). Pedagoģiskais takts ģimenē. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10,19. lp.
50. Meldrāja, R., Meldrājs, J. (1982). „Tikai nerunāsim par audzināšanu!” // *Skola un Ģimene*. Nr. 12, 16. – 18. lp.
51. Miķelsons, R. (1964). Oktobrī dzimusi Padomju ģimene. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 4.–5. lp.
52. Moors, G. (1982). Bruņinieks ar vīrišķības zīmi. // *Skola un Ģimene*. Nr. 7, 30. – 31. lp.
53. Muriņa, G. (1965). Pedagoģisku palīdzību vecākiem. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 2. – 3. lp.
54. Ozols, O. (1979). Tēvi un „Tēvi”. // *Skola un Ģimene*. Nr. 12, 31. lp.
55. Ozols, V. (1982). Vīrišķība. // *Skola un Ģimene*. Nr. 2, 33. lp.
56. Pazičs, P. (1964). Audzināt palīdz sabiedrība. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 8. – 9. lp.
57. Pēc publicējumiem padomju presē. (1982). Meitenei jābūt sievišķīgai. // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 11. lp.
58. Rubcovas, M. (1971). Tēvu konferencē. // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 49. lp.
59. Pētersone, V. (1976). Tēvs, māte un bērnudārzs. // *Skola un Ģimene*. Nr. 8, 2. – 4. lp.
60. Plotnieks, I. (1982). Mans tētis var visu. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 13. lp.
61. Popovs, V. (1972). Vai rūpes ir pietiekami lielas? // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 9. lp.
62. Radiņa, V. (1970). Tas par jums, tēvi. // *Skola un Ģimene*. Nr. 9, 50. – 51. lp.
63. Redakcija (1964). Dārgie lasītāji! // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 64. lp.
64. Rēdliha, P. (1975). Tēvu diena. // *Skola un Ģimene*. Nr. 6, 21. lp.
65. Rogova, J. (1966). Meitenes un zēni. // *Skola un Ģimene*. Nr. 3, 12. – 13. lp.
66. Salputra, A. (1965). Veidosim bērna personību! // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 24. lp.
67. Seļezņovs, B. (1978). Tēvs ģimenē. // *Skola un Ģimene*. Nr. 2, 58. – 59. lp.
68. Seļicka, V. (1967). Tēvam jāpiedalās audzināšanā. // *Skola un Ģimene*. Nr. 8, 40.– 41. lp.
69. Sērmūksle, S. (1986). Atzīstiet mani par tēvu! // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 35. – 36. lp.
70. Skalova, M. (1965). Svētdiena kopā ar tēti. // *Skola un Ģimene*. Nr. 11, 30. – 31. lp.
71. Suhomļinskis, V. (1972). Vīrieša piedzimšana, sievietes piedzimšana. // *Skola un Ģimene*. Nr. 8, 14. – 15. lp.
72. Špona, A. (1964). Vai esat paraugs savam bērnam? // *Skola un Ģimene*. Nr.12, 44.–45.lp.
73. Tota, L. (1964). Pie ģimenes pavarda. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 42. lp.
74. Ūsiņš, V. (1964). Audzināt rītdienai. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 8. lp.
75. Vinakovska, S. (1967). Audzināt pilsoni, audzināt patriotu. // *Skola un Ģimene*. Nr. 7, 8. – 9. lp.
76. Vītiņa, L. (1988). Tēva rokas. // *Skola un Ģimene*. Nr. 9, 10. lp.
77. Vītola, M. (1966). Mācās vecāki. // *Skola un Ģimene*. Nr. 10, 8. – 9. lp.
78. Volkovs, A., Štanko, N. (1964). Tēvs un dēls. // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 40. – 41. lp.
79. Voronkova, T. (1979). Ievadu bērņus dzīvē. // *Skola un Ģimene*. Nr. 12, 31. lp.
80. Zelmenis, V. (1971). Tēva autoritāte un pedagoģiskais kontakts. // *Skola un Ģimene*. Nr. 5, 26. – 27. lp.
81. Zvaigzne, J. (1977). Un tēva loma? // *Skola un Ģimene*. Nr. 1, 25. lp.

Žurnāls „Mans Mazais”

1. Asmiņa, K. (2003). Dēls – vīrieša sapnis. // *Mans Mazais*. Nr. 5, 42. – 43. lp.
2. Beļavniece, V. (2001). Uz ko var cerēt ģimene Latvijā? // *Mans Mazais*. Nr. 10, 4.–7. lp.
3. Bērziņa, Ē. (2012a). No mājsaimnieces līdz karjeras sievietei. // *Mans Mazais*. Nr. 5, 48. – 52. lp.
4. Bērziņa, Ē. (2012b). Spēlēju tēva lomu. // *Mans Mazais*. Nr. 5, 8. – 10. lp.
5. Bērziņš, D. (2000a). Kas dēla seksuālajā audzināšanā ir tēva ziņā? // *Mans Mazais*. Nr. 11, 44. – 45. lp.
6. Bērziņš, D. (2000b). Vai tēvam jāaudzina stingrāk? // *Mans Mazais*. Nr. 10, 44. – 45. lp.

7. Bērziņš, D. (2000c). Vīrietis – uz visu banku. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 10. – 12. lp.
8. Bērziņš, D. (2001). Galvenais vēl tikai būs. // *Mans Mazais*. Nr. 2, 12. – 14. lp.
9. Blanka, Z. (2009a). Kāpēc tu esi labs tētis? // *Mans Mazais*. Nr. 10, 59. – 67. lp.
10. Blanka, Z. (2009b). Mūsu dzīve notiek! // *Mans Mazais*. Nr. 8, 8. – 10. lp.
11. Blanka, Z. (2010). Piedalījos dzemdībās. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 12. – 14. lp.
12. Burāne, K. (1998). Bērns nav mazs eņģelis. // *Mans Mazais*. Nr. 4, 4. – 7. lp.
13. Cerbulis, A. (2005). Es pati, sieviete, sieva, māte. // *Mans Mazais*. Nr. 5, 62. – 65. lp.
14. Cerbulis, A. (2006). Tētis iepērkas. // *Mans Mazais*. Nr. 9, 58. – 60. lp.
15. Cīrhere, K. (1994). Mana mamma nav tētim mamma. // *Mans Mazais*. Nr. 4, 22. – 23. lp.
16. Eglīte, S. (2002). Zīdaiņa tētis – profesionāls vannotājs un pastaigu lielmeistars. // *Mans Mazais*. Nr. 2, 4. – 6. lp.
17. Eglīte, S. (2004a). Tētis – mājās ar mazuli. // *Mans Mazais*. Nr. 4, 48. lp.
18. Eglīte, S. (2004b). Tētis liek mazuli gulēt. // *Mans Mazais*. Nr. 10, 50. – 51. lp.
19. Eglīte, S. (2005). Piedzims. Un tad būs jāiet skolā... // *Mans Mazais*. Nr. 10, 64. – 65. lp.
20. Eglīte, S. (2007a). Kļūt par tēti 25, 35, 45 gadu vecumā. // *Mans Mazais*. Nr. 10, 58. – 60. lp.
21. Eglīte, S. (2007b). Tēvu stāsti. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 26. – 29. lp.
22. Grāvītis, M. (1997). Tēta laiks. // *Mans Mazais*. Nr. 3, 38. – 41. lp.
23. Jirgena, V. (1996). Vai jūs esat ar mieru cept kūkas smilšu kastē? // *Mans Mazais*. Nr. 1, 2. – 3. lp.
24. Kairis, J. (2011). Atklāj pasauli kopā ar tēti. // *Mans Mazais*. Nr. 6, 54. – 55. lp.
25. Kalniņa, V. (1998). Es un tētis ≠ Es un mamma. // *Mans Mazais*. Nr. 4, 11. – 12. lp.
26. Keiselis, G. (1995). Kā es kļuvu par tēti, kas savai meitai iemācījis peldēt. // *Mans Mazais*. Nr. 3, 12. – 15. lp.
27. Kempele, T. (2012). Tēvs nav spermas donors. // *Mans Mazais*. Nr. 4, 38. – 40. lp.
28. Klapere, I. (2011). Mums ir bērns! Tēva skatījums. // *Mans Mazais*. Nr. 2, 36. – 39. lp.
29. Kosītis, K. (2012). Foršais tētis. // *Mans Mazais*. Nr. 3, 57. lp.
30. Lapsa, T. (2009). Kāpēc tu esi labs tētis? // *Mans Mazais*. Nr. 7, 56. lp.
31. Liberts, L., Matisons, S. Bērziņš, R. (2012). Kailā patiesība. // *Mans Mazais*. Nr. 9, 6–8. lp.
32. Lībietis, E. (2012). Foršais tētis. // *Mans Mazais*. Nr. 6, 59. lp.
33. Līcis, O. (2008a). Jaunā tēva dienasgrāmata. // *Mans Mazais*. Nr. 12, 32. lp.
34. Līcis, O. (2008b). Jaunā tēva dienasgrāmata. // *Mans Mazais*. Nr. 4, 40. – 41. lp.
35. Līcis, O. (2009). Jaunā tēva dienasgrāmata. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 36. lp.
36. Malcenieks, M. (2011). Esmu darbdienā tētis. // *Mans Mazais*. Nr. 3, 46. lp.
37. Olšteina, I. (2001). Palasi, tēti. // *Mans Mazais*. Nr. 4, 46. – 47. lp.
38. Olšteina, I. (2007). Tēva loma. // *Mans Mazais*. Nr. 10, 56. – 57. lp.
39. Olšteina, I. (2008). Kāpēc vīrieši grib bērnus? // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 4. lp.
40. Olšteina, I. (2010). Meklē vīrieti? Vai bērna tēvu? // *Mans Mazais*. Nr. 1, 10. lp.
41. Ramma, Z. (2002). Mans vīrs – darbholiķis. // *Mans Mazais*. Nr. 2, 46. – 48. lp.
42. Ramma, Z. (2003a). Mēģinot kļūt par tēvu. // *Mans Mazais*. Nr. 6, 20. – 21. lp.
43. Ramma, Z. (2003b). Tevis nav. Tu strādā. // *Mans Mazais*. Nr. 11, 46. – 48. lp.
44. Redaktora sleja (1994). // *Mans Mazais*. Nr. 1, 1. – 2. lp.
45. Rudzīte, D. (2009). Vīrietis attiecību trijstūrī. // *Mans Mazais*. Nr. 8, 44. – 45. lp.
46. Rudzīte, D. (2010). Esam divi, bet audzinu vienu. // *Mans Mazais*. Nr. 12, 50. – 51. lp.
47. Rudzīte, D. (2011a). Tētis un viņa dvīņu princesītes. // *Mans Mazais*. Nr. 5, 54. – 55. lp.
48. Rudzīte, D. (2011b). Tu, tavs vīrietis un viņa... bērns. // *Mans Mazais*. Nr. 3, 48. – 49. lp.
49. Rudzīte, D. (2011c). 8 mīti par vīrieša dalību dzemdībās. // *Mans Mazais*. Nr. 10, 18. – 19. lp.

50. Rudzīte, D. (2011d). Bērns aizbrauc pie tēta. Par ko uztraukties mammai? // *Mans Mazais*. Nr. 1, 42. – 43. lp.
51. Rudzīte, D. (2012a). Tēva laiks. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 58. – 59. lp.
52. Rudzīte, D. (2012b). Bērns aug pie tēva. // *Mans Mazais*. Nr. 7, 60. – 62. lp.
53. Rudzītis, V. (2008). Kāpēc bērnam vajadzīgs tētis? // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 31. lp.
54. Saltā, I. (2008a). Kāpēc mūsdienās vīrietim ir izdevīgi iesaistīties ģimenes dzīvē? // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 12. – 14. lp.
55. Saltā, I. (2008b). Atvaļinājumi un pabalsti bērna tētim. // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 15. lp.
56. Saltā, I. (2010). Edgara Masaļska drošā aizmugure. // *Mans Mazais*. Nr. 3, 60. – 63. lp.
57. Siliņš, M., Dūšelis, S. K., Balodis, D. (2010). Vīrieša loma dzemdībās. Un pēc tām. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 14. – 15. lp.
58. Skudriņš, A. (2009). Kāpēc tu esi labs tētis? // *Mans Mazais*. Nr. 5, 64. lp.
59. Strūberga, Z. (2007). Vīrietis dzemdībās. // *Mans Mazais*. Nr. 3, 34. – 37. lp.
60. Strūberga, Z. (2008a). Ko tēvs var dot dēlam, ko – meitai. // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 22. – 24. lp.
61. Strūberga, Z. (2008b). Vīrietis dzemdībās. // *Mans Mazais*. Nr. 7, 18. – 19. lp.
62. Strūberga, Z. (2008c). Vīrietis negrib piedalīties dzemdībās, bet sieviete to vēlas... Kā rīkoties? // *Mans Mazais*. Nr. 7, 20. lp.
63. Strūberga, Z. (2011). Dēls vai meita, ABI! // *Mans Mazais*. Nr. 1, 8. – 13. lp.
64. Šenberga, G. (2003). Topošais tētis grib bēgt. // *Mans Mazais*. Nr. 5, 22. – 23. lp.
65. Šenberga, G. (2008a). „Krišjānis ir ļoti labsirdīgs tētis. Tādu vēlētos visi bērni.” // *Mans Mazais*. Nr. 7, 12. – 15. lp.
66. Šenberga, G. (2008b). Tētis: Tētis 20 : 40. // *Mans Mazais*. Nr. 8, 62. – 63. lp.
67. Šenberga, G. (2010). Tētis – pilnu slodzi. // *Mans Mazais*. Nr. 7, 56. – 57. lp.
68. Timpare, Z. (2005). Tēvs un dēls, tēvs un meita. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 50. – 51. lp.
69. Timpare, Z. (2006). Nekad vairs nebūs kā agrāk. // *Mans Mazais*. Nr. 11, 78. – 80. lp.
70. Valtere, E. (2008a). Cik labi, ka tu esi, tēti! // *Mans Mazais*. Nr. 3, 42. – 43. lp.
71. Valtere, E. (2008b). Cik svarīgi zīdainim izjust tēva rūpes un mīlestību. // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 21. lp.
72. Valtere, E. (2008c). Vīrietis un zīdains. // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 18. – 20. lp.
73. Vasile, R. (1994). Kad jūs vai es (vai mēs) sakām – mans mazais. // *Mans Mazais*. Nr. 1, 2. lp.
74. Vasile, R. (2001a). Par tēvu tagad var kļūt ikviens. // *Mans Mazais*. Nr. 12, 44. – 45. lp.
75. Vasile, R. (2001b). Tētis mājās TIKAI sestdienās un svētdienās. // *Mans Mazais*. Nr. 10, 8. – 10. lp.
76. Veselovskis, A. (2010). Vai vīrietis ir gatavs bērnam? // *Mans Mazais*. Nr. 1, 11. lp.
77. Veselovskis, A., Užāns, A. (2008). Tu esi vajadzīgs! // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 31. lp.
78. Zande, D. (2008). Vīrietis un zīdīšana. // *Mans Mazais*. Pielikums. Nr. 7, 16. – 17. lp.
79. Zvejnieks, M. (2009). Kāpēc tu esi labs tētis? // *Mans Mazais*. Nr. 6, 51. lp.
80. Žilde, J. (2009). Kāpēc tu esi labs tētis? // *Mans Mazais*. Nr. 4, 54. lp.

Avoti: Daīlliteratūra

1. Belševica, V. (1995). *Bille*. Rīga: Jumava, 208 lpp.
2. Jaunsudrabiņš, J. (1948). *Piemini Latviju*. Kemptene: Selga, 14 lpp.

Teorētiskā literatūra

1. Aarseth, H. (2009). From Modernized Masculinity to Degendered Lifestyle Projects: Changes in Men's Narratives on Domestic Participation 1990 – 2005. // *Men and Masculinities*. Vol. 11, No. 2, pp. 424 – 440.
2. Ahmed, S. (2006). *Orientations, Object, Others. Queer Phenomenology*. USA: Duke University Press, 223 p.
3. Akmens, J. (1940). *Ģimene*. Rīga: A/S Valters un Rapa, 23. – 83. lp.
4. Alba – Juez, L. (2009). *Perspectives on Discourse Analysis: Theory and Practice*. UK: Cambridge Scholars publishing, 410 p.
5. Albert, I., Trommsdorff, G., Wisnubrata, L. (2009). Intergenerational Transmission of Values in Different Cultural Contexts: A Study in Germany and Indonesia. From: *Quod erat demonstrandum: From Herodotus' ethnographic journeys to cross-cultural research*. Athens: Pedio, pp. 221 – 230.
6. Alpern, E. B. (2004). *Women in Russia, 1700-2000*. USA: Cambridge University Press 304p.
7. Alstott, L. A. (2004). *No Exit. What Parents Owe Their Children and What Society Owes Parents*. USA: Oxford University Press, 272 p.
8. Anderson, E. (1999). What is the Point of Equality?//*Ethics*. Vol. 109, No. 2,pp. 287–337.
9. Andersone, R. (2009). Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. **No: LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība**. 747. sējums. Atb. red. Žogla, I., Kangro, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 8. – 19. lp.
10. Anspaks, J. (1994). *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890.gada līdz 1940.gadam*. Rīga: Zvaigzne, 240 lpp.
11. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģiskās idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 476 lpp.
12. Apvienoto Nāciju Organizācijas *Konvencija par bērna tiesībām*. Parakstīta 20.11.1989. Starptautisks dokuments.
13. Apvienoto Nāciju Organizācijas *Vispārējā cilvēktiesību deklarācija*. Pieņemta un pasludināta ar ģenerālās asamblejas 10.12.1948.
14. Arāja, D., Edelstam, G., Eglīte P. (2000). *Dzimumlīdztiesība Latvijā gadsimtu mijā: Gender Equality in Latvia at the Threshold of the New Millennium*. LZA ekonomikas institūts. Izdevējs: LSPIC 2000, 165 lpp.
15. Arendell, T., College, C. (1996). *Co – parenting: A review of the Literature*. *National Center on Fathers and Families*. University of Pennsylvania, 59 p.
16. Arneson, R. J. (1989). Equality and Equal Opportunity for Welfare. // *Philosophical Studies*. Vol. 56, No. 1, pp. 77 – 93.
17. Artmane, V. (2004). *Ziemcieši: mirkli no manas dzīves*. Rīga: Pētergailis, 264 lpp.
18. Atkinson, M. P., Blackwelder, S. P. (1993). Fathering in the 20th century. *Journal of Marriage & the Family*. Vol. 55, No. 4, pp. 975-986.
19. Austin, M., W. (2007). *Conceptions of Parenthood. Ethics and the Family*. UK: Ashgate Publishing, 138 p.
20. Azarovs, J. (1985). *Ģimenes pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne, 186 lpp.
21. Azemikhah, H. (2005). *The 21st Century, the Competency Era and Competency Theory*. Report at the 13th Annual International Conference in Post Compulsory Education. Australia 12 p.
22. Ārente, H. (2000). *Totalitārisma izcelsme*. Rīga: Elpa, 609 lpp.
23. Baacke, D. (1999). *Die 6- bis 12 jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 437 S.

24. Bailey, M. (2008). *Narrating media history*. USA: Routledge, 256 p.
25. Baker, S., Allison, D., Wallace, S. (2007). *Media Studies Key Concepts. Representation*. UK: Baker, 11 p.
26. Bakker, J., Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. // *International Journal about Parents in Education*. Vol. 1, No. 0, pp. 188 – 199.
27. Baltušiņa, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa, 231 lpp.
28. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. // *American Psychologist*. Vol. 37 No.2, pp. 122 – 147.
29. Baranova, S. (2012). *Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: LU.
30. Bardhan, P., Wallerstein, M., Bowles, S. (2009). *Globalization and Egalitarian Redistribution*. USA: Princeton University Press, 331 p.
31. Barry, A., Smith, J. Z., Deutsch, F. M., Perry – Jenkins, M. (2011). Father`s Involvement in Child Care and Perceptions of Parenting Skill Over the Transition to Parenthood. // *Journal of Family Issues*. Vol. 32, No. 11, pp. 1500 – 1521.
32. Barry, B. (2001). *Culture and Equality*. Cambridge and London: Harvard University Press, 403 p.
33. Basow, S., A. (1992). *Gender Stereotypes and Roles. Third edition*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California, 400 p.
34. Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity, 259 p.
35. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. // *Developmental Psychology Monograph*. Vol. 4, No. 1, Pt. 2, pp. 1 – 103.
36. Beck – Gernsheim, E. (2002). *Reinventing the Family: In Search of New Lifestyles*. Cambridge: Polity Press, 184 p.
37. Beck, U., Beck – Gernsheim, E. (2004). Families in a Runaway World. **In:** J. Scott, Treas, J., Richards, M. (Eds) *Blackwell Companion to Sociology of Families*. Oxford: Blackwell, pp. 499 – 515.
38. Bednarek, M. (2006). *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus*. New York: Continuum, 270 p.
39. Bela – Krūmiņa, B. (2004). *Dzīvesstāsti kā sociāli vēstījumi*. Promocijas darbs socioloģijā. Rīga: LU Sociālo zinātņu fakultāte.
40. Bela, B., Tisenkopfs, T. (zin. red.) (2006). *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne. 430 lpp.
41. Bell, N. W., Vogel, E. F. A. (1968). *Modern Introduction to the Family*. Revised Edition. New York: The Free Press, 758 p.
42. Belousa, I., Uzulina, S. (2012). Teachers View on Social and Emotional Aspect of Pedagogical Competence. // *Journal of Social Sciences*. Vol. 8, Issue 2, pp. 163 – 169.
43. Belsky J. (1984). The determinants of parenting: A process model. // *Child Development*. Vol. 55, No. 1, pp. 83 – 96.
44. Belsky, J., Barends, N. (2002). Personality and parenting. **In:** Bornstein, M.H. *Being and becoming a parent*. Second Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 415 – 438.
45. Beverly, I. F., Leinbach, M. D. (1995). Gender knowledge in egalitarian and traditional families. // *Sex Roles*. Vol. 32, No. 7 - 8, pp. 513 – 526.
46. Bērnu tiesību aizsardzības likums. LR likums 19.06.1998. *Latvijas Vēstnesis* 08.07.1998., Nr. 199/200 (1260/1261).

47. Bigner, J. J. (2008). *Parent – Child Relations: An Introduction to Parenting*. USA: Pearson, 408 p.
48. Binns, C. (2005). *What difference would father-inclusive practice make to infant wellbeing?* Speech from the Father Inclusive Practice Forum. Newcastle. Pieejams: <http://www.hsrb.ac.za/Document-182.phtml> (sk. 06.09.2009).
49. Bizzell, P. (1991). Power, Authority, and Critical Pedagogy. // *Journal of Basic Writing* Vol. 10, No. 2, pp. 54 – 70.
50. Bībele (2006). *Vecās un Jaunās Derības svētie raksti*. 1965. gada izdevuma revidētais teksts ar pielikumiem. Rīga: LBB., 1203 lpp.
51. Blankenhorn, D. (1995). *Fatherless America: Confronting our most urgent social problem*. New York: Basic Books, 331 p.
52. Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. USA: University of California Press, 208 p.
53. Bogdzeviča, A., Celmiņa, E., Grigule, L. (2005). *Vadlīnijas mācību grāmatu vērtēšanai no dzimumu līdztiesības aspekta*. Rīga: Labklājības ministrija. 61 lpp.
54. Boldirevs, N. (1956). *Bērnu tikumiskā audzināšana ģimenē*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 80 lpp.
55. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Harvard University Press, 302 p.
56. Bowlby, J. (2005). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Routledge, 224 p.
57. Bowman – Kruhm, M. (2011). *Margaret Mead: A Biography*. USA: Prometheus Books, 199 p.
58. Braše, L. (2010). *Ģimenes loma skolēnu socializācijā*. Rīga: RaKa, 133 lpp.
59. Bremze, I. (2012). *Laulības nozīme ģimenes sociālajā funkcionēšanā*. Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli. Latvijas Republikas Saeimas kanceleja. Pieejams: <http://www.saeima.lv/lv/aktualitates/saeimas-zinas/19592-konference-par-ģimenes-vertibu-aizsardzibu-un-atbalstu> (sk.17.04.2012).
60. Brennen, M. C. (1985). *Infant Crying: Mother`s Perceptions and Affective Reactions*. Dissertation in Philosophy. Massey University.
61. Brighouse, H., Wright, E. O. (2008). Strong Gender Egalitarianism. // *Politics & Society*. Vol. 36, No. 3, pp. 360 – 372.
62. Briskin, L., Priegert R., Coulter, R. (1992). Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. *Canadian Journal of Education*. Vol. 17, No. 3, 249 p.
63. Briška, I., Klišāne, J., Brante, I., Helmane, I., Turuševa, L., Rubene, Z., Tiļļa, I., Hahele, R., Maslo, I. (2006). Kompetences jēdziena izpratnes daudzveidība un ar to saistītās problēmas Latvijas izglītības organizācijas sistēmas izveidē. **No:** Sast. Maslo, I. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.
64. Broderick, C. B. (2003). *Understanding Family Process: Basics of Family Systems Theory*. New York: Sage Publications, 282 p.
65. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 368 p.
66. Brooks, B. I. (2010). *The Process of Parenting*. New York: McGraw Hill, 613 p.
67. Brotherson, S. E., White, J. M. (2006). *Why Fathers Count: The Importance of Fathers and Their Involvement with Children*. Men's Studies Press, 448 p.
68. Brown, A. (2005). Luck Egalitarianism and Democratic Equality. // *Ethical Perspectives: Journal of European Ethics Network*. Vol. 12, No. 3, pp. 293 – 339.

69. Bryman, A. (2012). *Social Research Methods Book*. Fourth edition. New York: Oxford University Press, 808 p.
70. Bubolz, M. M., Sontag, M. S. (1993). Human ecology theory. **In:** Boss, P., Doherty, W., LaRossa, R., Schumm W., Steinmets S. (Eds), *Sourcebook of family theories and methods*. New York: Plenum, pp. 419 – 450.
71. Buholcs, J. (2005). Vīrieša dzimtes konstrukcija žurnālā „Padomju Latvijas Sieviete” (1952 – 1968). **No:** *LU Raksti. Komunikācija*. 683. Sējums. Atb. red. Briķe, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 96. – 124. lp.
72. Burguière, A., Klapisch – Zuber, C., Segalen, M., Zonabend, F. (2005). *Geschichte der Familie. 20. Jahrhundert*. Essen: Magnus Verlag, 150 S.
73. Burke, P. J., Jan E. Stets (2009). *Identity Theory*. New York, Oxford University Press, 272 p.
74. Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. Second edition. London: Routledge, pp. 63 – 80.
75. Burrus, S. W. M. (2007). *Do Dads Matter? Child Welfare Outcomes for Two Parent Families Involved with Child Care*. Dissertation in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Northcentral University.
76. Buss, R. L. D. (2009). *Personality Psychology: Domains of Knowledge about Human Nature*. USA: McGraw – Hill Humanities, 752 p.
77. Butler, J. (2007). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 221 p.
78. Caughey, R. J. (2009). *Towards an Egalitarian Pedagogy*. USA: San Diego State University, 158 p.
79. Chi Lee, G. Y. (2010). *Fetal and Newborn Auditory Processing of the Mother`s and Father`s Voice*. Doctor of Nursing. Queen`s University, 160 p.
80. Chinchilla, N., León, C. (2005). *Female Ambition. How to Reconcile Work and Family*. New York: Palgrave Macmillan, 182 p.
81. Christiansen, S. L., Palkovitz, R. (2001). Why the „good provider” role still matters: Providing as a form of paternal involvement. // *Journal of Family Issues*. Vol. 22, No. 1, pp. 84 – 106.
82. Civillikums. LR likums. 28.01.1937.
83. Cīce, A., Geidāne, I., Goša, Z. (1997). *Laiks un darbs. Latvijas PSR iedzīvotāju laika izlietojuma izpētes rezultāti*. Rīga: Liesma. 183 lpp.
84. Clare, A. (2001). *On Men. Masculinity in Crisis*. Great Britain: Arrow, 272 p.
85. Clutton – Brock, T. H. (1991). *The Evolution of Parental Care*. New Jersey: Princeton University Press, 368 p.
86. Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press, 439p.
87. Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford California: Stanford University Press, 352 p.
88. Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity, 295 p.
89. Coontz, S. (2000). Historical Perspectives on Family Studies. // *Journal of Marriage and Family*. Vol. 62 No. 2, pp. 283 – 297.
90. Cowan, C. P., Cowan, P. A., Heming, G., Garrett, E., Coysh, W. S., Curtis - Boles, H., Boles, A. J. (1985). Transitions to parenthood: his, hers, and theirs. // *Journal of Family Issues*. Vol. 6, No. 4, pp. 451 – 481.
91. Cowan, C. P., Cowan, P. A. (2000). *When partners become parents: The big life change for couples*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 280 p.

92. Cowan, P., McHale, P. J. (1996). Coparenting in a Family Context: Emerging Achievements, Current Dilemmas, and Future Directions. // *New Directions for Child Development*. No. 74, pp. 93 – 106.
93. Craig, L. (2007). *Contemporary Motherhood*. Great Britain: Ashgate Publishing, 187 p.
94. Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Third Edition. USA: SAGE Publications, 472 p.
95. Čamane, I. (2008). *Klases audzinātāja darbība pusaudža pašaudzināšanas sekmēšanā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: LU.
96. Čehlovs, M., Čehlova, Z. (2009). Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. **No:** *LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. 747 sējums. Atb. red. Žogla, I., Kangro, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 57. – 63. lp.
97. Daly, K. (1993). Reshaping fatherhood: finding the models. // *Family Issues*. Vol. 14, No. 4, pp. 510 – 530.
98. Darba likums. LR Likums. 20.06.2001. *Latvijas Vēstnesis* 09.08.2001., Nr.105 (2492).
99. Dauge, A. (1925a). *Raksti. Kultūras ceļi*. Cēsis: O. Jēpes izdevniecība, 258 lpp.
100. Dauge, A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Raksti par lietišķu paidagoģiju. Cēsis: R. Jēpes grāmatu spiestuve, 5. – 127. lp.
101. David R. Shaffer Katherine Kipp (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. USA: Wadsworth Cengage Learning, 647 p.
102. Davis, K. (1949). *Human Society*. New York: Macmillan, 655 p.
103. Davis, S. (2007). Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. // *Social Science Research*. Vol. 36, No. 3, pp. 1021 – 1041.
104. Day, R. D., Lamb, M. E. (2003). *Conceptualizing and Measuring Father Involvement*. UK: Taylor & Francis, 496 p.
105. Dayan, D., Katz, E. (1994). *Media Events: The Live Broadcasting of History*. Cambridge: Harvard University Press, 16 p.
106. De Luccie, M. F. (1995). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. // *The Journal of Genetic Psychology*. Vol. 156, No. 1, pp. 115 – 131.
107. De Mause, L. (1976). *The History of Childhood*. London: Bellew Publishing, 450 p.
108. Deave, T., Johnson, D. (2008). The transition to parenthood: What does it mean for fathers? // *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 63, No. 6, pp. 626 – 633.
109. Delamare Le Deist, F. (2005). What is Competence? // *Human Resource Development International*. Vol. 8, No. 1, pp. 27 – 46.
110. *Demogrāfija un ģimenes stāvoklis Latvijā*. Latvijas iedzīvotāju aptauja (DGSLV) 2008. gada jūlijs tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs SKDS.
111. Dennis, N., Erdos, G. (1993). *Families Without Fatherhood*. Second edition. London: IEA Health and Welfare Unit, 132 p.
112. Dermott, E. (2008). *Intimate Fatherhood*. London: Rotledge, 176 p.
113. Dēķens, K. (1919). *Rokas grāmata pedagoģijā*. Rīga: Kultūras Balss apgādībā, 238 lpp.
114. Dickson, C. (2008). *What is a Girl's Experience of Physical Activity? A Qualitative Descriptive Study*. Summary of Dissertation in Health Science. Auckland University of Technology.
115. Dobsons, Dž. (2003). *Zēnu audzināšana*. Rīga: Atklāsme, 277 lpp.
116. Doherty, W. J., Kouneski, E. F., Erickson, M. F. (1996). *Responsible Fathering: an Overview and Conceptual Framework*. Report prepared for the Administration for Children and Families and the Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation of the U.S.

- Department of Health & Human Services. Pieejams: <http://fatherhood.hhs.gov/concept.htm> (sk. 18.08.2009).
117. Doherty, W. J., Kouneski, E. F., Erickson, M. F. (1998). Responsible fathering: An overview and conceptual framework. // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 60, No. 2, pp. 277 – 292.
 118. Doucet, A. (2006). *Do Men Mother? Fathering, Care and Domestic Responsibilities*. Toronto: University of Toronto Press, 304 p.
 119. Doucet, A., Merla, L. (2007). Stay – at – Home – Fathering. A Strategy for Balancing Work and Home in Canadian and Belgian Families. // *Community Work and Family*. Vol. 10, No. 4, pp. 455 – 473.
 120. Drinck, B. (2005). *Vatertheorien: Geschichte und Perspektiven*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 257 S.
 121. *Dzimumu līdztiesība Latvijā*. Aptaujas rezultātu analīze (2004). Latvijas fakti.
 122. Eglīte, P. (1994). *Latvijas sievietes valsts 75 gadus. Pētījumi. Statistika. Atmiņas*. Rīga: Zvaigzne. 216 lpp.
 123. Eglīte, P. (1998a). Latvian Women and Men in Dialogue. // *Humanities and Social Sciences in Latvia*. Vol. 1, No. 18, Rīga: University of Latvia, 4. – 5. lp.
 124. Eglīte, P. (1998b). *Mans Tētis bērnu vēstulēs un zīmējumos*. Rīga: Latvijas sieviešu pētniecības un informācijas centrs, 85 lpp.
 125. Eglīte, P. (1999). *Latvijas iedzīvotāju sastāvs un tā pārmaiņas. Dzīves apstākļi Latvijā 1999. gadā*. Rīga: LR CSP, 21. – 28. lp.
 126. Eglīte, P. (2002). Izglītības ietekme uz tēva lomas izpildi. Ģimeņu veidošanās un valsts atbalsts ģimenēm atjaunotajā Latvijas Republikā. // *Apcerējumi par Latvijas iedzīvotājiem* Nr. 9. Rīga: LZA Ekonomikas institūts, 65. – 71. lp.
 127. Eglīte, P., Markausa, I. M., Pavlina, I., Brants, M. (2004). Draudi Latvijas iedzīvotāju ataudzei un nepieciešamā rīcība to mazināšanai. Pētnieciskā darba rezultāti. // *Apcerējumi par Latvijas iedzīvotājiem* Nr. 11. Rīga: LZA Ekonomikas institūts, 130 lpp.
 128. Eglīte, P. (2009). Ģimenes attiecību modeļi Latvijā un to ietekme uz pamatfunkciju izpildi // *Apcerējumi par Latvijas iedzīvotājiem* Nr. 14. Starppaaudžu profesionālā mobilitāte un ģimenes attiecību pārmaiņas Latvijā. Rīga: LZA Ekonomikas institūts, 50. – 60. lp.
 129. Eglīte, P. (2011). Padomju okupācijas demogrāfiskās, sociālās un morālās sekas. **No: Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis. Latvijā**. 65. Sējums. Nr. 3/4, 86. – 106. lp.
 130. Ehrensaft, D. (2011). *Gender Born, Gender Made*. The Experiment: New York, 304 p.
 131. Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejas atzinums par tematu „Ģimenes politikas loma demogrāfisko pārmaiņu jomā nolūkā popularizēt paraugprakses apmaiņu dalībvalstīs.” Izpētes atzinums (2001). Pieejams: http://lietussargs.lv/wp-content/uploads/2011/05/MB_ces804-2011_ac_lv.pdf (sk. 05.01.2012).
 132. Eiropas Savienības pamattiesību harta. *Oficiālais Vēstnesis* 14.12.2007., Nr.C 303.
 133. Eiser, C. (1997). Children's quality of life measures. // *Arch Dis Child*. Vol. 77, Issue 4, pp. 350 – 354.
 134. Elder, G. (1985). *Life Course Dynamics: Trajectories and transitions*. New York: Cornell University Press, 352 p.
 135. Esteves, M. (2008). Construction and development of the professional competences of teachers. // *Educational Sciences Journal*. No. 8, Jan/Apr., pp.1646 – 6500.

136. European Commission (2011). *A Roadmap for Equality between Women and Men 2006-2010*. Achieving Equal Economic Independence for Women and Men. Bristol: Dictus Publishing.
137. European Commission Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (2010). *Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men Opinion on "Breaking gender stereotypes in the media"*. Pieejams: http://ec.eurpa.eu/justice/gender-equality/files/opinions_advisory_committee/2010_12_opinion_on_breaking_gender_stereotypes_in_the_media_en.pdf (sk. 24.09.2011).
138. Ēriksens, T. H. (2010). *Mazas vietas – lieli jautājumi*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 526 lpp.
139. Fabricius, W. V., Braver, S. L., Diaz, P., Velez, C. E. (2010). Custody and parenting time: links to family relationships and wellbeing after divorce. *In: The Role of the Father in Child Development*. 5th ed. Lamb, M. E. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, pp. 201 – 240.
140. Fagot, B. I., Leinbach, M. D. (1995). Gender Knowledge in Egalitarian and Traditional Families. // *Sex Roles*. Vol. 32, No. 7 - 8, pp. 513 – 526.
141. Faidžiss, O. (2007). *Čukstētāji. Privātā dzīve Staļina Krievijā*. Rīga: Zvaigzne, 1000 lpp.
142. Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold, 94 p.
143. Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Second Edition. Harlow: Longman, 41 p.
144. Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change*. Great Britain: Polity, 259 p.
145. Fairclough, N. (2009). *Media Discourse*. USA: Bloomsbury USA, 224 p.
146. Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of language*. Second Edition. London: Pearson Education ESL, 75 p.
147. *Father Involvement Research Alliance*. (2003). Pieejams: <http://www.fira.ca/> (sk.02.03.2008).
148. Featherstone, B. (2009). *Contemporary Fathering: theory, policy and practice*. Bristol: The Policy Press, 224p.
149. Fischer, A. H. (2000). *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives*. UK: Cambridge University Press, 344 p.
150. Fleming, T. (1997). *USA The Natural Family. The World Congress of Families I (speech)*. Prague, the Czech Republic.
151. Flouri, E. (2005). *Fathering and Child Outcomes*. West Sussex: John Wiley&Sons,189p.
152. Foley, P., Roche, J., Tucker, S. (2001). *Children in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*. Palgrave Macmilan, 304 p.
153. Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books, 247p.
154. Foucault, M. (1982). The Subject and Power. // *Critical Inquiry*. Vol. 8, No. 4, pp. 777 – 795.
155. Frede, E. (1995). *Child Discourse*. New York: Academic Press, 168 p.
156. French, S. (1993). *Fatherhood*. London: Virago Press Limited, 272 p.
157. Fuko, M. (2001). *Uzraudzīt un sodīt*. Rīga: Omnia Mea, 247lpp.
158. Furrow, J. L. (1998). The ideal father: Religious narratives and the role of fatherhood. // *Journal of Men's Studies Special Issue: Fathering, faith, and spirituality*. Vol. 7, No. 1 pp. 17 – 32.
159. Galasiński, D. (2004). *Men and the Language of Emotions*. NewYork: Palgrave Macmillan, 172 p.
160. Gatrell, C. (2004). *Hard Labour. The Sociology of Parenthood*. New York: Open University Press, 256 p.
161. Gatrell, C. (2007). Whose Child is It Anyway? The Negotiation of Paternal Entitlements within Marriage. // *The Sociological Review*. Vol. 55, No. 2, pp. 72 – 352.

162. Gaunt, R. (2012). Breadwinning Moms, Caregiving Dads: Double Standard in Social Judgments of Gender Norm Violators. // *Journal of Family. Issues* XX(X), pp. 1 – 22.
163. Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity*. The Cromwell Press, 123 p.
164. Gaups, R. (1925). *Bērna psiholoģija*. Rīga: Valters un Rapa, 192 lpp.
165. Geikina, L. (2007). *Dzīvi un dzīvību apliecinoša attieksme kristīgajā audzināšanā pamatskolā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: LU.
166. Giddens, A. (1994). *Sociology*. UK: Polity Press, 819 p.
167. Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives*. London: Profile Books, 104 p.
168. Gill, R. (2007). *Gender and the Media*. New Hampshire: Polity Press, 304 p.
169. Gillis, J. R. (2000). Marginalization of Fatherhood in Western Countries. // *Childhood: A Global Journal of Child Research*. Vol. 7, No. 2, pp. 225 – 238.
170. Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. 1st edition. Northampton: More Than Sound, 72 p.
171. Goode, W. J. (1982). *The Family*. Second Edition. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall, 200 p.
172. Goodman, J. (2006). Becoming an involved father of an infant. // *Journal of Obstetric Gynecologic, and Neonatal Nursing*. Vol. 34, No. 2, pp. 190 – 200.
173. Goody, J. (1983). *The Development of the Family and Marriage in Europe*. Great Britain: Cambridge University Press, 324 p.
174. Goody, J. (2000). *The European Family: An Historico – anthropological Essay*. Oxford: Blackwell Publishers, 224 p.
175. Gornick, J. C., Meyers, M. K. (2004). Supproting a Dual – Earner / Dual – Carer Society: Policy Lessons From Abroad. *In: A Democracy that Works: The Public Dimensions of the Work and Family Debate*. New York: The New Press, 47 p.
176. Gornick, J. C., Meyers, M. K. (2008). Creating Gender Egalitarian Societies: An Agenda for Reform. // *Politics and Society*. Vol. 36, No. 3, pp. 313 – 349.
177. Gornick, J. C. (2009). *Gender Equality: Transforming Family Divisions of Labor*. USA: Verso, 466 p.
178. Gottlieb, B. (1994). *The Family in the Western World from the Black Death to the Industrial Age*. USA: Oxford University Press, 352 p.
179. Gray, P. B., Anderson, K. G. (2012). *Fatherhood: Evolution and Human Paternal Behavior*. USA: Harvard University Press, 320 p.
180. Griffore, R. J., Phenice, L. A. (2001). *The language of human ecology: A general systems perspective*. Kendall Hunt Publishing Company, 173 p.
181. Grigorjeva, G. (2001). Mērķi un vērtības pirmsskolas audzināšanā Latvijā 20.gs. 20. un 30.gados. *No: Zinātniskie raksti pedagoģijā*. 641.sējums. Atb. red. Žogla, I. Rīga: SIA „Izglītības soli”, 126. – 144. lp.
182. Gritāne, E., Austers, I. (2011). Sociālās identitātes sarežģītības jēdziens sociālās identitātes pētījumos. *No: LU raksti. Psiholoģija*. 768. Sējums. Atb. red. Miezīte, S., Austers, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 79. – 90. lp.
183. Guest, G., Bunc, A., Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. // *Field Methods*. Vol. 18, No. 1, pp. 59 – 82.
184. Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes 2011. – 2017.gadam. (2011). Pieejams: www.csb.gov.lv, http://www.lm.gov.lv/upload/berns_gimene/lmpamn_200111_gvp.pdf (sk. 21.03.2011)

185. Hakim, C. (2003). *Models of the family in modern societies: ideals and realities*. England, Burlington: Ashgate, 282 p.
186. Hakoyama, M. (2006). What it means to be a good father: Defining the ideal father. // *American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*. pp. 92 – 103.
187. Hale, R. (2008). *Baumrind's Parenting Styles and their Relationship to the Parent Developmental Theory*. Dissertation in Psychology. Pace University.
188. Halpenny, A. M., Nixon, E., Watson, D. (2010). *Parent's Perspectives on Parenting Styles and Disciplining Children*. The National Children's Strategy Research Series. Office of the Minister for Children and Youth Affairs.
189. Harkness, S., Super, C. M. (1995). *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: The Guilford Press, 558 p.
190. Harrington, B., Van Deusen, F., Humberd B. (2011). *The New Dad: Caring, Committed and Conflicted*. Boston: Boston College Center for Work & Family, 42 p.
191. Harvey, D. (1992). *The Condition of Postmodernity. An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell Publishers, 375 p.
192. Hearn, J., Pringle, K. (2006). Men, Masculinities and Children: Some European Perspectives. // *Critical Social Policy*. Vol. 26, No. 2, pp. 89 – 365.
193. Hergets, A. (1923). *Psicholoģija. Audzināšanas mācība*. Rīga: Izglītības ministrijas izdevums. Krājumā pie izglītības ministrijas komisnāra A. Gulbja, 114 lpp.
194. Heywood, C. (2001). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press, 240 p.
195. Hoffman, C. D., Moon, M. (1999). Women's characteristics and gender role attitudes: Support for father involvement with children. // *Journal of Genetic Psychology*. Vol. 160, Issue 4, pp. 411 – 418.
196. Houghugh, M. S., Long, N. (2004). *Parenting Theory and Research for Practice*. London: SAGE Publications, 396 p.
197. Holden, G. W. (2010). *Parenting A Dynamic Perspective*. Sage Publications. Thousand Oaks: California, 448 p.
198. Hood, N., Vahlne, J. E., Kilis, R. (1997). *Transition in the Baltic States: Micro-level Studies*. Basingstoke: Macmillan, 288 p.
199. Hosley, R. F. (2006). *Father Closeness: Its effect on married men's sexual behaviors, marital and family satisfaction*. Dissertation in Clinical Psychology. George Fox University.
200. Hruščovs, N. (1964). *Par komunistisko audzināšanu*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 232 lpp.
201. Hughes, C. (2011). *Social Understanding and Social Lives. From Toddlerhood through to the Transition to School. Essays in Developmental Psychology*. East Sussex: Psychology Press, 256 p.
202. Hutchinson, B. A. (2011). *Becoming an Adult: an Examination of the Relationships between Parenting Styles, the Transition to Adulthood, and Life Satisfaction*. Dissertation in Psychology. Alliant International University.
203. Iljina, T. (1971). *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne, 485 lpp.
204. IV starptautiskā Rīgas ģimenes foruma „Dabīga ģimene kā vērtība un valsts prioritāte” materiāli (2012). Biedrība „Asociācija Ģimene”. Pieejams: <http://asociacijagimene.lv/forums> (sk. 25.05.2012).
205. Ivanovs, A. (2004). Latvijas sovetizācija 1944.–1956. gadā Latvijas padomju historiogrāfijas skatījumā. **No:** *Totalitārie okupācijas režīmi Latvijā 1940.–1964. gadā. Latvijas vēsturnieku*

- komisijas raksti. 13. Sējums. Sast. Ērglis, Dz. Rīga: Latvijas vēstures institūta apgāds, 389. – 424. lp.
206. Īvāns, D. (1995). *Gadījuma karakalps*. Rīga: Vieda, 380 lpp.
207. Jagger, G., Wright, C. (2004). *Changing Family Values*. New York: Taylor & Francis, 230 p.
208. Jansone – Ratinika, N., Kārklīņa, I. (2010). *Tēva līdzdalība pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā*. Daugavpils Universitātes 51. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Daugavpils: Saule, 380. – 388. lp.
209. Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. USA: New York University Press, 336 p.
210. Juodaityte, A. (2002). Pedagogical Reconstruction of the Childhood Phenomenon. *In: ATEE Decade of Reform: Achievements, Challenges Problems*, pp. 292 – 304.
211. Jurevičs, P. (1936). *Nacionālās dzīves problēmas*. Rīga: Valtera un Rapas apgāds, 322 lpp.
212. Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagogija*. Rīga: SIA „Izglītības soli”, 144 lpp.
213. Kadir, M. A. A. (2007). Critical Thinking: A Family Resemblance in Conceptions. // *Journal of Education and Human Development*. Vol. 1, Issue 2.
214. Kaganovsky, L. (2008). *How the Soviet Man Was Unmade: Cultural Fantasy and Male Subjectivity under Stalin*. USA: University of Pittsburgh Press, 256 p.
215. Kant, I. (1991). Über Pädagogik. // *Werkausgabe. Band XII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. S. 695 – 761.
216. Kaņejeva, S. (2001). *Iedzīvotāju izpratne un attieksme pret dzimumu līdztiesības jautājumiem*. Rīga: SKDS. Pieejams: http://s3.amazonaws.com/politika/public/article_files/1504/original/izpr_dzim_kval.pdf?1331730798 (sk.01.09.2008).
217. Kaprāns, M., Zelče, V. (2011). Identitāte, sociālā atmiņa un kultūras trauma. *No: Kaprāns, M., Zelče, V. (red.) Pēdējais karš: Traumas komunikācija. 2. izd.* Rīga: Mansards, 11. – 27. lp.
218. Kaprāns, M. (2012). *Padomju laika sociālās reprezentācijas latviešu pēcpadomju biogrāfiskajā diskursā*. Promocijas darbs komunikācijas zinātnē. Rīga: LU Sociālo zinātņu fakultāte.
219. Karaseva, L. (1947). *Mūsu dzimtenes slavenās sievietes*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 55 lpp.
220. Karpova, Ā., Plotnieks, I. (1984). *Personība un saskarsme*. Rīga: Pētera Stučkas Valsts Universitāte, 94 lpp.
221. Karpova, Ā. (1989). *Ģimene kā sociāla grupa*. Rīga: Pētera Stučkas Latvijas Valsts Universitāte, 55 lpp.
222. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individuālais stils*. Rīga: LU, 291 lpp.
223. Karpova, Ā. (2001). Represēto ģimeņu pārdzīvojumu pieredze. // *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*. 55. sēj. Nr. 1/2, 10. – 16. lp.
224. Karpova, Ā. (2006). *Ģimenes psiholoģija*. Rīga: RaKa, 445 lpp.
225. Karpovics, E. (1968). Filozofija, tās priekšmets un loma sabiedrībā. // *Dialektiskais materiālisms*. 1. Burtnīca. Rīga: Zvaigzne. 88 lpp.
226. Karraker, W. M. (2012). *Gobal Families. Contemporary Family Perspectives*. Second edition. USA: Sage Publications, 288 p.
227. Kaufman, G. (2000). Do Gender Role Attitudes Matter? Family Formation and Dissolution Among Traditional and Egalitarian Men and Women. // *Journal of Family Issues*. Vol. 21, No. 1, pp. 128 – 144.
228. Kay, T. (2009). *Fathering trough Sport and Laisure*. London: Routledge, 288 p.

229. Keddie, A. (2008). Playing the Game: Critical Literacy, Gender Justice and Issues of Masculinity. // *Gender and education*. Vol. 20, No. 6, pp. 571 – 583.
230. Kellerhals, J., Ferreira, C., Perrenoud, D. (2002). Kinship Cultures and Identity Transmissions. // *Current Sociology*. Vol. 50, No. 2, pp. 213 – 228.
231. Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends. Peer Competence and Social inclusion in Early Childhood Programs*. New York: Teachers College Press, 208 p.
232. Kenlaw, W. (2003). *A father's guide to raising daughters: Because I need one!* Canada: Trafford Publishing, 88 p.
233. Keyes, C. L. M., Magyar – Moe, J. L., Lopez, S. J., Snyder, C. R. (Eds.) (2003). *The measurement and utility of adult subjective well-being. Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC: American Psychologist Association, 495 p.
234. Klafki, W. (1970). Pedagogy: Theory of a practice. // *South African Journal of Pedagogy*. Vol. 4, pp. 23 – 29.
235. Kļave, E. (2007). Kritiskā diskursa analīzes lietojums etnopolitisko diskursu izpētē. **No:** *LU Raksti. Socioloģija*. 714. sējums. Atb. red. Tisenkops, T., Zepa, B. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 17. – 30. lp.
236. Kļave, E. (2010). *Etnopolitisko diskursu analīze: valodas kopienu varas attiecības Latvijā*. Promocijas darbs socioloģijas zinātnes nozarē, politikas zinātnes apakšnozarē. Rīga: LU Sociālo zinātņu fakultāte.
237. Knox, D. (2010). *M & F. What's inside*. USA: Wadsworth Publishing, 352 p.
238. Koekemoer, R. Wellbeloved, J. (2011). *Parental Healing: Paradigm Shift*. USA: Raymond Koekemoer, 72 p.
239. Kojève, A. (2012). *The Concept, Time, and Discourse*. USA: St. Augustines Press, 336p.
240. Koķe, T. (2001). Globalizācijas izaicinājumu sociālpedagoģiskais risinājums. **No:** *Zinātniskie raksti pedagoģijā*. 641.sējums. Atb. red. Žogla, I. Rīga: SIA „Izglītības soļi”, 7. – 11. lp.
241. Koķe, T. (2003). *Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Nepārtrauktās izglītības sociālpedagoģiskie aspekti*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 4. – 16. lp.
242. *Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas ekonomikas, sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai. Iespējas, pieejamība un solidaritāte – īstenojot jaunu sociālo redzējumu 21. gadsimta Eiropai*. Briselē, 20.11.2007.
243. *Koncepcija par atbalstu ģimenēm ar bērniem*. Labklājības ministrija. 28.05.2002.
244. *Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli*. (2012). Latvijas Republikas Saeimas kanceleja. Pieejams: <http://www.saeima.lv/lv/aktualitates/saeimas-zinas/19592-konference-par-ģimenes-vertibu-aizsardzibu-un-atbalstu> (sk.17.04.2012).
245. Koroļeva, I. (1997). Gender Roles in Family: Perceptions and reality. **No:** *Invitation to Dialogue: Beyond Gender (In)equality*. Ed. By I. Koroļeva. Rīga: Institute of Philosophy and Sociology, pp. 299 – 309.
246. Koroļeva, I. (1999). Jauniešu uzskati par vīrieša un sievietes lomu ģimenē. **No:** *Vīrieša loma ģimenē = Man's Role in the Family: Starptautiskās konferences materiāli 1998. gada 19. – 20. novembris, Rīga, Latvija* / Sast. un red. Zariņa, I. B. Rīga: LZA Ekonomikas institūts
247. Koroļeva, I. (2011). *Subjektīvā labklājība: apmierinātības un dzīves sasniegumu vērtējums jauniešu pārejā uz pieaugušo statusu*. Promocijas darbs lietišķās socioloģijas apakšnozarē. Rīga: LU.

248. Korpa, V. (2008). Darba un ģimenes dzīves saskaņošanas izpēte kā pētījumu joma Latvijā. **No:** *LU raksti. Socioloģija. Socioloģijai Latvijā* 40. 736. Sējums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 119. – 134. lp.
249. Korpa, V. (2012). *Darba un ģimenes dzīves saskaņošana privātā sektora organizācijās*. Promocijas darbs socioloģijā. Rīga: LU.
250. Kroders, A. (1921). *Domas par latvju kultūru*. Rīga: Leta, 127 lpp.
251. Krupskaja, N. (1957). *Par komunistisko audzināšanu*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 377 lpp.
252. Krūmiņa, A. (2012). Bērniņa informācijas un komunikācijas tehnoloģiju laikmetā. **No:** *LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. 781. Sējums. Atb. red. Koķe, T., Kaļķe, B. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 19. – 29. lp.
253. Krūze, A. (2001). Audzināšanas mērķis un ideāli pedagoģiskās domas attīstībā Latvijā. **No:** *LU PPI zinātnisku rakstu krājums. Vispārīgā didaktika un audzināšana*. Rīga: SIA „Izglītības soļi”, 47. – 50. lp
254. Krūze, A., Ķestere, I. (2010). Pedagoģiskās vērtības latviešu tautas folklorā. **No:** *Zinātnisko rakstu krājums. Pedagoģijas vēstures 15 jautājumi*. Atb. red. Krūze, A., Ķestere, I. Rīga: RaKa, 298 lpp.
255. Krūze, A., Ķestere, I. (2010). Sociālās pedagoģijas izpratne Latvijā 20. gadsimta 20. – 30. gados. **No:** *Zinātnisko rakstu krājums. Pedagoģijas vēstures 15 jautājumi*. Atb. red. Krūze, A., Ķestere, I. Rīga: RaKa, 140. – 154. lp.
256. Kundziņš, K. (1930). Sabiedrība un gara kopība (draudze). **No:** *Reliģiski filozofiski raksti III*. Rīga: A. Gulbja grāmatu izdevniecība.
257. Kundziņš, K. (1938). *Ap lielo dzīves mīklu: apcerējumi*. Rīga: Valters un Rapa. 16.-43.lp.
258. Kūle, M. (2006). *Eiroduzīve: formas, principi, izjūtas*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 440 lpp.
259. Kye, S. B. (2008). Confucian Perspectives on Egalitarian Thought in Traditional Korea. // *International Journal of Korean History*. Vol.12, August, pp. 57 – 88.
260. Ķestere, I., Āķīte, Z. (2012). Pedagoģijas mācību grāmata kā medijs jauna cilvēka audzināšanai: Latvijas pieredze 19. un 20. gadsimtā. **No:** *LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. 781. Sējums. Atb. red. Koķe, T., Kaļķe, B. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 200. – 210. lp.
261. Ķīlis, R. (2010). *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam*. Latvijas Republikas Saeima. Pieejams: http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf (sk. 5.02.2010).
262. Laclau, E., Mouffe, Ch. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. Second edition. London: Verso, 198 p.
263. Lamb, M. E. (1986). *The Father`s Role: Applied Perspectives*. New York: Wiley, 461 p.
264. Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., Levine, J. A. (1987). Perspective on Paternal Care and Involvement. **In:** Altmann, J., Rossi, A. S., Sherrod, L. R. *Parenting Across the Lifespan: Biosocial Dimensions*. New York: Aldine, pp. 111 – 142.
265. Lamb, M. E. (1987). Introduction: The emergent American father. **In:** Lamb, M. E. *The father`s role: Cross – cultural perspectives*. New York: Wiley, pp. 3 – 25.
266. Lamb, M. E., Oppenheim, D. (1989). Fatherhood and father-child relationships: The last five years of research. **In:** Cath, S. Gurwitt, A. Gunsberg, L. (Eds). *Fathers and their families*. Hillsdale, New Jersey: Analytic Press, pp. 11 – 26.

267. Lamb, M. E. (1997). The Development of Father – Infant Relationships. **No:** Lamb, M. E. *The Role of the Father in Child Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc, pp. 104 – 120.
268. Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement. // *Marriage & Family Review*. Vol. 29, Issue 2 – 3, pp. 23 – 42.
269. Lamb, M. E. (2002). Infant – father attachments and their impact on child development. **In:** Tamis – Le Monda, N., Cabrera, N. *Handbook on father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, pp. 93 – 117.
270. Lamb, M. E. (2010). *The Role of the Father in Child Development*. 5th Edition USA: John Wiley & Sons, 672 p.
271. Lampman, R. J. (1957). Recent Thought on Egalitarianism. // *The Quarterly Journal of Economics*. Vol. 71, No. 2, pp. 234 – 266.
272. Landy, S. (2002). *Pathways to competence. Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 582 p.
273. LaRossa, R. (1988). Fatherhood and social change. // *Family Relations*. Vol. 36, No. 4, pp. 451 – 458.
274. LaRossa, R. (1997). *The modernization of fatherhood: A social and political history*. Chicago: University of Chicago Press, 295 p.
275. LaRossa, R. (1998). Fatherhood and Motherhood in a Diverse and Changing World. // *Michigan Family Review*. Vol. 3, No. 1, pp. 1 – 5.
276. Lasmane, S. (2012a). *Komunikācijas ētika*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 304 lpp.
277. Lasmane, S. (2012b). *Vērtību pieprasījums un piedāvājums mūsdienu Latvijā*. Konferences „Vērtībizglītības perspektīvas Latvijas vispārējā izglītībā” materiāli. (23.03.2012.) Valsts izglītības satura centrs, IZM, LU Sociālo zinātņu fakultāte. Pieejams: http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/dokumenti/20120328_vertkonf_tezes.pdf (sk.02.04.2012).
278. Latvijas Republikas Satversme: LR likums. 15.02.1922. *Latvijas Vēstnesis* 01.07.1993., Nr.43.
279. Lazukina, N. (2012). *Vai ģimenes vērtības ir atspoguļotas izglītības saturā*. Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli. Latvijas Republikas Saeimas kanceleja. Pieejams: <http://www.saeima.lv/lv/aktualitates/saeimas-zinas/19592-konference-par-gimenes-vertibu-aizsardzibu-un-atbalstu> (sk.17.04.2012).
280. Le Bras, H. (2008). *The Nature of Demography*. New Jersey: Princeton University Press, 384 p.
281. Lee Downs, L. (2010). *Writing Gender History*. New York: Bloombury Academic, 256p.
282. Lepowsky, M. (1994). *Fruit of the Motherland: Gender in an Egalitarian Society*. USA: Columbia University Press, 383 p.
283. Lévi – Strauss, C. (1974). *Structural Anthropology*. USA: Basic Books, 410 p.
284. Levine, J. A., Murphy, D. T., Wilson, S. (1993). *Getting Men Involved*. New York: Scholastic, 97 p.
285. Levine, J. A., Pitt, E. W. (1995). *New expectations: Community strategies for responsible fatherhood*. New York: Families and Work Institute, 229 p.
286. Lewin, M., Elliott, G. (2005). *The Soviet Century*. UK: Verso, 407 p.
287. Lewis, C., O’Brien, M. (Eds.) (1987). *Reassessing fatherhood: New observations on fathers and the modern family*. London: Sage, pp. 109 – 125.
288. Lewis, C., Papacosta, A., Warin, J. (2002). *Cohabitation, Separation and Fatherhood*. York: York Publishing Services/Joseph Rowntree Foundation, 66 p.

289. Lewis, C., Lamb, M. E. (2007). *Understanding Fatherhood. A Review of Recent Research*. Lancaster University, 35 p.
290. Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. // *European Journal of Education*. Vol. 46, Issue 4, pp. 474 – 488.
291. Liepa, D. (2010). *Latvijas preses valoda valstiskās neatkarības atjaunošanas procesā: sociolingvistiskais aspekts*. Promocijas darbs valodniecības zinātņu nozarē, vispārīgās valodniecības apakšnozarē. Rīga: LU.
292. Lindahl, K. M., McHale, J. P. (2012). *Coparenting: A Conceptual and Clinical Examination of Family Systems*. First edition. USA: American Psychological Association, 314 p.
293. Liotars, Ž. F. (2008). *Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs, 184 lpp.
294. Lippman, W. (1922). *Public Opinion*. New York, 427 p.
295. Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: childhood and the changing media environment*. London: Sage, 278 p.
296. Ločmele, K. (2009). Mātes diena Latvijā: Pirmās Latvijas Republikas laika preses apskats. // *Žurnāls Latvijas arhīvi*. Nr.1, 16. – 142. lp.
297. Ločmele, K. (2010). Žurnāls “Zeltene”: nācijas interešu sargs un padomdevējs latviešu sievietēm (1926–1934). // *Žurnāls Latvijas arhīvi*. N. 1, 157. - 182. lp.
298. Lohr, S. L. (2010). *Sampling: Design and Analysis*. Brooks/Cole: Cengage Learning, 596p.
299. Lorber, J. (1994). *Paradoxes of Gender*. New Haven: Yale University Press, 435 p.
300. LR Centrālās statistikas pārvaldes datu bāze (2012). *Migrācijas rādītāji*. Pieejams: www.csb.gov.lv (sk. 05.03.2012).
301. LR Labklājības ministrija (2004). *Sievietes un vīrieši pārvaldībā*. (2004). Rīga: Sabiedriskās politikas institūts, 33 lpp.
302. Ļubļinska, A. (1967). *Pārrunas ar audzinātājiem par bērna attīstību*. Rīga: Zvaigzne, 272 lpp.
303. Mac, M., Haywood, G., Haywood, C. (2007). *Gender, Culture and Society. Contemporary Feminities and Masculinities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 312 p.
304. Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. **In:** Mussen, P. H., Hetherington, E. M. *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley, pp.1 – 101.
305. Macrine, S., McLaren, P. (2010). *Critical Pedagogy: Theory and Practice*. UK: Routledge, 424 p.
306. Makarenko, A. (1952a). *Grāmata vecākiem*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 288 lpp.
307. Makarenko, A. (1952b). *Lekcijas par bērnu audzināšanu*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 59 lpp.
308. Makarenko, A. (1977). *Pedagoģisko rakstu izlase*. Rīga: Zvaigzne, 255 lpp.
309. Malinowski, B. (1913). *The Family Among the Australian Aborigines*. London: University of London Press, 356 p.
310. Malinowski, B. (1927). *The Father in Primitive Psychology*. New York: Norton, 128p.
311. Malinowski B. (1944). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. Durham: University of North Carolina Press, 228 p.
312. Marjenko, I. (1986). *Apzinīgās disciplīnas un uzvedības kultūras ieaudzināšana skolēnos*. Rīga: Zvaigzne, 147 lpp.
313. Markss, K., Engelss, F. (1956)./Par reliģiju: krājums. LKP CK partijas vēstures institūts – Marksisma ļeņinisma institūta filiāle. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 271 lpp.

314. Markss, K., Engelss, F. (1981). / Darbu izlase trīs sējumos. LKP CK partijas vēstures institūts – Marksisma ļeņinisma institūta filiāle. 3.sēj. Rīga: Avots, 637 lpp.
315. Marsiglio, W., Amato, P., Day, R. D., Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 62, Issue 4, pp. 1173 – 1191.
316. Marsiglio, W., Cohan, M. (2000). Contextualizing father involvement and paternal influence: Sociological and qualitative themes. // *Marriage and Family Review*. Vol. 29, pp. 75 – 95.
317. Marsiske, M., Willis, S. L. (1995). *Everyday Competence: Subjective and Objective Measurement*, 48th Annual Scientific Meeting of the Gerontological Society of America, LA, 15 p.
318. Matheson, D. (2005). *Media Discourses*. USA: Open University Press, 224 p.
319. Matthews, B., Beaujot, R. (1995). *Gender Roles and Family Strategies*. Discussion Paper 8-95. Presented on „Women`s and men`s Life Strategies in Developed Societies”. Montreal, August.
320. Mayr, A., Machin, D. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. London: Sage Publications, 240 p.
321. McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B., Korth, B. (2005). Paternal identity, maternal gatekeeping, and father involvement. // *Family Relations*. Vol. 54, Issue 3, pp. 360 – 372.
322. McHale, S. M., Crouter, A. C., Bartko, W. T. (1992). Traditional and egalitarian patterns of parental involvement: antecedents, consequences, and temporal rhythms. // *Life – span Development and Behavior*. Vol. 11, pp. 49 – 81.
323. McHale, P. J. (2007). *Charting the Bumpy Road of Coparenthood: Understanding the Challenges of Family Life*. USA: Zero to Three, 346 p.
324. McHale, P. J., Lindahl, K. M. (2011). *Coparenting: A Conceptual and Clinical Examination of Family Systems*. Amer Psychological Assn, 314 p.
325. McLaren, P. (1987). Critical Pedagogy and the Egalitarian Dream. // *Social Education*. Vol. 51, No. 2, pp.146 – 150.
326. McLuhan, M., Lapham, L. H. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. USA: The MIT Press, 392 p.
327. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Ed. by Morris, C. W. University of Chicago Press, 401 p.
328. Mead, G. H. (2001). *Essays in Social Psychology*. Ed. by Deegan, M. J. Transaction Publishers, 172 p.
329. Mead, M. (1943). *Coming of age in Samoa: a study of adolescence and sex in primitive societies*. New York: Penguin books, 185 p.
330. Mead, M. (1970). *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. New York: Basic Books, 128 p.
331. Medne, D. (2009). Audzināšana ģimenē – līdzsvarotas dzīves darbības sekmētāja. **No: LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība**. 747. sējums Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 133. – 142. lp.
332. Medne, D. (2010a). *Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā*. Promocijas darbs sociālajā pedagoģijā. Rīga: LU.
333. Medne, D. (2010b). Ģimene mūsdienu sabiedrības pārmaiņu procesos. **No: Zinātniskie raksti. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā**. Rīga: RPIVA, 213. – 219. lp.
334. Melton, R. (1997). *Objectives, Competences and Learning Outcomes*. London: Kogan Page Limited 148 p.

335. Miedema, S. (1987). The Theory – Practice Relation in Critical Pedagogy. Emancipation and Child Raising. // *Phenomenology + Pedagogy*. Vol. 5, No. 3, pp. 222 – 229.
336. Miguel, I., Pires, J., Carugati, V. F. (2009). Parental Ideas and Their Role in Childrearing: the Idea – Behavior Connection. // *Italian Journal of Sociology of Education*. Vol. 3, pp. 225 – 253.
337. Milkie, M., Peltola, P. (1999). Playing all the roles: Gender and the work balancing act. // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 61, No. 2, pp. 476 – 490.
338. Miller, T. (2005). *Making Sense of Motherhood: A Narrative Approach*. New York: Cambridge University Press, 188 p.
339. Miller, T. (2011). *Making Sense of Fatherhood. Gender, Caring and Work*. New York: Cambridge University Press, 206 p.
340. Mills, S. (2004). *Discourse. The New Critical Idiom*. UK: Routledge, 176 p.
341. Mitterauer, M., Sieder, R. (1982). *The European Family*. USA: University of Chicago Press, 235 p.
342. Moller Okin, S. (1991). *Justice, Gender, And The Family*. Chicago: Basic Books, 221 p.
343. Mooney, A., Peccei, J. S., LaBelle, S., Henriksen, B. E., Eppler, E., Irwin, A., Pichler, P., Preece, S., Soden, S. (2011). *Language, Society and Power: An Introduction*. Third edition. USA: Routledge. 288 p.
344. Murdock, G. P. (1949). *Social Structure*. New York: Macmillan, 387 p.
345. Mūrnieks, A. (2012). *Ģimenes vērtība postmodernās sabiedrības izaicinājumos*. Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli. Latvijas Republikas Saeimas kanceleja. Pieejams: <http://www.saeima.lv/lv/aktualitates/saeimas-zinas/19592-konference-par-ģimenes-vertibu-aizsardzibu-un-atbalstu> (sk.17.04.2012).
346. Naglinska, E. (2003). Vadoņa tēla konstruēšana latviešu presē: Kārlis Ulmanis un Josifs Staļins. **No:** *Latvijas Arhīvi*. Nr. 2, 42. – 92. lp.
347. Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 11, No. 4, pp. 431 – 447.
348. Neimane, A. (1999). Dzimums un tautas attīstība Latvijā. Rīga: UNDP. Pieejams: <http://politika.lv/article/dzimums-un-tautas-attistiba-latvija> (sk. 05.06.2007).
349. Neimane, A. (2003). Dzimumu līdztiesības principa integrēšana praksē. Rokasgrāmata. Rīga: ANO Attīstības programmas pārstāvniecība Latvijā, 150 lpp.
350. Newman, D. M., Grauerholz, E. (2002). *Sociology of Families*. Second Edition. New York: SAGE Publications, 624 p.
351. Newman, D. (2008). *Families: A Sociological Perspective*. USA: McGraw – Hill Humanities, 544 p.
352. Norman, D. (1990). Equality of What? Welfare, Resources, or Capabilities? // *Philosophy and Phenomenological Research*. Vol. 50, pp. 273 – 296.
353. Novikova, I. (2004). *Mediju loma varas pārdalē*. Rīga: LU Dzimtes studiju centrs, 64 lpp.
354. O' Hara, M., Anderson, W. T. (1991). Welcome to the Postmodern World. // *The Family Therapy Networker*. September/October, pp. 18 – 25.
355. O'Brien, M., Shemilt, I. (2003). *Working Fathers: Earning and Caring*. Manchester: Equal Opportunities Commission, 105 p.
356. O'Brien, M. (2005). *Shared Caring: Bringing Fathers into the Frame*. Norwich: University of East Anglia, 53 p.
357. Obelenienē, B. (2011). The Role Unity of Marriage and Family for Family Sustainability, the Welfare of Person and State. // *Logos*. Vol. 66, pp. 1 – 18.

358. Orthner, D. K., Mancini, J. A. (1991). Benefits of leisure for family bonding. **No:** Driver, B. L., Brown, P. J., Peterson, G. L. *Benefits of Leisure*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing, pp. 215 – 247.
359. Österreichisches Familienrecht: Väterrechte, Strafen, Ehe light? Welche Reformen stehen an? // *Die Österreichische Presse*, Oktober 2010.
360. Paletschek, S., Pietrow – Ennker, B. (2006). *Women's Emancipation Movements in the Nineteenth Century: A European Perspective*. USA: Stanford University Press, 448 p.
361. Palkovitz, R. (1997). Reconstructing „involvement”: Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. **In:** Hawkins, A. J., Dollahite, D. C. *Generative Fathering: Beyond deficit perspectives*. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 200 – 216.
362. Palkovitz, R. (2002a). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. **In:** Tamis – LeMonda, C. S., Cabrera, N. (Eds.). *Handbook of father involvement*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 33 – 64, 119 – 140.
363. Palkovitz, R. (2002b). *Involved Fathering and Men's Adult Development. Provisional Balances*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 328 p.
364. Palkovitz, R., Palm, G. (2009). Transitions within Fathering. // *Fathering*. Vol. 7., No. 1, Winter, pp. 3 – 22.
365. Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. // *Human Development*. Vol. 47, pp. 193 – 219.
366. Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 319p.
367. Parke, R. D., Dennis, J., Flyr, M. L., Morris, K. L., Leidy, M. S., Schofield, T. J. (2005). *Fathers: Cultural and Ecological Perspectives*. **In:** *Parenting an Ecological Perspective*. Edited by Luster, T., Okagaki, L. USA: Lawrence Erlbaum Associates. 464 p.
368. Parsons, T. (1967). *Sociological theory and modern Society*. New York: The Free Press, 564p.
369. Patterson, R. W. (2010). Forty Years of Title X Is Enough: The Folly of the McNamara Approach to Family Planning. // *Family in America*. Fall, pp. 357 – 374.
370. Pattnaik, J., Sriram, R. (2010). Father/male Involvement in the Care and Education of Children: History, Trends, Research, Policies, and Programs around the World. // *Academic journal of Childhood Education*. Vol. 86, No. 6, pp. 354 – 360.
371. Paul Gee, J. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. USA: Routledge, 224 p.
372. Pavlina, I. (1999). Vecāku viedokļi par iespējamiem pasākumiem tēvu dalības veicināšanai bērnu aprūpē. *Vīrieša loma ģimenē = Man's Role in the Family: Starptautiskās konferences materiāli 1998. gada 19. – 20. novembris, Rīga, Latvija* / Sast. un red. Zariņa, I. B. Rīga: LZA Ekonomikas institūts, 176. – 181. lp.
373. Pavlovičs, J. (2012). *Padomju Latvijas ikdiena: mūsu vienīgā vakardiena*. Rīga: Jumava, 141 lpp.
374. Peterson del Mar, D. (2011). *The American Family: From Obligation to Freedom*. USA: Palgrave Macmillan, 224 p.
375. Petrenko, D., Zankovska – Odiņa, S. (2011). *Mediji un daudzveidība*. Rīga: Latvijas cilvēktiesību centrs, 45 lpp.
376. Pinsof, W. M., Lebow, J. L. (2005). *Family psychology. The art of the science*. USA: Oxford University Press, 608 p.

377. Plakans, A. (2011). *Concise History of the Baltic States*. UK: Cambridge University Press, 490 p.
378. Plaude, I. (2003). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: RaKa, 187 lpp.
379. Pleck, E. H., Pleck, J. H. (1997). Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions. **In:** Lamb, M. E. (Ed). *The role of the father in child development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 33 – 48.
380. Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. **In:** Lamb, M. E. (Ed). *The role of the father in child development*. Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons, pp. 66 – 103.
381. Pleck, J. H. (2007). Why Could Father Involvement Benefit Children? Theoretical Perspectives. // *Applied Development Science*. Vol. 11, No. 4, pp. 196 – 202.
382. Plutzer, E. (1991). Preferences in family politics: Women's consciousness or family context? // *Political Geography Quarterly*. Vol. 10, Issue 2, pp. 162 – 173.
383. Pollay, R. W. (1968). A Model of Family Decision Making. // *British Journal of Marketing*. Vol. 33, pp. 206 – 216.
384. Potter, J., Hepburn, A. (2008). Discursive constructionism. **In:** Holstein, J.A., Gubrium, J.F. (eds.). *Handbook of constructionist research*. New York: Guildford, pp. 275 – 293.
385. Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 224 p.
386. Prensky, M. (2011). *The Reformers Are Leaving Our Schools in the 20th Century*. Report. Pieejams:
http://www.marcprensky.com/writing/+PrenskyThe_Reformers_Are_Leaving_Our_Schools_in_the_20th_Centuryplease_distribute_freely.pdf. (sk. 06.04.2012).
387. Procevska, O. (2006). No rīta himna, vakarā pasaciņa: Jaunā padomju cilvēka audzināšana un mediju loma tajā. // *Žurnāls Latvijas arhīvi*. Nr.4, 117. – 137. lp.
388. Promoting Responsible Fatherhood (2012). *The White House Report*. June. Pieejams:
http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/fatherhood_report_6.13.12_final.pdf (sk. 15.08.2012).
389. Pruett, K. D. (1998). Attachment: the Role of the Father. // *Pediatrics*. Vol. 102, No. 5, November, pp. 1253-1261.
390. *PSKP Programma* (jaunā red.) // PSKP XXVII kongresa materiāli. (1986). Rīga, 181 lpp.
391. Puļikovskis, J. (2003). Ir vērts būt tēvam. Labākā karjera vīrietim. Rīga: Kustība „Par dzīvību”, 181 lpp.
392. Putnina, A. (1999). *Maternity Services and Agency in Post-Soviet Latvia*. Dissertation in Anthropology. University of Cambridge.
393. Putniņa, A. (2002). Klusums kā diskursa forma Latvijā. // *Kulturoloģisks žurnāls Kentaurs XXI*. Nr. 27, 173. – 180. lp.
394. Putniņa, A. (2003). *Iedzīvotāju reproduktīvā veselība*. Pārskats par situāciju Latvijā (2003. – 2011.) Rīga: Papardes zieds. Pieejams:
<http://www.scribd.com/doc/76775055/69/Iedz%C4%ABvot%C4%81ju-skat%C4%ABjums-uz-%C4%A3imenes-politiku> (sk. 13.04.2012).
395. Putniņa, A. (2005). Vīrieši Latvijā: situācijas ieskicējums. **No:** *Zinātniski pētnieciskie raksti. Demogrāfiskā situācija šodien un rīt*. Zvidriņš P. (zin. red.). Rīga: Zinātne, 61. – 80.lp.
396. Putniņa, A. (2006). Laba dzīve Latvijā: skats uz dzimtes veidotu sociālo likteni. **No:** Bela, B., Tisenkopfs, T. (zin. red.). *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne, 61.–80.lp.

http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_1124_Dzives_kvalitaate_Latvija.pdf

397. Radin, N. (1994). Primary – Caregiving Fathers in Intact Families. **In:** Gottfried, A. E., Gottfried, A. W. (Eds.). *Redefining Families: Implications for Children's Development*. New York: Plenum, pp. 55 – 97.
398. Rauhvargers, A. (2008). *Boloņas procesa un ES kvalifikāciju ietvarstruktūras – kopējais un atšķirīgais*. Pieejams: www.apa.lv (sk. 21.08.2011).
399. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. USA: Harvard University Press, 623 p.
400. Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press, 214 p.
401. Rebecca, J. (2010). *Cook, Simone Cusack. Gender stereotyping: transnational legal perspectives*. University of Pennsylvania Press, 288 p.
402. Reder, P., Lucey, S. (2003). *Studies in the Assessment of Parenting*. London: Routledge, 336 p.
403. Remmo, C. J. (2009). *Understanding Masculinity: The Role of Father – Son Interaction on Men's Perceptions of Manhood*. Dissertation in Philosophy. University of Denver
404. Rich, A. (1977). *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. New York: Bantam, 322 p.
405. Rifkins, Dž. (2004). *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava, 279 lpp.
406. Rinelli, L. N. (2009). *Father Involvement And Relationship quality among Cohabiting Parents*. Dissertation in Philosophy. College of Bowling Green State University.
407. *Rīcības plāns koncepcijas „Valsts ģimenes politika” īstenošanai 2004. – 2013.gadam*.
408. Roccas, S., Brewer, M. B. (2002). Social Identity Complexity. // *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 6, No.2, pp. 88 – 106.
409. Roccas, S. (2003). The Effects of Status on Identification with Multiple Groups. // *European Journal of Social Psychology*. Vol. 33, Issue 3, pp. 351 – 366.
410. Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London: Routledge, 336 p.
411. Roggman, L. A. (2004). Do fathers just want to have fun? Commentary on theorizing the father – child relationship. // *Human Development*. Vol. 47, Issue 4, pp. 228 – 236.
412. Romano, J. J. (2004). *Dimensions Of Parenting And Identity Development In Late Adolescence*. Dissertation in Human Development. Virginia Polytechnic Institute and State University.
413. Rossi, G. (2006). *Reconciling Family and Work: New Challenges for Social Policies in Europe*. Milan: Franco Angeli, 257 p.
414. Rozenbergs, J. (2002). Vārds tekstā kā pasaules atspulgs. **No:** *Rakstu krājums 6. Vārds un tā pētīšanas aspekti*. Liepāja: LiePa, 192. – 195. lp.
415. Rožukalne, A. (2004). *Identitātes konstruēšana: vīrietis un sieviete Cosmopolitan un FHM*. Publicēts: www.politika.lv 07.09.2004. Pieejams: <http://politika.lv/article/identitates-konstruesana-virietis-un-sieviete-cosmopolitan-un-fhm> (sk.14.11.2010).
416. Rubene, Z. (2001). Kritiski domājošas personības veidošanās: ieskats pedagogijas un psiholoģijas teorijās. **No:** *Zinātniskie raksti pedagogijā*. 641.sējums. Atb. red. Žogla, I. Rīga: SIA „Izglītības soli”, 243. – 252. lp.
417. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 246 lpp.
418. Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. (2008). *Ievads mediju pedagogijā*. Rīga: RaKa, 207lpp.

419. Rubene, Z. (2012). *Homo Medialis* kā izpētes fenomens pedagoģiskajā antropoloģijā. **No:** *LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. 781. sējums. Atb. red. Koķe, T., Kaļķe, B. Rīga: LU akadēmiskais apgāds, 10. – 17. lp.
420. Rungule, R. (1997). The Role of Parents – Fathers and Mothers – in the Family and in Society. **In:** *Invitation to Dialogue: Beyond Gender (In)equality*. Sast. Koroļeva, I. Rīga: Institute of Philosophy and Sociology, 311. – 322. lp.
421. Rutherford, J. (1992). *Men`s Silences. Predicaments in Masculinity*. USA: Routledge, 227 p.
422. Rutka, L. (2012). *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa, 178 lpp.
423. Ryan, G. W., Bernard, H. R. (2003). Data management and analysis methods. **In:** Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. *Collecting and interpreting qualitative materials*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, pp. 259 – 309.
424. Ryan, G. W., Bernard, H. R. (2003a). Techniques to identify themes in qualitative data. // *Field Methods*. Vol. 15, No. 1, pp. 85 – 109.
425. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe et Huber, 264 p.
426. Ryegård, Å., Olsson, T., Apelgren, K. (2010). *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*. Uppsala University, 138 p.
427. Ryff, C. D. (1995). Psychological Well – Being in Adult Life.// *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 4, No. 4, pp. 99 – 104.
428. Saar, E., Hellemäe, Y. (1997). Gendered Pattern of Status Attainment and Value. **In:** *Invitation to Dialogue: Beyond Gender (In)equality*. Ed. By Koroļeva, I. Rīga: Institute of Philosophy and Sociology, pp. 125.-166.
429. Sautiņš, N. (2001). Harmoniskas personības audzināšana kristīgajā pedagoģijā. **No:** *Zinātniskie raksti pedagoģijā*. 641.sējums. Atb. red. Žogla, I. Rīga: SIA „Izglītības solī”, 253. – 262. lp.
430. Schneider, K. P. Barron, A. (2012). *Pragmatics of Discourse*. USA: Mouton De Gruyter, 600 p.
431. Schoppe – Sullivan, S. J., Mangelsdorf, S. C., Frosch, C. A., McHale, J. L. (2004). Associations between Coparenting and Marital Behavior from Infancy to the Preschool Years. // *Journal of Family Psychology*. Vol. 18, No. 1, pp. 194 – 207.
432. Schoppe – Sullivan, S., Brown, G., Cannon, E., Mangelsdorf, S. (2008). Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants. // *Journal of Family Psychology*. Vol. 22, No. 3, pp. 389 – 398.
433. Sclafani, J. D. (2004). *The educated parent: Recent trends in raising children*. Westport, CT: Praeger Publishers, 229 p.
434. Scott, J. (2006). *Family and Gender Roles: How Attitudes Are Changing. A plenary paper for the International Conference on Family Relations, University of Valencia, Spain*. Pieejams: <http://www.genet.ac.uk/workpapers/GeNet2006p21.pdf> (sk. 21.07.2010).
435. Scully, P., Paton, D. (2005). *Gender and Slave Emancipation in the Atlantic*. USA: World. Duke University Press, 392 p.
436. Sedlenieks, K., Vasiļevska, K. (2006). *Vīriešu iespējas savienot darba un ģimenes dzīvi mūsdienā Latvijā: Projekta rezultātu apkopojums. Projekts Men Equal, Men Different jeb “Tētis mājās”*. Pieejams: http://s3.amazonaws.com/politika/public/article_files/1624/original/latvfinal.pdf?1332315068 (sk. 20.05.2007).

437. Shields, S. E. (2002). *Speaking from the Heart. Gender and the Social Meaning of Emotion*. UK: Cambridge University Press, 230 p.
438. Shorter, E. (1975). *The Making of the Modern Family*. New York: Basic Books, 369 p.
439. Shwalb, D. W., Shwalb, B. J., Lamb, M. E. (2012). *Fathers in Cultural Context*. New York: Routledge, 448 p.
440. Sigel, I. E., McGillicuddy – DeLisi, A. V., Goodnow, J. J. (1995). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 400 p.
441. Silverstein, L. B. (1996). Fathering is a feminist issue. // *Psychology of Women Quarterly*. Vol. 20, Issue 1, pp. 3 – 37.
442. Skolnick, A. S., Skolnick J. H. (1971). *Family in Transition: Rethinking Marriage, Sexuality, Childrearing, and Family Organization*. New York: Little, Brown, 542 p.
443. Skolnick A. (1991). *Embattled Paradise: The American Family in an Age of Uncertainty*. New York: Basic Books, 284 p.
444. Skolnick, A. S. (2009). *Family in Transition*. UK: Pearson Education, 552 p.
445. Skreitule – Pikše, I. (2010). *Mātes kompetences izjūtas, mātes-bērna emocionālās pieejamības un bērna uzvedības maiņas pēc mātes piedalīšanās vecāku mācību programmā „Bērna emocionālā audzināšana”*. Promocijas darbs psiholoģijā. Rīga: LU.
446. Skujenieks, M. (1925). *Otrā tautas skaitīšana Latvijā*. 449 lpp.
447. Skultāne, V. (1998). *The Testimony of Lives: Narrative and Memory in Post – Soviet Latvia*. London; New York: Routledge, 217 p.
448. Small, S. A. (1988). Parental Self-Esteem and Its Relationship to Childrearing Practices, Parent-Adolescent Interaction, and Adolescent Behavior. // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 50, N. 4, pp. 1063 – 1072.
449. Smits, E. D. (1997). *Nacionālā identitāte*. Rīga: AGB, 79 lpp.
450. Spivakovska, A. (1989). *Vecāki un bērni*. Rīga: Zvaigzne, 132 lpp.
451. Spock, B. (1961). *Talks With Mothers: Growth and Guidance*. Boston: Houghton Mifflin, 306 p.
452. Spoks, B. (1975). „Bērns un tā kopšana”. Rīga: „Zvaigzne”, 18. – 19. lp.
453. Sprugaine, V. (2005). Rokasgrāmata padomju pilsoni. Sievietes dzimtes konstrukcija/konstruēšana žurnālā „Padomju Latvijas Sieviete” (1952 – 1965). **No:** LU Raksti. *Komunikācija*. 683. sējums. Red. Brikše, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 127. – 149. lp.
454. Sprugaine, V. (2005). Padomju sievietes pienākums pret valsti: Sievietes reproduktīvās veselības diskurss jaunās valsts pirmajā piecgadē izdotajās informatīvajās brošūrās. **No:** Zelče, V. (proj. vad.). *Agora 3: Pēckara Latvijas cilvēklaiktelpa ≠ staļinisms*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 291. – 308. lp.
455. Stacey, J. (1996). *In the Name of the Family*. Boston: Beacon Press, 194 p.
456. Stēnsgorda, P. (2004). *Māte, bērni un tēvs. 16 intervijas ar netradicionālām ģimenēm*. Rīga: Atēna, 153 lpp.
457. Storey, A., Walsh, C. (2011). How Fathers Evolve: A Functional Analysis of Fathering Behavior. Biosocial Foundations of Family Processes. // *National Symposium on Family Issues*. Part 1, pp. 35 – 47.
458. Strode, A. (2010). *Studentu patstāvīga profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. Rēzekne: RA izdevniecība, 157 lpp.
459. Stryker, S., Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. // *Social Psychology Quarterly*. Vol. 63, No. 4, pp. 284 – 297.

460. Studente, A. (1975). *Ģimenes ietekme bērna audzināšanā*. Rīga: Latvijas PSR Zinību biedrība, 23 lpp.
461. Studente, A. (1982). *Ģimene*. Rīga: Zvaigzne, 8. – 205. lp.
462. Studente, A. (1988). *Ģimenes pedagoģiskās iespējas*. Rīga: Zvaigzne, 109 lpp.
463. Sullivan, R. (2003). *Focus on Fathering*. Brisbane: ACER Press, 231 p.
464. Svence, G., Majors, M., Majore, L. (2010). *Concept of Well – being of the Inhabitants of Latvia and the First Stage of New Well – being Test Modification in Latvian*. Riga Teacher Training and Educational Management Academy 5th International Scientific Conference's „Theory for Practice in the Education of Contemporary Society” collection of articles, pp. 324 – 330.
465. Svensson, E. B. (2008). *Ziņojums par to, kā tirdzniecība un reklāma ietekmē sieviešu un vīriešu līdztiesību*. Sieviešu tiesību un dzimumu līdztiesības komiteja Referente: Eiropas Parlaments. Sesijas dokuments.
466. Swift, A. (2011). *Family Values and Egalitarian Liberalism: Social Justice and Relationship Goods*. Pieejams: http://social-justice.politics.ox.ac.uk/materials/launch/aswift_session2.pdf (sk. 16.09.2012).
467. Symons, D. (1979). *The Evolution of Human Sexuality*. Oxford: Oxford University Press, 358 p.
468. Šneidere, I. (2004). Padomju pirmā okupācija Latvijā: daži aspekti. **No:** *Totalitārie okupācijas režīmi Latvijā 1940.–1964. gadā. Latvijas vēsturnieku komisijas raksti*. 13. Sējums. Sast. Ērglis, Dz. Rīga: Latvijas vēstures institūta apgāds, 13. – 25. lp.
469. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp.
470. Špona, A., Čamane, I. (2009). *Audzināšana. Pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 260 lpp.
471. Štāls, M. (1935). *Audzināšanas mācība*. Rīga: Valters un Rapa, 171 lpp.
472. Šteinberga, A., Tunne, I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 128 lpp.
473. Šulmane, I. Kruks, S. (2001). Stereotipi Latvijas presē. **No:** *Latvijas mediju analīze. Komunikācijas pētījumu sērija. Daudzveidība III*. Rīga: Komunikācijas studiju nodaļa, 11. – 50. lp.
474. Šūpulis, E. (2007). Atmiņu politika: vēlinā sociālisma vērtējums dzīvesstāstos. **No:** *Latvijas Vēsturnieku komisijas raksti*. 20. Sējums. Caune, A. (atb.red.) Rīga: Latvijas vēstures institūta apgāds. 166. – 171. lp.
475. Tabūna, A. (1997). Equality Between Men and Women in the Family. **In:** *Invitation to Dialogue: Beyond Gender (In)equality*. Ed. By Koroļeva, I. Rīga: Institute of Philosophy and Sociology, pp. 287 – 298.
476. Talonens, J. (2009). *Baznīca Staļinisma žņaugos. Latvijas Evaņģēliski luteriskā baznīca padomju okupācijas laikā no 1944. līdz 1950. gadam*. Rīga: Luterisma mantojuma fonds, 332 lpp.
477. Tamis – LeMonda, C. S., Cabrera, N. (2002). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 695 p.
478. Thévenon, O. (2008). Family policies in Europe: available databases and initial comparisons. // *Vienna Yearbook of Population Research*, pp. 165 – 177.
479. Thomas, E., Chiles, N. (2012). *Fatherhood: Rising to the Ultimate Challenge*. USA: New American Library, 320 p.
480. Thompson, E. H., Pleck, J. H. (1986). The Structure of Male Role Norms. // *American Behavioral Scientist*. Vol. 29, No. 5, pp. 531 – 543.

481. Thorne, E. S., Henderson, D. J. (1999). Are Egalitarian Relationships a Desirable Ideal in Nursing? // *West Journal of Nursing Research*. Vol. 21, No. 1, pp. 16 – 34.
482. Thornton, A., Young – DeMarco, L. (2001). Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States: The 1960s Through the 1990s. // *Journal of Marriage and Family*. Vol. 63, No. 4, pp. 1009 – 1037.
483. Tiļļa, I. (2004). *Pusaudžu sociokultūras kompetences veidošanās otrās svešvalodas mācību procesā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: LU.
484. Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A., Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. // *Gender and Education*. Vol. 17, No. 2, pp. 129 – 142.
485. Tīrgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs (2006). *Sabiedrībā pastāvošie dzimumstereotipi*. Latvijas iedzīvotāju aptauja. Pieejams: http://www.lm.gov.lv/upload/dzimumu_lidztiesiba/situacija_latvija/sabiedribapastavosiestereotipi2006.pdf (sk. 15.04.2007).
486. Tisenkopfs, T. (2010). Socioloģija Latvijā. – Rīga: LU akadēmiskais apgāds, 536 lpp.
487. Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage Publications, 288 p.
488. TNS Latvijas mediju pētījumu gadagrāmata 2011 / 2012. Rīga: TNS. Pieejams: http://www.tns.lv/wwwtnslv_resources/images/Mediju_petijumu_gadagramata/2011-2012/TNS_Latvia_mediju_petijumu_gadagramata_2011-2012.pdf (sk.01.05.2012).
489. Tolson, A. (1996). *Mediations Text and Discourse in Media Studies*. New York: Arnold, 256 p.
490. Townsend, N. W. (2002). *The Package Deal: Marriage, Work and Fatherhood in Men's Lives*. Philadelphia: Temple University Press, 348 p.
491. Trommsdorff, G. (2009). Intergenerational relations and cultural transmission. **In:** *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects*. Schönplüg, U. (Ed). Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, pp. 126 – 160.
492. Ulmanis, K. (1938). Ģimene – stūrakmens mūsu valsts dzīvē. **No:** Freijs, A. (sast.) *Ģimenes grāmata: rakstu krājums ģimenes dzīves izkopšanai*, 3. – 303. lp.
493. UNESCO (1994). 1994 International Year of the Family. UNESCO Final Report and Calendar of Events.
494. United States Bureau of the Census (1994). *Household and family characteristics. Current Population Reports, Series P20 – 483*. Washington, D.C.: United States Government Printing Office. 227 p.
495. Ušinskis, K. (1980). *Pedagoģisko rakstu izlase*. Rīga: Zvaigzne, 227 lpp.
496. Valbis, J. (2005). Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums. Rīga: Zvaigzne, 200 lpp.
497. Van Dijk, T. A. (2011). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Discourse as social interaction*. Second Edition. UK: Sage Publications, 432 p.
498. Van Egeren, L. A. (2004). The development of the coparenting relationship over the transition to parenthood. // *Infant Mental Health Journal*. Vol. 25, No. 5, pp. 453 – 477.
499. Vasiļevska, K. (2006). Bērnu dzīves kvalitāte Latvijā 21.gadsimta sākumā. **No:** Bela, B., Tisenkopfs, T. (zin. red.). *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne, 97. – 109. lp.
500. Veinberga, S. (2005). *Masmediji. Prese, radio, televīzija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 360 lpp.
501. Veinberga, S. (2010). *Mediju misija. Preses attīstības tendences Latvijā pēc valsts neatkarības atjaunošanas (1990 – 2010)*. Rīga: Zvaigzne ABC, 160 lpp.

502. Veispale, K. (2012). *Atbalsts vecāku pienākumu īstenošanā*. Konferences „Par ģimenes vērtību aizsardzību un atbalstu” materiāli. Latvijas Republikas Saeimas kanceleja. Pieejams: <http://www.saeima.lv/lv/aktualitates/saeimas-zinas/19592-konference-par-ģimenes-vertibu-aizsardzibu-un-atbalstu> (sk.17.04.2012).
503. Vespa, J. (2009). Gender Ideology Construction A Life Course and Intersectional Approach. // *Gender & Society*. Vol. 23, No. 3, pp. 363 – 387.
504. Vikmane, B. (2009). *Socializācija ģimenē*. Liepāja: LiePU LiePA, 443 lpp.
505. Vinnikots, D. B. (2004). *Ģimene un personības attīstība. Māte un bērns*. Jekaterinburga: LITUR. 101 lpp.
506. *Vīrieša loma ģimenē = Man`s Role in the Family: Starptautiskās konferences materiāli 1998. gada 19. – 20. novembris, Rīga, Latvija. (2009).* / Sast. un red. Zariņa, I. B. Rīga: LZA Ekonomikas institūts
507. Vondra, J., Sysko, B. H., Belsky, J. (2005). Developmental origins of parenting: Personality and Relationship Factors. **In:** *Parenting an Ecological Perspective*. Luster, T., Okagaki, L. USA: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 35 – 71.
508. Vorone, S. (2012). *Mūsdienu studējošo psihosociālās labklājības saturs*. Promocijas darbs sociālā psiholoģijā. Daugavpils Universitāte.
509. Walker, A. J., McGraw, L. A. (2000). Who is Responsible for Responsible Fathering? // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 62, No.2, pp. 563 – 569.
510. Walsh, F. (2002). *Normal Family Processes*. Third Edition. *Growing Diversity and Complexity*. New York: The Guilford Press, 663 p.
511. Walzer, S. (1998). *Thinking about the Baby: Gender and Transitions into Parenthood*. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press, 209 p.
512. Wang, R. (2008). *What Makes a Good Dad? Contexts, Measures and Covariates of Paternal Care*. Dissertation in Sociology. The University of Maryland.
513. Waters, B. (2007). *The family in Christian social and political thought*. Oxford: Oxford University Press, 313 p.
514. Weinert, F. E. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany, 36 p.
515. Wejnert, B., Djumabaeva, A. (2004). From Patriarchy to Egalitarianism: Parenting Roles in Democratizing Poland and Kyrgyzstan. // *Marriage & Family Review*. Vol. 36, No. 3/4, pp. 147 – 172.
516. Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S. J. (2001). *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. London: Sage Publications, 344 p.
517. White, J. M., Klein, D. M. (2002). *Family theories*. Thousand Oaks: Sage, 296 p.
518. Wiesner – Hanks, M. E. (2011). *Gender in History: Global Perspectives*. Second Edition. Malaysia: Wiley – Blackwell, 248 p.
519. Wilhelmi, A. (2008). Women`s Movement in the Baltics: Traces of Women`s Emancipation among the German Baltic Population. **In:** *Gender Matters in the Baltics*. Ed. by Novikova, I. Rīga: LU Dzimtes studiju centrs, pp. 298 – 336.
520. Wilkie, J. (1993). Changes in U.S. Men`s Attitudes Toward the Family Provider Role, 1972–1989. // *Gender & Society*. Vol. 7, No. 2, pp. 79–261.
521. Wink, J. (2010). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World* (4th Edition). USA: Prentice Hall, 240 p.
522. Wodak, R. (1997). *Gender and Discourse*. London Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 320 p.

523. Wodak, R., Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*, London: Sage Publications, 204 p.
524. Woerd, S., Stavenuiter, M., Duyendak, I. W. (2007). *Ja rūp, tad piedalies! Caring is sharing. Tēvu iesaiste bērnu aprūpes un mājsaimniecības darbos piecās Eiropas valstīs*. Pētījuma fragments. Amsterdamas Sociālo zinātņu pētījumu skola.
525. Yarwood, G. A. (2011). The Pick and Mix of Fathering Identities. // *Fathering*. Vol. 9, No. 2, Spring, pp. 150 – 168.
526. Young, K. (1934). *Sociology and Study of Society and Culture*. Second edition. USA: American book company, 400 p.
527. Yount, K. M. (2005). Globalizing the modern family ideal. // *Journal Families that work*. Spring, p 6.
528. Zabriskie, R. B., McCormick, B. P. (2001). The influences of family leisure patterns on perceptions of family functioning. // *Family Relations*. Vol. 50, No. 3, pp. 281 – 289.
529. Zaķe, I. (1997). *Dzimumdiskriminācijas formas*. Konferences „Sievietes un vīrieši dialogā” materiāli. Valmiera, 7. - 8. marts.
530. Zamozdika, A. (2010). Masu mediju lomas, sociālās atbildības un vārda brīvības diskurss Latvijas presē (1918–1934). **No:** Skudra, O. (red.) *Latvijas preses vēsture: diskursi un identitātes*. Rīga: Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultāte, 13. – 31. lp.
531. Zarina, I. B. (1995). Actual and Desired Family Models in Latvia. **No:** *Humanities and Social Sciences. Latvia*. Vol. 2, No. 7, pp. 48 – 61.
532. Zeiberte, L. (2009). Kompetences – izglītības stratēģiskais mērķis. **No:** *Daugavpils Universitātes 50. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Atb. red. Oļehnovičs, D. Daugavpils: Daugavpils Universitātes akadēmiskais apgāds „Saule”, 98. – 99. lp.
533. Zelče, V. (2003a). Dažas 60. gadu (re)konstrukcijas. // *Žurnāls Latvijas Arhīvi*. Nr. 3, 106. lpp.
534. Zelče, V. (2003b). Latvijas padomju sievietes konstrukcija... Pirmā identitāte – darba sieviete (1940–1941) **No:** *LU Raksti. Komunikācija*. 655. sējums Atb. red. Brikše, I. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 34. – 59. lp.
535. Zelče, V. (2003c). Latvijas prese: 1918. – 1934. gads. **No:** Bērziņš, V. (atb. red.) *20. gadsimta Latvijas vēsture. 2. sējums: Neatkarīgā valsts: 1918–1940*. Rīga: Latvijas vēstures institūta apgāds, 764. – 784. lp.
536. Zelče, V. (2004). Pirmās pēckara padomju laikagrāmatas: 1945. gadā izdotie kalendāri. // *Žurnāls Latvijas Arhīvi*. Nr. 4, 107 lpp.
537. Zelče, V. (2006). 1945. gada marts padomju mediju (ne)realitātē. // *Žurnāls Latvijas arhīvi*. Nr.1, 92. – 112. lp.
538. Zelmenis, V. (1978). *Pedagoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne, 247 lpp.
539. Zelmenis, V. (1991). *Īss pedagoģijas kurss*. Rīga: Zvaigzne, 213 lpp.
540. Zepa, B. (1999). *Eiropas Vērtību pētījums*. Rīga: Baltijas Sociālo Zinātņu institūts. Pieejams: <http://www.biss.soc.lv/downloads/resources/evp/evp1999.pdf> (sk. 09.05.2009).
541. Zepa, B. (2006). *Dzimumu līdztiesības aspekti darba tirgū*. [http://izm.izm.gov.lv/upload_file/jaunatne/petijumi/DziLDT_petijums_2007\[1\].pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/jaunatne/petijumi/DziLDT_petijums_2007[1].pdf) (sk. 01.04.2007).
542. Zepa, B., Kļave, E. (2011). *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2010./2011. gadā. Nacionālā identitāte, mobilitāte un rīcībspēja*. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts, 156 lpp.

543. Zīle, Ī. (1980). *Sociālisma celtniecības vēsturiskais ceļš: monogrāfija veltīta LPSR 60. gadadienai un padomju varas atjaunošanas 40. gadadienai Latvijā*. Rīga: Avots, 266 lpp.
544. Zuo, J. (2004). Shifting the Breadwinning Boundary: The Role of Men's Breadwinner Status and Their Gender Ideologies. // *Journal of Family Issues*. Vol. 25, No. 6, pp. 811–832.
545. Žvinklienē, A. (2008). Gender Equality in the Baltic States: Democratization of Patriarchy. *In: Gender Matters in the Baltics*. Ed. by Novikova, I. Rīga: LU Dzimtes studiju centrs, pp. 73 – 90.
546. Адорно, Т. (2001). *Исследование авторитарной личности*. Москва: Академия исследований культуры, 416 с.
547. Араканцева, Т. А. (2006). *Гендерные аспекты детско – родительских отношений*. Москва: Московский психолого – социальный институт, 61 с.
548. Бауман, З. (2002). *Индивидуализированное общество*. Москва: Логос, 390 с.
549. Бендас, Т. В. (2006). *Гендерная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 431 с.
550. Гилмор, Д. (2005). *Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности*. Москва: Российская политическая энциклопедия, 264 с.
551. Гумницкая, А. (2006). *Психологическая культура в детско-родительских отношениях*. Диссертация кандидата психологических наук. Санкт-Петербург.
552. Гурко, Т. А. (1999). *Феномен современного отцовства // Мужчина и женщина: меняющиеся роли и образы. Материалы международной научной конференции*. Москва: Институт этнологии и антропологии, 217 с.
553. Гурко, Т. А. (2000). Вариативность представлений в сфере родительства. // *Социологические исследования*. No. 11, с. 90 – 97.
554. Гурко, Т. А. (2003). *Родительство социологические аспекты*. Москва: Институт социологии РАН, 176 с.
555. Дружинин, В. Н. (2005). *Психология семьи*. Санкт – Петербург: Питер, 176 с.
556. Ильин, Е. П. (2002). *Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины*. СПб.: Питер, 544 с.
557. Исаев, Б. А. (2009). *Социология*. Москва: Питер, 224 с.
558. Киммел, М. (2007). *Гендерное общество*. Москва: Российская политическая энциклопедия, 464 с.
559. Кокоева, А. (2003). *Формирование педагогической культуры родителей*. Диссертация кандидата педагогических наук. Владикавказ.
560. Кон, И. (2003). *Ребёнок и общество*. Москва: Академия, 336 с.
561. Кон, И. (2006). Зачем нужны отцы? // *Звезда*. No. 12. с. 124 – 145.
562. Кон, И. (2009а). *Мужчина в меняющемся мире*. Москва: Время, 496 с.
563. Кон, И. (2009b). *Мальчик – отец мужчины*. Москва: Время, 704 с.
564. Коцубей, Б. И. (1990). *Мужчина и ребенок*. Москва: Знание, 265 с.
565. Кронгауз, М. (2003). Слово под лупой. // *Отечественные записки*. No. 4(12). Pieejams: <http://www.stranaoz.ru/print.php/type=article&id=622&numid=13> (sk. 05.06.2011).
566. Кучер, И. В. (2009). Влияние отца на психическое развитие ребенка **От: Антропологические основы субкультуры детства: нормы, ценности, практика**. Материалы VI Международной научно-практической конференции 26-27.11., с. 56 – 62. Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт. Pieejams.: http://www.rsuh.ru/binary/object_66.1305308352.92687.pdf (sk. 15.04.2009).
567. Лишин, О. В. (2003). *Педагогическая психология воспитания*. Москва: Академкнига, 332 с.

568. Максакова, В. И. (2008). *Педагогическая антропология*. Москва: Издательский центр Академия, 208 с.
569. Овчарова, Р. В. (2003). *Практическая психология образования*. Москва: Издательский центр Академия, 448 с.
570. Овчарова, Р. В. (2005). *Психология родительства*. Москва: Издательский центр Академия, 368 с.
571. Пастернак, Н. А. (2008). *Психология воспитания*. Москва: Издательский центр Академия, 224 с.
572. Синельников, А. Б. (2008). *Трансформация семьи и развитие общества*. Москва: Университет книжный дом, 320 с.
573. Смелзер, Н. (1994). *Социология*. Москва: Феникс, 688 с.
574. Соколова, В. Н., Юзефович, Г. Я. (1991). *Отцы и дети в меняющемся мире*. Москва: Просвещение, 223 с.
575. Спирёва, Е. (2004). *Влияние личностных особенностей родителя и ребенка на стиль семейного воспитания*. Диссертация кандидата психологических наук. Москва.
576. Тархова, Л. (1992). *Мальчик, мужчина, отец*. Москва: Знание, 128 с.
577. Фельдштейн, Д. И. (2005). *Психология развития человека как личности*. Москва: МПСИ, 1024 с.
578. Филлипс, Л., Йоргенсен, М. В. (2004). *Дискурс-анализ. Теория и метод*. Харьков: Гуманитарный Центр, 30 с.
579. Харламов, И. Ф. (2005). *Педагогика*. Москва: Гардарики, 520 с.
580. Чернова, Х. (2007). Модель „советского” отцовства: дискурсивные предписания. **От: Здравомыслова**, Е., Темкина, А. (ред.). Российский гендерный порядок. Социологический подход. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 163 с.
581. Шнейдер, Л. Б. (2007). *Семейная психология*. Екатеринбург: Деловая книга, 736 с.

Sekundārie starptautiskie pētījumi par tēva pedagoģisko kompetenci

1. Adamsons, K., Buehler, Ch. (2007). Mothering versus Fathering versus Parenting: Measurement Equivalence in Parenting Measures.// *Parenting: Science and Practice*. Vol. 7, Issue 3, pp. 271-303.
2. Allen, S., Daly, K. (2007). *The Effects of Father Involvement: An Updated Research Summary of the Evidence*. Centre for Families, Work & Well-Being. Pieejams: http://www.fira.ca/cms/documents/29/Effects_of_Father_Involvement.pdf (sk. 15.12.2008).
3. Andrews, A. B., Luckey, I., Bolden, E., Whiting – Fickling, J., Lind, K. A. (2009). Public Perceptions about Father Involvement: Results of a Statewide Household Survey. // *Journal of Family Issues*. Vol. 25, No. 5, pp. 603 – 633.
4. Anxo, D., Fagan, C., Smith, M. Noisy – Le – Grand, Perraudin, C. (2007). *Parental Leave in European Companies. Establishment Survey on Working Time 2004-2005*. Pieejams: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/87/en/1/ef0687en.pdf> (sk. 15.06.2008).
5. Bailey, E., Binét, B. (2009). *Fatherhood: Insights and Perspectives from Leaders in the Fatherhood Movement*. The Leadership Center at Children`s Institute. Pieejams: http://www.projectfatherhood.org/assets/uploads/fatherhood_book_singlepgs.pdf (sk. 08.05.2010).
6. Barnett, R. C., Marshall, N. L., Pleck, J. H. (1992). Men`s multiple roles and their relationship to men`s psychological distress. // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 54, No. 2, pp. 358 – 367.

7. Bartlett, E. (2004). The effects of fatherhood on the health of men: a review of the literature. // *Journal of Men's Health and Gender*. Vol. 1, Issue 2, pp. 159 – 169.
8. Baruch, G. K., Barnett, R. C. (1986). Consequences of fathers' participation in family work: Parent's role strain and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 51 No. 5, pp. 983 – 992.
9. Belsky, J. (1979). Mother – father – infant interaction: A naturalistic observational study. // *Developmental Psychology*. Vol. 15, No. 6, pp. 601 – 607.
10. Belsky, J. (1985). Experimenting with the Family in the Newborn Period. // *Child Development*. Vol. 56, No. 2, pp. 407 – 414.
11. Belsky, J., Jaffee, S. R., Sligo, J., Woodward, L., Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year olds. // *Child Development*. Vol. 76, No. 2, pp. 384 – 396.
12. Bergman, B. (2008). Polarized gender thinking visions or norms in male-dominated workplaces? // *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well – being*. Vol. 3, No. 3, pp. 165 – 175.
13. Bizan, S. L. (2008). *Families in the Context of Economic Resources: Father Involvement and Child's Cognitive Skills and Behavioral Functioning in Low – and Higher – Income Families*. Dissertation in Philosophy. Boston College, Lynch School of Education, 178 p.
14. Björnberg, U. (1998). Family Orientation among Men. A Process of Change in Sweden. *In*: Drew, E., Emerek, R., Mahon, E., *Women, Work and the Family in Europe*. London/New York, Routledge, pp. 200 – 207.
15. Blackshear, T. B. (2008). *Fathers, Family and Physical Activity: A Study on African American Girls*. Dissertation in Education. The University of North Carolina at Greensboro.
16. Bogenschneider, K. (2010). *Innovative Policies and Programs That Promote Competent Parenting and Support Families*. Wisconsin's Family Impact Seminar Materials. University of Wisconsin – Madison.
17. Borisenko, J. (2007). Fatherhood as a Personality Development Factor in Men. // *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 10, No. 1, pp. 82 – 90.
18. Bradford, K., Hawkins, A. J. (2006). Learning Competent Fathering: A Longitudinal Analysis of Marital Intimacy and Fathering. *Fathering*. // *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*. Vol. 4, No. 3, Fall, pp. 215 – 234.
19. Brannen, J. (2006). Cultures of Intergenerational transmission in four – generation families. // *The Sociological Review*. Vol. 54, Issue 1, pp. 134 – 154.
20. Bronte – Tinkew, J., Horowitz, A., Kennedy, E. B. A., Perper, K. B. S. (2007). *Men's Pregnancy Intentions and Prenatal Behaviors: What They Mean for Fathers' Involvement with Their Children*. Pieejams: http://www.childtrends.org/files/Child_Trends-2007_06_11_RB_Prenatal.pdf (sk. 01.07.2007).
21. Brotherson, S. E., Dollahite, D. C., Hawkins, A. J. (2005). Generative fathering and the Dynamics of connection between fathers and their children. // *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*. Vol. 3, No. 1, pp. 1 – 28.
22. Brown, G. L. (2008). *Father involvement, paternal sensitivity and father – child Attachment in the first three years*. University of Illinois at Urbana – Champaign. USA: ProQuest, 129 p.
23. Brunelli, S. A., Wasserman, G. A., Rauh, V. A., Alvarado, L. E., Caraballo, L. R. (1995). Mothers' report of paternal support: Associations with maternal child – rearing attitudes. // *Merrill – Palmer Quarterly*. Vol. 41, No. 2, pp. 152 – 171.

24. Buswell, L., Zabriskie, R. B., Lundberg, N., Hawkins A. J. (2012). The Relationship between Father Involvement in Family Leisure and Family Functioning: The Importance of Daily Family Leisure. // *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*. Vol. 34, Issue 2, pp.172 – 190.
25. Cabrera, N. J., Jacqueline, D. S., Tamis – LeMonda, C. (2007). Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. // *Applied Development Science*. Vol. 11, No. 4, pp. 208–213.
26. Cerami, A. (2008). *Central Europe in transition: Emerging models of welfare and social assistance*. Pieejams: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/8377/1/MPRA_paper_8377.pdf (sk. 15.05.2008).
27. Cha, Y., Thébaud, S. (2009). Labor Markets, Breadwinning, and Beliefs: How Economic Context Shapes Men's Gender Ideology. // *Gender & Society*. Vol. 23, No. 2, pp. 215 – 243.
28. Clarke – Stewart, K. A. (1978). And Daddy Makes Three: The Fathers Impact on Mother and Young Child. // *Child Development*. Vol. 49, No. 2, pp. 466 – 478.
29. Coates, E. E., Batsche, C., Lucio, R. (2011). Conceptualizing Fatherhood: Maternal Perceptions of Responsible Fathering. // *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*. Vol. 16, No. 3, pp. 134 – 142.
30. Coiro, M. J., Emery, R. E. (1998). Do Marriage Problems Affect Fathering More than Mothering? A Quantitative and Qualitative Review. // *Clinical Child and Family Psychology Review*. Vol. 1, No. 1, pp. 23 – 40.
31. Coleman, P. K., Karraker, K. H. (1998). Self – Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. // *Developmental Review*. Vol. 18, No. 1, pp. 47 – 85.
32. Collins, R. (2011). Content Analysis of Gender Roles in Media: Where Are We Now and Where Should We Go? // *Sex Roles*. Vol. 64, No. 3 – 4, pp. 290 – 298.
33. Coltrane, S., Allan, K. (1994). New fathers and old stereotypes: Representations of masculinity in 1980's television advertising. // *Masculinities*. Vol. 2, No. 4, pp. 43 – 66.
34. Condon, J., Boyce, P., Corkindale, C. (2004). The first – time fathers study: A prospective study of the mental health and wellbeing of men during the transition to parenthood. // *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. Vol. 38, No. 1/2, pp. 56 – 64.
35. Cox, J. (2005). Postnatal depression in fathers. // *Lancet*. Vol. 366, No. 9490, 982 p.
36. Crouter, A. C., Perry – Jenkins, M., Huston, T. L., McHale, S. M. (1987). Processes underlying father – involvement in dual – earner and single – earner families. // *Developmental Psychology*. Vol. 23, No. 3, pp. 431 – 440.
37. Cunningham, M., Beutel, A., Barber, J., Thornton, A. (2005). Reciprocal Relationships between Attitudes about Gender and Social Contexts during Young Adulthood. *Social Science Research*. Vol. 34, Issue 4, pp. 862 – 892.
38. Dallas, C., Wilson, T., Salgado, V. (2000). Gender differences in teen parents' perceptions of parental responsibilities. // *Public Health Nursing*. Vol. 17, No. 6, Nov-Dec, pp. 423 – 433.
39. DCSF (Department for Children Schools and Families) (2008). *The Impact of Parental Involvement on Children's Education*. Pieejams: www.teachernet.gov.uk/publications (sk. 12.12.2008).
40. De Coulon, A., Meschi, E., Vignoles, A. (2008). *Parents' Basic Skills and Children Cognitive Outcomes*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics. Pieejams: <http://cee.lse.ac.uk/cee%20dps/ceedp104.pdf> (sk. 02.02.2009).
41. Deater – Deckard, K., Scar, S. (1996). Parenting stress and dual – earner mothers and fathers: are there gender differences? // *Journal of Family Psychology*. Vol. 10, No. 1, pp. 45 – 59.

42. Doucet, A. (1995). Gender Equality and Gender Differences in Household Work and Parenting. // *Women`s Studies International Forum*. Vol. 18, No. 3, pp. 271 – 284.
43. Doucet, A. (2008). *Fathers, Mothers and Maternal Gatekeeping*. FIRA Conference. Toronto, Ontario, 26 – 28 October.
44. Dunn, J. (2006). Contact with nonresident fathers: children`s and parents` views. **In:** Rt Hon. Lord Justice Thorpe and R. Budden (eds). *Durable Solutions*. Bristol: Family Law/Jordans, pp.13 – 22.
45. Easterbrooks, M. A., Goldberg, W. A. (1984). Toddler development in the family: Impact of father involvement and parenting characteristics. // *Child Development*. Vol. 55, No. 3, pp. 740 – 752.
46. EHRC (Equality and Human Rights Commission) (2009). *Working Better: fathers, family and work contemporary perspectives*. Research summary 41. London: Equality and Human Rights Commission
http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/research/41_wb_fathers_family_and_work.pdf (sk. 01.11.2009).
47. Elder, G., Liker, J., Cross, C. (1984). Parent – child behavior in the Great Depression: Life course and intergenerational influences. **In:** *Life Span development and Behavior*. Vol. 6. Baltes, P., Brim, O. (Eds.). Orlando, FL: Academic Press, pp.109 - 158.
48. Erera – Weatherley, P. I. (1996). On becoming a stepparent: Factors associated with the adoption of alternative stepparenting styles. // *Journal of Divorce and Remarriage*. Vol. 25, Issue 3 – 4, pp. 155 – 174.
49. Fagan, J., Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol.14, No. 2, pp. 243 – 269.
50. Fagan, J., Barnett, M. (2003). The Relationship between Maternal Gatekeeping, Paternal competence, Mothers` Attitudes about the Father Role, and Father Involvement. // *Journal of Family Issues*. Vol. 24, No. 8, pp. 1020 – 1043.
51. Farr, D., Kildare, C., Amber, M., Jacobson A., Acker J., Shamburger, M. (2012). Efficacy of Marriage Education Classes. Pieejams: <http://parenteducation.unt.edu/> (sk.5.04.2012).
52. *Fatherhood and Male Involvement. Strategic Plan*. (2009). First 5 Santa Clara County Commission. Pieejams: <http://ebookbrowse.com/fatherhood-male-involvement-strategic-plan-2009-pdf-d14474461> (sk. 21.06.2011).
53. *Fathering in America. Summary of Study Findings* (2009). Pieejams: http://www.fathers.com/documents/research/2009_Fathering_in_America_Summary.pdf (sk. 09.03.2010).
54. Finley, G. E., Schwartz, S. J. (2004). The Father Involvement and Nurturant Fathering Scales: Retrospective Measures For Adolescent And Adult Children. // *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 64, No. 1, February, pp. 143 – 164.
55. Friedewald, M., Fletcher, R., Fairbairn, H. (2005). All male discussion forums for expectant fathers: Evaluation of a model. // *Journal of Perinatal Education*. Vol. 14, No. 2, pp. 8 – 18.
56. Frodi, A. M., Lamb, M. E., Leavitt, L. A., Donovan, W. L. (1978). Fathers` and mothers` responses to infant smiles and cries. // *Behavior and Development*. Vol. 1, pp. 187 – 198.
57. Gable, S., Belsky, J., Crnic, K. (1995). Coparenting during the child`s 2nd year: A descriptive account. // *Journal of Marriage & the Family*. Vol. 57, No. 3, pp. 609 – 616.
58. Gadsden, V. (2000). *Fathering and Family Processes Research. Fathering and Family Processes Round Table Summary*. Oakland, California, October 19 – 20, 40 p.

59. Gauthier, A., Smeeding, T. M., Fustenberg, F. (2004). Are Parents Investing Less Time in Children? Trends in Selected Industrialized Countries. // *Population and development Review*. Vol. 30, No. 4, pp.71 – 647.
60. Gilmore, L. A., Cuskelly, M. (2008). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample. // *Child care, health & development*. Vol. 38, No. 1, pp. 48 – 55.
61. Goldstine, H. S. (1982). Fathers' absence and cognitive development of 12-17 year olds. // *Psychological Reports*. Vol. 51, pp. 843 – 848.
62. Grych, J. H., Clark, R. (1999). Maternal employment and development of the father–infant relationship in the first year. // *Developmental Psychology*. Vol. 35, No. 4, pp. 893 – 903.
63. Guzzo, B. K. (2011). New Fathers` Experiences with Their Own Fathers and Attitudes toward Fathering. // *Fathering*. Vol. 9, No. 3, Fall, pp. 268 – 290.
64. Hakoama, M., Ready, B. S. (2011). Fathering Quality, Father-child Relationship, and Child's Developmental Outcomes. // *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*. Vol. 15., pp. 1 – 24
65. Harold – Goldsmith, R., Radin, N., Eccles, J. S. (1988). Objective and subjective reality: The effects of job loss and financial stress on fathering behaviors. // *Family Perspective*. Vol. 22, No. 4, pp. 309 – 325.
66. Hausmann, R., Tyson, L. D., Zahidi, S. (2010). *The Global Gender Gap Report*. Geneva: World Economic Forum. Pieejams: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2010.pdf (sk. 05.03.2010).
67. Hawkins, A. J., Bradford, K. P., Palkovitz, R., Christiansen, S. L. (2002). The Inventory of Father Involvement: a pilot study of a new measure of father involvement. // *Journal of Men's Studies*. Vol. 10, No. 2, pp. 183 – 197.
68. Hernandez, D. C., Colley, R. L. (2007). Measuring Father Involvement within low-income Families: Who is a Reliable and Valid Reporter? // *Parenting: Science and Practice*. Vol. 7, Issue 1, pp. 69 – 97.
69. Higginson, M. T., Aarssen, L. W. (2011). Gender Bias in Offspring Preference: Sons Still a Higher Priority, But Only in Men — Women Prefer Daughters. // *The Open Anthropology Journal*. Vol. 4, pp. 60 – 65.
70. Hodnett, E. D., Gates, S., Hofmeyr, G. J., Sakala, C. (2007). *Continuous support for women during childbirth*. Cochrane Database of Systematic Reviews, 100 p.
71. Hohmann – Marriott, B. (2011). Coparenting and Father Involvement in Married and Unmarried Coresident Couples. // *Journal of Marriage and Family*. Vol. 73, Issue 1, pp. 296 – 309.
72. Holloway, W. (2009). *Maternal Studies: The Why and Wherefore*. Studies in the Maternal. Pieejams: www.mamsie.bbk.ac.uk. (sk. 25.08.2009).
73. Hoogland, R. (1999). *Gender and/in European Research: The Fifth Framework Programme of the European Community for Research, Technological Development, and Demonstration Activities 1998-2002*. Utrecht: Women's International Studies Europe.
74. Howe, G. W., Lockshin, M. L., Caplan, R. D. (2004). Job Loss and depressive Symptoms in Couples: Common Stressors, Stress Transmission or Relationship Disruption? // *Journal of Family Psychology*. Vol. 18, No. 4, pp. 639 – 650.
75. Institute for Family Policies (IFP). (2008). *Report on the Evolution of the Family in Europe*.
76. Kitterud, R. H., Kjeldstad, R. (2003). *A new father's role? Employment patterns among Norwegian fathers 1991-2001*. Economic Survey, pp. 39 – 51.

77. Kuronen, M. (2010). *Research on Families and Family policies in Europe State of the Art*. Commission of the European Communities Research Directorate-General, Family Platform, Family Research Centre, University of Jyväskylä. Pieejams: http://europa.eu/familyalliance/docs/wp2_critical_review_conference_report.pdf (sk. 12.02.2011).
78. Lancaster University School of Management and Working Families. (2010). *Work – life balance: working for fathers?* Interim Report – New Findings. Pieejams: <http://www.workingfamilies.org.uk/admin/uploads/Fathers%20research%20project%20interim%20report.pdf> (sk. 05.06.2010).
79. Lindsey, E. W., Caldera, Y., Colwell, M. (2005). Correlates of coparenting during infancy. // *Family Relations*. Vol. 54, No.3, pp. 346 – 359
80. Litton Fox, G., Bruce, C., Combs – Orme, T. (2000). Parenting expectations and concerns of fathers and mothers of newborn infants. // *Family Relations*, Vol. 49, Issue 2, pp. 123 – 131.
81. MacInnes, J. (2005). *Work – life balance in Europe: a response to the baby bust or reward for the baby boomers?* European Societies revision 2. Pieejams: <http://www.ihs.ac.at/pdf/soz/macinnestext.pdf> (sk.15.06.2007).
82. Marks, L., Palkovitz, R. (2004). American fatherhood types: The good, the bad, and the uninterested. // *Fathering*. Vol. 2, No. 2, pp. 113 – 129.
83. Marsh, A., Perry, J. (2003). *Family Change 1999 to 2001*. Research Report No.180, Department of Work and Pensions, HM Stationery Office. Leeds: Corporate Document Services, 219 p.
84. Marsiglio, W. (1991). Paternal engagement activities with minor children. // *Journal of Marriage and Family*. Vol. 53, No. 4, pp. 973 – 986.
85. Marx, F. M. (1990). Beyond Separate Spheres: Feminism and Family Research. // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 52, No. 4, pp.866 – 884.
86. Maurer, T. W., Pleck, J. H., Rane, T. R. (2001). Parental identity and reflected appraisals: Measurement and gender dynamics. // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 63, No. 2, pp. 309 – 321.
87. Mazza, C. (2002). Young dads: the effects of a parenting program on urban African – American adolescent fathers. // *Adolescence*. Vol. 37, No. 148, pp. 681-693.
88. McBride, B. A., Mills, G. (1993). A comparison of mothers' and fathers' involvement with their preschool age children. // *Early Childhood Research Quarterly* Vol. 8, Issue 4, pp. 457 – 477.
89. McBride, B. A., Schoppe, S. J., Rane, T. R. (2002). Child Characteristics, Parenting Stress, and Parental Involvement: Fathers versus Mothers. // *Journal of Marriage and Family*. Vol. 64, Issue 4, pp. 998 – 1011.
90. McDonald, D. A., Almeida, D. M. (2004). The Interweave of Fathers' Daily Work Experiences and Fathering Behaviors. // *Fathering: A Journal of Theory, Research & Practice about Men*. Vol. 2, Issue 3, pp. 235 – 247.
91. McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job loss and income loss on children. // *American Psychologist*. Vol. 44, No.2, pp. 293 – 302.
92. *Men in Families and Family Policy in a Changing World*. (2011). The Department of Economic and Social Affairs. New York: United Nations. 209 p.

93. Milkie, M. A., Kendig, S., Nomaguchi, K. M., Denny, K. (2010). Time with Children, Children's Well – Being and Work – Family Balance among Employed Parents. // *Journal of Marriage and Family*. Vol. 72, Issue 5, pp. 1329 – 1343.
94. Miller, R. B. (2008). *Who Is the Boss? Power Relationships in Families*. Conference on Family Life materials. Idaho, March 28.
95. MHSA (Ministry of Health and Social Affairs) (1997). *Stöd i föräldraskapet* [Parental support]. Stockholm, Fritzes Offentliga Publikationer, 161 p.
96. Ministry of Health and Social Affairs (2005). *Reformerad föräldraförsäkring: kärlek, omvårdnad, trygghet* [Reformed parental insurance: love, care, security]. Stockholm, Fritzes Offentliga Publikationer, 73 p.
97. Montigny, F., Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. // *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 49, No. 4, pp. 387 – 396.
98. Moors, G. (2003). Estimating the reciprocal effect of gender role attitudes and family formation: A log – linear path model with latent variables. // *European Journal of Population*. Vol. 19, No.2, pp. 199 – 221.
99. Morgan, P. (2011). *Father Links Baby Shed Project Report*. Sydney Parenting Coordination Project.
Pieejams:
[http://www.seslhd.health.nsw.gov.au/Womens_Health/Early_Parenting/Reports/2011_06_08%20FINAL%20Father%20Links%20Baby%20Shed%20Project%20Report%20%20\(3\).pdf](http://www.seslhd.health.nsw.gov.au/Womens_Health/Early_Parenting/Reports/2011_06_08%20FINAL%20Father%20Links%20Baby%20Shed%20Project%20Report%20%20(3).pdf)
(sk. 15.04.2011).
100. Morman, M. T., Floyd, K. (2006). Good fathering: Father and son perceptions of what it means to be a good father. // *Fathering*. Vol. 4, No. 2, pp. 113 – 136.
101. Morrill, M. I., Hines, D. A., Mahmood, S., Córdova, J. V. (2010). Pathways between Marriage and Parenting for Wives and Husbands: The Role of Coparenting. // *Family Process*. Vol. 49, No. 1, pp. 59 – 73.
102. Morris, S. N., Dollahite, D., Hawkins, A. J. (1999). Virtual family life education: a qualitative study of father education on the World Wide Web. // *Family Relations*. Vol. 48, No. 1, pp. 23 – 30.
103. Mosley, J., Thompson, E. (1995). Fathering behavior and child outcomes: The role of race and poverty. **In:** Marsiglio, W. *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy*. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 148 – 165.
104. Moss, P. (2011). *International Network on Leave Policies and Research. International Review of Leave Policies and Related Research*. Pieejams:
http://www.leavenetwork.org/fileadmin/Leavenetwork/Annual_reviews/Complete_review_2011.pdf (sk. 10.08.2011).
105. National Center for Fathering (2009). *Fathering in America. Summary of Study Findings*. Pieejams:
http://www.fathers.com/documents/research/2009_Fathering_in_America_Summary.pdf (sk. 08.08.2009).
106. Nomaguchi, K. M., Brown, S. L., Leyman, T. M. (2012). *Father Involvement and Mothers' Parenting Stress: The Role of Relationship Status*. Fragile Families Working Paper: 12-07-FF. Department of Sociology Bowling Green State University.
107. Nord, C. W., Brimhall, D. A., West, J. (1998). Dads' involvement in their kids' schools. // *The Education Digest*. Vol. 63, pp. 29 – 35.
108. *Parenting Your Adopted Preschooler*. (2009). Child Welfare Information Gateway. Research Factsheet for Families, 12 p.

109. Park, A., Curtice, R., Thomson, K., Phillips, M., Johnson, M. (2007). *British Social Attitudes, the 23rd Report: perspectives on a changing society*. London: the National Centre for Social Research, 422 p.
110. Pettit, G. S., Brown, E. G., Mize, J., Lindsey, E. (1998). Mothers' and fathers' socializing behaviors in three contexts: Links with children's peer competence. // *Merrill – Palmer Quarterly*. Vol. 44, No. 2, pp. 173 – 188.
111. Phares, V. (1996). Conducting nonsexist research, prevention, and treatment with fathers and mothers: A Call for change. // *Psychology of Women Quarterly*. Vol. 20, No. 1, pp. 55-77.
112. Pipere, A. (2003). Identity of Learning Teacher: Examining Structural Variations and Interactive „self”. // *The Irish Journal of Psychology*. Vol. 24, No. 3 – 4, pp. 143 – 161.
113. Pournaghash – Tehrani, S., Ehsan, H. B. (2012). The Role of Father's Parenting Styles on Their Children's General Health. // *Second International Conference on Social Science and Humanity*. Vol. 31, Singapore: IACSIT Press, 259 p.
114. Premberg, A., Hellstrom, A., Berg, M. (2008). A view from inside the family – becoming a father: experiences of the first year as father. // *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. Vol. 22, No. 1, pp. 56 – 63.
115. *Review of the Literature on Strategies to Support Breastfeeding*. (2006). Public Health Research Unit. Pieejams: <http://www.health.sa.gov.au/pehs/branches/health-promotion/Review-of-Breast-Feeding-Literature-%20final.pdf> (sk. 02.02.2007).
116. Ribas, R., De Castro, Jr., Bornstein, M. H. (2005). Parenting Knowledge: Similarities and Differences in Brazilian Mothers and Fathers. // *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Vol. 39, No. 1 pp. 5 – 12.
117. Rodríguez, J. C. (2007). *Do Fathers Make a Difference: Social and Public Policy as a Catalyst for Responsible Fatherhood*. Whitepaper on Fatherhood Policies. Pieejams: http://detroitfathersandfamiliescoalition.com/show_article.php?id=16 (sk. 03.03.2010).
118. Rogers, H., Matthews, J. (2004). The parenting sense of competence scale: investigation of the factor structure, reliability, and validity for an Australian sample. // *Australian Psychologist*. Vol. 39, Issue 1, pp. 88 – 96.
119. Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., Christiansen, K., Jones, D. (2004). Playing with daddy: Social toy play, early head start, and developmental outcomes. // *Fathering*. Vol. 2, No. 1, pp. 83 – 108.
120. Rosenberg, J., Bradford, W. W. (2006). *The Importance of Fathers in the Healthy Development of Children*. Pieejams: <https://www.childwelfare.gov/pubs/usermanuals/fatherhood/fatherhood.pdf> (sk. 17.01.2009).
121. Sabattini, L., Leaper, C. (2004). The relation Between Mothers' and Fathers' Parenting Styles and Their Division of Labor in the Home: Young adults' Retrospective Reports. // *Sex Roles*. Vol. 50, No. 3, pp. 217 – 225.
122. Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. // *Journal Acta Paediatrica*. Vol. 97, Issue 2, pp. 153 – 158.
123. Schuette, C., Killen, M. (2009). Children's Evaluations of Gender-Stereotypic Household Activities in the Family Context. // *Early Education and Development*. Vol. 20, No. 4, pp. 693 – 712.
124. Scott, B., Richardson, M. P. A., Weiller, K. H., Jackson, A. W. (2004). Role Models, Perceived Sport Encouragement, and Sport Expectancies of United States Adolescent Athletes and Their Parents. // *Women in Sport and Physical Activity Journal*. Vol. 13, No. 1, pp.18–27.

125. Serbin, L. A., Powlishta, K. K., Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 58, No. 2, pp. 1 – 74.
126. Seward, R. R., Richter, R. (2008). International Reserach on Fathering: an Expanding Horizon. // *Fathering*, Vol. 6, No. 2, Spring, pp. 87 – 91.
127. Shears, J., Robinson, J. (2005). Fathering Attitudes and Practices: Influences on Children's Development. // *Child Care in Practice*. Vol. 11, No. 1, January, pp. 63 – 79.
128. Shears, J., Bubar, R., Hall, R. C. (2011). Understanding Fathering among Urban Native American Men. // *Advances in Social Work*. Vol. 12 No. 2, Fall, pp. 201-217.
129. Sidle Fuligni, A., Brooks – Gunn, J. (2004). Measuring mother and father shared caregiving: an analysis using the panel study of income dynamics – child development supplement. **In:** Day, R. D., Lamb, M. E. (eds). *Re – conceptualizing and Measuring Father Involvement*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, pp. 299 – 314.
130. Stueve, J. L., Pleck, J. H. (2001). 'Parenting Voices': Solo Parent Identity and Co-Parent Identities in Married Parents' Narratives of Meaningful Parenting Experiences. // *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 18, No. 5, pp. 691 – 708.
131. Such, E. (2006). Leisure and fatherhood in dual-earner families. // *Leisure Studies*. Vol. 25, No. 2, pp. 185 – 199.
132. Štironja Borić, A., Rošćić, S. (2011). Social – Contextual Determinants of Parental Behaviour of Preschool Children's Mothers and Fathers. // *Croatian Journal of Education*. Vol. 13, No. 3, pp. 25 – 55.
133. Tamis – LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N., Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2 and 3 year olds: Contributions to language and cognitive development. // *Child Development*. Vol. 75, No. 6, pp. 1806 – 1820.
134. Tanfer, K., Mott, F. (1997). The Meaning of Fatherhood for Men. Prepared for NICHD Workshop „Improving Data on Male Fertility and Family Formation” at the Urban Institute. Washington, D.C., January, pp. 16 – 17.
135. Thomas, J., Hildingsson, I. (2009). Who's Bathing the Baby? The Division of Domestic Labour in Sweden. // *Journal of Family Studies*. Vol. 15, No. 2, pp. 139 – 152.
136. Vogel, C., Boller, K., Faerber, J., Shannon, J., Tamis – LeMonda, C. (2003). *Understanding fathering: The early head start study of fathers on newborns*. Mathematical Policy Research, MPR reference No 8517, 82 p.
137. Welsh, E., Buchanan, A., Flouri, E., Lewis, J. (2004). *Involved` Fathering and Child Well – being. Fathers` Involvement with Secondary School Age Children*. London: National Children`s Bureau, 88 p.
138. Wertheimer, R., Anderson M. K., Kahn, J. B. A. (2009). The Well – Being of Maryland Parents and Their Children: Differences by Income Status and Family Structure. // *Child Trends Research Brief*. May, 9 p.
139. Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007*. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf> (sk. 08.03.2010).
140. World Health Organization (2007). *Fatherhood and Health Outcomes in Europe: a Summary Report*. Pieejams: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/69013/E91129sum.pdf (sk. 12.05.2010).
141. Yaxley, D., Vintner, L., Young, V. (2005). *Dads and Their Babies: Mothers' Views*. Manchester: Equal Opportunities Commission. Working Paper No. 41.