

Pētījums

**DZIMUMDIFERENCES KONSTRUĒŠANAS IZPĒTE
DARBĀ AR BĒRNIEM PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS
IESTĀDĒ**

Kultūras un sociālās antropoloģijas perspektīva

Autore: Alise Skrastiņa

RĪGA 2012

SATURS

IEVADS	3
1. PĒTĪJUMĀ IZMANTOTO JĒDZIENU DEFINĒŠANA UN KONTEKSTS	6
1.1. Pētījumā izmantoto jēdzienu definēšana	6
1.2. Līdzīgu pētījumu apskats	10
2. PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA.....	12
2.1. Pētījumā pielietoto metožu pamatojums un instrumentu apraksts	12
2.2. Datu veidi un to apraksts	14
3. DATU ANALĪZE UN INTERPRETĀCIJA	15
3.1. Nodarbības un apmācības taktika	15
3.1.1. Pirmsskolas mācību programma	15
3.1.2. Mācību materiālu dalījums nodarbībās	15
3.1.3. Apmācības taktikas izveide	16
3.1.4. Rotaļas un lomu spēles	18
3.2. Ikdienas komunikācija: balss toņa, frāžu un deminutīva lietojums.....	20
3.2.1. Balss toņa izmaiņas komunikācijā ar bērniem.....	21
3.2.2. Izmantoto frāžu atšķirības komunikācijā ar bērniem.....	22
3.2.3. Deminutīva lietojums komunikācijā ar bērniem.....	23
3.3. Ķermenis un tā manieru disciplinēšana: formālā un relaksētā uzvedība	24
3.4. Pienākumu sadale	25
3.5. Grupas telpas struktūra.....	27
4. SECINĀJUMI	30
BIBLIOGRĀFIJA	33

Ievads

„*Fui, puķes ir priekš meitenēm,*” kāds zēns skaļi iesaucās rokdarbu nodarbības laikā, atbildot uz kāda cita zēna vēlmi sēņu vietā griezt ziedu formas. Šādi un vēl dažādi izsaučieni pirmsskolas izglītības nodarbību laikā nav retums. Dažādas rotaļlietas, rotaļu veidi, noteiktas lomas lomu spēlēs, apģērba krāsas, uzvedība un citi faktori nereti jau tiek asociēti kā meiteņu un kā zēnu, sekojoši šādu dalījumu aizgūstot, piemēram, no vecākiem un skolotājiem, kas ar bērniem strādā. Līdzīgi arī pieaugot, nereti nākas saskarties ar sfērām, kas vairāk tiek kategorizētas kā vīriešu un kā sieviešu pārstāvniecības sfēras. Rodas jautājums – kādēļ? Vai mēs jau piedzimstot kā vīrietis un sieviete iemiesojam sevī konkrētas spējas un īpašības, kas sekojoši ietekmē mūsu pienākumus, vizuālā tēla īpatnības un normas, lomas un pozīcijas sabiedrībā? Atbildes, iespējams, būs dažādas. Taču, piemēram, daudzas nevalstiskās organizācijas (piemēram, European Women’s Lobby) un sociālo zinātņu pētnieki (A. Gotlieb, K. Martin u.c.) ir centušies uz šo jautājumu gūt atbildi un sekojoši norādījuši, ka atšķirības starp vīriešiem un sievietēm sociālajā, ekonomiskajā un politiskajā sfērā ir sociālkulturāli konstruētas. Proti, dažādās kultūrās ir dažādi īpašību kopumi, kas nosaka sieviešu un vīriešu sociālo uzvedību – sociālo procesu rezultātā indivīds iegūst sociālo pieredzi, darbojoties un kontaktējoties ar citiem, iemācās noteiktas normas un vērtības, kas ļauj viņam funkcionēt kā sabiedrības loceklim¹, tai skaitā arī niansētāk – kā vīrietim un kā sievietei. Sekojoši, bieži vien šie kultūrspecifiskie uzstādījumi ietekmē arī vīriešu un sieviešu lomas, pozīcijas un vērtības sabiedrībā, kurā viņi operē. Līdz ar to, šīs sociālās atšķirības, kas ir traktējamas kā dzimte, ir kļuvušas par nozīmīgu pētniecības fokusu gan lokālā, gan starp-kulturālā kontekstā.

Taču, aplūkojot pieejamos materiālus dažādās datu bāzēs, nākas secināt, ka būtiska uzmanība tiek pievērsta dzimtes tematikai jau pieaugušu indivīdu kontekstā, taču mazāk tam, kā dzimte un dzimumdiference tiek konstruētas jau bērnībā. Piemēram, socioloģe Karīna Mārtina (1998) raksta, ka ir būtiski pievērsties dzimtes un dzimumdiferences konstruēšanai bērnībā izpētei, jo to konstruēšana kalpo par pamatu tam, kā dzimtes lomas un īpašības var tikt izpaustas visa mūža garumā. Proti, tas kā bērni tiek mācīti un socializēti dzimtes kontekstā, var iespaidot arī visu viņu turpmāko dzīvi un savu bērnu audzināšanas modeli, līdz ar to arī, iespējams, nododot no paaudzes paaudzē konkrētajā sabiedrībā esošo dzimtes modeli. Tas, savukārt, var atsaukties arī uz dzimumu līdztiesības jautājumiem, kuros jau tagad atklājas, ka pastāv zināma atšķirība starp vīriešiem un sievietēm ekonomiskajā un politiskajā sfērā, ģimenes sfērā, veselības un izdzīvošanas

¹ Latvijas Republikas Labklājības Ministrija. Skaidrojošā vārdnīca. Sk. internetā 07.12.2012.
<http://www.lm.gov.lv/text/220>

sfērā, kā arī izglītības pieejā². Šādas atšķirības ir cieši saistīts ar konkrētas sabiedrības radīto dzimtes modeli jeb to, kā šajā sabiedrībā tiek uzlūkots vīrietis un sieviete, to īpašības, pienākumi, lomas un pozīcijas.

Šis pētījums pievēršas dzimumdiferences konstruēšanas pētīšanai jau bērnībā, proti, darbā ar bērniem pirmsskolas izglītības iestādē. Pētījums ir veikts vienā no Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēm, pievēršoties tajā strādājošām skolotājām, kas darbojas ar bērniem vecumā no 5 līdz 6 gadiem. Pētījuma mērķis ir izpētīt to, kā konkrētās pirmsskolas izglītības iestādē strādājošās skolotājas konstruē dzimumdiferences darbā ar bērniem un kā tas sasaistās ar viņu uzskatiem un personīgo pieredzi. Kā min Mārtina (1998), tieši sākot ar šo vecumposmu, bērnus sāk socializēt dzimtes kontekstā un veidot kā topošos vīriešus un sievietes. Šo socializēšanu, savukārt, rada ne tikai vecāki, bet arī pirmsskolas skolotājas, kas, bieži vien pat nenojaušot, darbā ar bērniem konstruē dzimumdiferences, par instrumentalitāti izmantojot ikdienas komunikāciju, darbu sadali, rotaļas, mācību programmu un disciplināros noteikumus, caur kuriem tiek regulēti bērnu uzskati, ķermeniskās manieres, kustības un prakses (Martin 1998). Tas, savukārt, noved pie tā, ka jau kopš bērnības bērns tiek socializēts kā zēns vai meitene, iezīmējot sociālās atšķirības, kas abus dzimumus atšķir, un sekojoši ietekmē arī to turpmākās dzīves (Martin 1998).

Sekojoši, kā jau tas tikko tika minēts, šī pētījuma mērķis ir *izpētīt, kā pirmsskolas skolotājas konstruē dzimumdiferenci darbā ar bērniem un kā šajā kontekstā parādās pašu skolotāju personīgā pieredze un uzskati*. Līdz ar to, lai pētījuma mērķi sasniegtu, tika izvirzīti šādi pētījuma uzdevumi:

1. Izstrādāts pētījuma dizains;
2. Aplūkota teorētiskā literatūra par dzimtes lomām un dzimumdiferenci, definēti galvenie pētījumā izmantotie termini un koncepti;
3. Izstrādāts pētījuma instrumentārijs un novērojuma protokols;
4. Veikts lauka darbs, kas ietver interviju un līdzdalīgā novērojuma veikšanu;
5. Veikta novērojuma un interviju gaitā iegūto datu analīze;
6. Veikta pētījumā iegūtās informācijas integrēta analīze un secinājumi;
7. Sagatavots pētījuma ziņojums.

Kopumā turpmākā pētījuma struktūra tiks sadalīta četrās daļās. Pirmajā daļā tiks definēti galvenie pētījumā izmantotie termini un aplūkoti līdzīgi pētījumi; otrajā daļā tiks izklāstīts pētījumā pielietoto metožu un instrumentu apraksts, pētījuma gaitas apraksts un

² The Global Gender Gap Report: 2012. Sk. internetā 01.12.2012.

http://www.lm.gov.lv/upload/dzimumu_lidztiesiba/situacija_latvija/wef_gendergap_report_2010.pdf

tās vērtējums, kā arī datu veidi un to apstrāde; trešajā daļā tiks sniegta iegūto datu analīze, iztīrājot augstāk minēto pētījuma mērķi un ceturtajā daļā tiks izdarīti secinājumi, kuros tiks sniegts analizēto datu kopsavilkums un ieteikumi.

1. Pētījumā izmantoto jēdzienu definēšana un konteksts

Šajā teorētiskajā nodaļā turpmāk tiks definēti tādi pētījumā izmantotie termini, kā, piemēram, dzimte, dzimums, dzimumdiference, dzimumu līdztiesība, komunikācija, disciplīna, grupa, ķermeniskās manieres u.tml., pēc tam sniedzot nelielu ieskatu tēmas kontekstā.

1.1. Pētījumā izmantot jēdzienu definēšana

Dzimums – balstoties uz Labklājības Ministrijas skaidrojošo vārdnīcu, dzimums apzīmē bioloģisko piederību sieviešu vai vīriešu kārtai, kā arī viņu bioloģiskās funkcijas³. Definīcijā tiek minēts, ka „jau senāk cilvēka bioloģiskais dzimums tika noteikts pēc ārējām dzimumorgānu atšķirībām un bērns tika audzināts atbilstoši savam dzimumam. Taču mūsdienās dzimums ietver sevī gan ārējās dzimumu atšķirības, gan ķermeņa hormonālo un hromosomu uzbūvi. Jau pirms dzimšanas atbilstoši hromosomām notiek arī atšķirīga smadzeņu attīstība, kas redzama pusaudžu vecumā, kad organisms izstrādā noteiktus hormonus, kuru ietekmē pusaudžiem parādās sekundārās dzimuma pazīmes. Neraugoties uz bioloģiskajām atšķirībām visos līmeņos, līdzību sievietes un vīrieša ķermenī ir daudz vairāk nekā atšķirību⁴”. Jau šajā definīcijā ir redzams, ka pastāv zināmi sociālkulturālie aspekti, kas tiek saistīti ar konkrēto dzimumu un ietekmē to, kā bērns, atbilstoši savam dzimumam, būtu jāaudzina. Tas, savukārt, ir attiecināms uz dzimti jeb *gender* (no angļu valodas – aut. piezīme).

Dzimte – sociālais konstrukts, kas sevī ietver kultūrspecifiskas īpašības un raksturojumus, kas atšķir vīriešus un sievietes – kā ir jāuzvedas sievietei un vīrietim, kā viņiem ir jāizskatās, jādomā, jājūt, kāda veida pienākumi jāpilda, kādas sociālās lomas, pozīcijas un vērtības jāpiešķir (Gotlieb 2002). Pētniece Džūdita Lorbere (1994) dzimti skaidri sasaista ar dzimumu, norādot, ka dzimtes konstruēšana sākas ar dzimuma noteikšanu. Proti, viņa norāda, ka, piemēram, Rietumu kultūrā bērni tiek ģērbti un ‘rotāti’ atbilstoši kulturālajiem nosacījumiem, kas saistīti ar dzimuma kategorijām, jo vecāki nevēlas, ka viņiem patstāvīgi jautā, vai viņu bērns ir zēns vai meitene. Sekojoši dzimuma kategorijas kļūst par dzimtes statusu caur vārda došanu, apģērbu un citiem dzimtes marķētājiem (Lorber 1994). Līdz ko bērna dzimte ir redzama, apkārtējie pret viņu sāk izturēties atbilstoši viņa dzimtei, un tālāk jau arī pats bērns sāk atbildēt uz šādu dzimumdiferencējošu attieksmi, kā arī justies un uzvesties atbilstoši šai attieksmei. Tālāk,

³ Labklājības Ministrijas skaidrojošā vārdnīca. Sk. internetā 12.10.2012.

<http://www.lm.gov.lv/text/220>

⁴ Turpat.

jau kad bērni sāk runāt, viņi paši sevi jau sāk attiecināt kā savas dzimtes pārstāvjus. Sekojoši tas tālāk iespaido arī visu turpmāko dzīvi – ģimenes sfēru, darba sfēru, politisko sfēru u.tml., jo dzimte būtiski iespaido un formē sievietes un vīrieša dzīves pieredzes un šīs pieredzes, savukārt, producē atšķirīgas izjūtas, attiecības, pozīcijas sabiedrībā u.tml. (turpat, 1994).

Dzimtes lomas – kā tas tiek definēts Labklājības Ministrijas skaidrojošajā vārdnīcā, „dzimtes lomas ir tradicionāli pieņemtas lomas, kas izveidojušās socializācijas (audzināšanas, mediju, citu faktoru ietekmēs) rezultātā, bet kurām nav rodams objektīvs pamatojums, tomēr rezultātā tās ierobežo cilvēku uzvedību un arī viņu labklājību un labsajūtu. Dzimumu lomu piemēri ir vīrietis – ģimenes apgādnieks vai sieviete – mājsaimniece⁵”. Arī darbā ar bērniem dzimtes lomas ieņem būtisku nozīmi, jo tās caurauž gan rotaļas, gan lomu spēles, gan citus aspektus.

Dzimumdiferences – šī pētījuma kontekstā dzimumdiferences ir sociālās atšķirības, kas parādās starp vīriešiem un sievietēm. Pirmsskolas izglītības kontekstā uzmanība tiek vērsta uz to, kādas atšķirības iezīmējas skolotājām apmācot zēnus un meitenes, fokusējoties uz nodarbību un rotaļu norisi, materiālu dalījumu, ķermenisko manieru disciplinēšanu, pienākumu sadali u.tml. Proti, uzmanība tiek vērsta uz atšķirīgu pieeju meitenēm un zēniem vienādā kontekstā.

Dzimumu līdztiesība – „situācija, kad vīriešu un sieviešu loma sabiedrības attīstībā tiek atzīta par līdzvērtīgu, kā rezultātā viņiem tiek piešķirtas gan vienādas tiesības, gan vienāda atbildība, gan nodrošināta vienāda pieeja resursiem un to izmantošanas iespējas. Respektīvi, vīriešu un sieviešu ieguldījums sabiedrības labā un viņu problēmas tiek uztvertas kā līdzvērtīgas⁶”. Dzimumu līdztiesība ir cieši saistīta ar dzimti un tai piešķirtajām vērtībām, īpašībām un lomām, kas ietekmē indivīda pozīciju sabiedrībā. Tā kā šis pētījums pievēršas dzimtē balstītām atšķirībām, kas parādās darbā ar bērniem, būtiski bija pievērsties skolotāju uzskatiem par dzimumu līdztiesību un aplūkot to, kā tas sasaistās ar pedagoģiskās apmācības darbu.

Ķermeniskās manieres – sociāli noteikts pareizas izturēšanās veids⁷, ietverot sevī to, kā mēs pozicionējam savu ķermeni, tā kustības. Šī pētījuma kontekstā ir būtiska sasaiste starp ķermeni, ķermeniskajām manierēm un dzimumdiferencēm. Sociologs Roberts Konnells (1987) kādā no saviem iepriekšējiem darbiem uzmanību vērš tam, kā

⁵ Latvijas Republikas Labklājības Ministrija. Skaidrojošā vārdnīca. Sk. internetā 24.10.2012. <http://www.lm.gov.lv/text/220>

⁶ Latvijas Republikas Labklājības Ministrija. Skaidrojošā vārdnīca. Sk. internetā 24.10.2012. <http://www.lm.gov.lv/text/220>

⁷ The Free Dictionary. Tone of voice. Sk. internetā 23.10.2012. <http://www.thefreedictionary.com/manners>

dzimte tiek iemiesota cilvēka ķermeņos. Proti, dzimte tiek ne tikai izspēlēta ar mūsu ķermeņiem, bet arī iemiesota – tā kļūst par mūsu fizisko un psiholoģisko daļu; ietekmē to, kā mēs pozicionējam savu ķermeni, stāju, fiziskās aktivitātes (Connell, citēts Martin 1998). Tieši tādēļ, līdztekus citiem aspektiem, ir vērts aplūkot arī to, kā pirmsskolas izglītības skolotājas ierobežo un operē ar bērnu ķermeniskajām manierēm, kustībām un praksēm. Tieši ķermeņu disciplinēšana, balstoties uz dzimtes aspektiem, ļauj *dzimtotu* ķermenim (angliski – *gendered body*) izjust kā dabisku un jau tā radītu (Martin 1998). Rodas jautājums – kāds tam sakars ar pirmsskolas izglītību? Kā min Mārsels Moss (1973), izglītība un apmācība ieņem dominanto pozīciju tajā, kā cilvēka ķermenis tiek izmantots – kādas ķermeņa manieres un kustības tiek piekoptas. Sekojoši svarīgu nozīmi ieņem tas, ka, piemēram, bērns imitē darbības un rīcības, kas tiek reprezentētas viņa klātbūtnē vai veiktas ar viņu, it sevišķi ja to dara autoritatīva persona (Mauss 1973). Tādēļ sekojoši varam secināt, ka tas, kā mēs operējam ar savu ķermeni, ir sociāli un kulturāli konstruēts, tai skaitā arī tas, kā mēs sevi izjūtam, reprezentējam, kādas ķermeņa manieres izmantojam un kādas lomas ieņemam kā vīrietis un sievietē. Ārkārtīgi liela daļa šo manieru un īpašību tiek iemācīta jau bērnībā – gan ar vecāku, gan skolotāju palīdzību, kas operē ar dzimumdiferences instrumentalitāti, atbilstoši saviem uzskatiem, pieredzei un praksēm, kas balstās sociālkulturālā ietvara normatīvos (Ponitzs et al 2009).

Disciplīna – cilvēku apmācības prakse, lai viņi klausītu kādiem noteiktiem noteikumiem un/vai uzvedības kodiem, šajā praksē pielietojot arī soda sankcijas, lai izlabotu nepakļaušanos noteikumiem⁸. Aplūkojot tīmeklī pieejamo informāciju, jāsecina, ka vairumā gadījumu termins ‘disciplīna’ tiek attiecināts tieši uz bērniem, proti, „disciplinēšana nozīmē bērnam mācīt pieņemamu uzvedību, kas noteiks to, kā bērns jūtas un izturas šodien un to, kā bērns jutīsies un izturēsies rīt; disciplīna māca bērniem ievērot noteikumus⁹”. Pētījuma kontekstā disciplīna ir cieši saistīta ar ķermeniskajām manierēm, reprezentējot to, kā disciplīnas pielietošana ķermenisko manieru kontekstā mainās atšķirībā no bērnu dzimuma.

Komunikācija – informācijas sniegšana vai apmaiņa caur runāšanu, rakstīšanu vai vidutāju¹⁰. Šī pētījuma kontekstā uzsvars tika likts uz informācijas sniegšanu/apmaiņu caur sarunām, fokusu vēršot uz izmantotajām frāzēm, deminutīva lietojumu un balsu toni, kas ir

⁸ Oxford Dictionaries. Communication. Sk. internetā 23.10.2012.

<http://oxforddictionaries.com/definition/english/discipline>

⁹ Palīgs vecākiem. Kas ir disciplīna? Sk. internetā 23.10.2012.

<http://paligsvecakiem.lv/disciplinasanas-metodes/kas-ir-disciplina/>

¹⁰ Oxford Dictionaries. Communication. Sk. internetā 23.10.2012.

<http://oxforddictionaries.com/definition/english/communication>

runas manieres maiņa, reprezentējot indivīda sajūtas¹¹. Valoda un komunikācija ir būtiski rīki, lai mēs spētu saprasties savā starpā un nodot viens otram informāciju. Kā min antropoloģe Penelope Ekerte (1992), valoda ir cieši saistīta arī ar dzimti. Proti, viņa norāda, ka konkrētās kultūras un sabiedrības dzimtes prakses ietekmē arī to, kā komunicē vīrieši un kā sievietes, līdz ar to, šie *dzimtotie* komunicēšanas modeļi arī tiek nodoti no paaudzes paaudzē caur apmācīšanas procesu. Kā piemēru viņa min novērojumus, ka sievietes, uzsākot komunikāciju, bieži vien izvairās no tiešas konfrontācijas un domstarpībām, vairāk meklē empātiju un sapratni, nevis skaidras vadlīnijas no komunikācijas partnera; tāpat arī sievietes cenšas radīt intīmāku sarunu, komunikācijas gaitā vairāk iesakot un jautājot, nekā sniedzot tiešus norādījumus (Eckert et al 1992: 466). Savukārt vīriešu komunikācijas modelī viņa ir novērojusi tendenci caur komunikāciju sacensties hierarhiskā statusa nodibināšanā, tās gaitā priekšroku dodot instrukciju sniegšanai, nevis simpātiju izrādīšanai; savu ideju izklāstīšanu un vēlmi gūt atzinību no citiem, taču tai pat laikā gūstot prieku no savu ideju aizstāvēšanas no negaidītiem ‘uzbrukumiem’; kā arī cenšanos neizrādīt savu vājumu komunikācijā (Eckert et al 1992: 466). Protams, nevar noliegt to, ka komunikācijas stilu var ietekmēt arī citi faktori, taču dzimte noteikti ir viens no šiem faktoriem (turpat, 1992). Līdzīgi arī šī pētījuma kontekstā komunikācija un valoda ir pielietojamas prizmas, caur kurām pētīt dzimumdiferences – kā komunikācija mainās, balstoties uz sarunu biedra vai informācijas saņēmēja dzimumu; kādas frāzes, balss tonis tiek izmantots komunikācijā ar viena vai otra dzimuma pārstāvjiem. Sekojoši darbā ar bērniem tas ieņem būtisku nozīmi, jo viņi vēl apgūst pasauli, mācās un veido priekšstatus, tai skaitā arī caur komunikāciju, kas notiek ar viņiem.

Pirmsskolas izglītība – „izglītības pakāpe, kurā notiek bērna personības daudzpusīga veidošanās, veselības stiprināšana, sagatavošanās pamatizglītības ieguvei¹²”.

Izglītības pakāpe – „nobeigts izglītības posms, kas ietver organizētu un secīgi īstenotu izglītības ieguvi¹³”. Pirmsskolas izglītības kontekstā ir sastopamas četras pakāpes, kurās katrā ir izveidoti noteikti nosacījumi, kuri ir jāasniedz, lai bērnu pārceļtu nākamajā pakāpē.

¹¹ The Free Dictionary. Tone of voice. Sk.internetā 23.10.2012.

<http://www.thefreedictionary.com/tone+of+voice>

¹² Izglītības likums. Vispārīgie noteikumi. Sk.internetā 01.12.2012.

<http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>

¹³ Izglītības likums. Vispārīgie noteikumi. Sk.internetā 01.12.2012.

<http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>

Grupa – ar terminu ‘grupa’ tiek apzīmēta konkrētā bērnu grupa, kurā ir noteikts bērnu skaits un ar kuru strādā divas pirmsskolas skolotājas un viena pirmsskolas skolotāju palīdzība. Termins savā būtībā ir līdzvērtīgs terminam ‘klase’, kas tiek lietots sākumskolā, pamatskolā un vidusskolā. Šajā pētījumā tādas grupas ir trīs, uz katru grupu ir divas pirmsskolas izglītības skolotājas un viena skolotāju palīdzība.

Grupās telpa – telpa, kurā ikdienā uzturas konkrētā grupa.

1.2. Līdzīgu pētījumu apskats

Pētot pieejamo literatūras klāstu, var secināt, ka ļoti daudzi sociālo zinātņu pētnieki (K. Martin, T.H. Ericsson, A. Gotlieb, R. Connell, J. Butler) pievēršas dzimtes pētniecībai, taču ir visnotaļ maz pētījumu, kuros ir aplūkots, kā dzimte parādās pirmsskolas izglītības kontekstā. Meklējot materiālus, atklāju, ka šāda tipa pētījumus vairāk veic psiholoģijas un pedagoģijas sfērā, atsevišķos gadījumos – socioloģijas un nevalstisko organizāciju sfērā. Sekojoši tas norāda uz to, ka būtu vērtīgi, kā jau ievadā minēju, sākt veikt arī antropoloģijā šāda tipa pētījumus, lai aplūkotu dzimtes lomu konstruēšanu un dzimumdiferences ne tikai pilngadīgu indivīdu kontekstā, bet arī to, kā tās tiek iemācītas un ieaudzinātas bērnībā.

Piemēram, socioloģe Karīna Mārtina (1998) savā pētījumā „Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools” pievēršas jautājumam par dzimtes iemācīšanu un dabiskošanu caur ķermenisko praksi disciplinēšanu, apģērba praksēm un rotaļu izspēli pirmsskolas vecuma bērnu kontekstā. Viņa savā pētījumā uzsver, ka bērni dzimtes kontekstā sāk socializēties tieši sākot ar piecu gadu vecumu, un sekojoši šo socializāciju veic vecāki un pirmsskolas skolotāji, atbilstoši viņu sociālkulturālajam kontekstam (Martin 1998). Mārtina (1998) arī uzsver nepieciešamību vairāk pievērsties dzimtes un dzimumdiferenču pētniecībai darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem, aplūkojot pētāmo tēmu jau tās pirmsākumos un izprotot to, kā tā tiek konstruēta un dabiskota.

Savukārt, tāda nevalstiskā organizācija kā European Women’s Lobby savā rakstā iekš 2008. gada ziņojuma „Elimination of Gender Stereotypes: Mission (im)Possible” arī pievēršas tieši dzimtes konstruēšanai jau bērnībā, vienīgi vairāk apspriežot tādu konceptu kā dzimtes stereotipus, ko es savā pētījumā neizmantoju. Taču, neskatoties uz to, šī nevalstiskā organizācija būtiski aizskar dzimumdiferenču un dzimtes pētniecības nozīmību pirmsskolas kontekstā. Kā uzsver European Women’s Lobby (2008), dzimtes lomu stereotipi bērniem tiek mācīti jau kopš ļoti agra vecuma. Tiek minēts, ka bērnu socializāciju ietekmē apkārt esošā pasaule un sociālkulturālais konteksts, kā rezultātā viņi sāk izturēties atbilstoši konkrētām dzimtes stereotipu normām. Kopumā šis process sākas jau ar mazuļa nākšanu pasaulē, kad bērnu sāk socializēt atbilstoši viņa sievietes vai vīrieša

identitātei. Sekojoši tālāk galveno lomu ieņem vecāki un viņu attieksme attiecībā pret bērniem, kā arī bērnu nodrošināšana ar dzimtes stereotipiskām rotaļlietām, grāmatām, aktivitātēm u.tml. (European Women's Lobby 2008), Tāpat arī būtiska nozīme ir pirmsskolas izglītības iestādēm, kas gan caur pašu „skolotāju dzimumu un izpratni par dzimtes lomām, gan arī caur aktivitātēm un praksēm, kas tiek pielietotas bērnu apmācībā, konstruē dzimtes modeļus” (turpat, 2008: 22). Tā rezultātā, bērni sāk apzināties dzimumdiferences jau kopš ļoti agra vecuma, un sāk izmantot un asociēt dzimtes lomas ar aktivitātēm, objektiem u.tml. (turpat, 2008). Līdz ar bērnu attīstību, šīs dzimtes lomas un uzstādījumi tiek aizvien vairāk pastiprināti – tie sāk iesakņoties viņu ticībā un uzskatu sistēmā, kas saglabājas visu dzīvi (turpat, 2008).

Svarīga nozīme jāpiešķir arī tam, kas veic apmācības darbu pirmsskolas izglītības jomā. Kā tas ir novērojams, Latvijas sabiedrībā pirmsskolas skolotāju darba sfēru lielākoties uzņemas sievietes, kas arī rada zināmu, kā to dēvētu European Women's Lobby, dzimtes lomu stereotipu, proti, to, ka bērna audzināšanā galveno lomu ieņem sieviete. Kā tas tiek minēts, šo aspektu varētu ietekmēt vīriešu iesaiste šajā profesijā, tādējādi reprezentējot bērniem dažādus dzimtes lomu modeļus (turpat, 2008: 23). Tāpat arī European Women's Lobby uzsver dzimumdiferenču nozīmību dzimumu līdztiesības jautājumos, norādot, ka dzimumu līdztiesību var sasniegt tikai izmainot to, kādā veidā tiek audzināti un mācīti bērni, jo tas ietekmē viņu turpmāko dzīvi, līdz ar to – arī visas sabiedrības dzīvi.

2. Pētījuma metodoloģija

2.1. Pētījumā pielietoto metožu pamatojums un instrumentu apraksts

Tā kā pētījuma tēma ir „*Dzimumdiferences konstruēšanas izpēte darbā ar bērniem pirmsskolas izglītības iestādē*”, tad kā galveno pētāmo grupu izvēlējās tieši pirmsskolas skolotājas (turpmāk tekstā – skolotājas), ar kurām sekojoši tika veiktas daļēji strukturētas intervijas un līdzdalīgais novērojums viņu pārraudzībā esošajās grupās. Kopumā, lai pilnvērtīgi izpētītu izvēlēto pētījuma tēmu, tika veikti sekojoši uzdevumi:

- Analizēta akadēmiskā literatūra par dzimti, ķermeni dzimtes kontekstā, komunikāciju; definēti galvenie pētījumā lietotie jēdzieni un aplūkoti līdzīgi citu sociālo zinātņu pētnieku un nevalstisko organizāciju veiktie pētījumi par dzimumdiferences konstruēšanu darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem;
- Veikts līdzdalīgais novērojums vienā no Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēm;
- Balstoties uz līdzdalīgā novērojuma un analizētās literatūras datu bāzes, tika izstrādāts daļēji strukturēto interviju instrumentārijs pirmsskolas izglītības skolotājām, kā rezultātā tika veiktas vairākas daļēji strukturētas intervijas ar sešām skolotājām un šo interviju transkribēšana;
- Apkopoti un analizēti pētījuma gaitā iegūtie dati un izdarīti secinājumi.

Kā galvenā pētījuma metode tika izmantots līdzdalīgais novērojums, kas ir viena no centrālajām metodēm kultūras un sociālajā antropoloģijā (DeWalt et al 2002). Šīs metodes pielietošana pieprasa, lai pētnieks lauka darba gaitā iesaistītos pētāmās grupas „īkdienas aktivitātēs, rituālos un savstarpējā mijiedarbībā” (turpat, 2002: 1), tādējādi gūstot plašāku ieskatu un izpratni par šo grupu, tajā pielietotajām praksēm, sociālo kontekstu un vidi. Līdzdalīgais novērojums kā metode ir ārkārtīgi lietderīgs un nozīmīgs informācijas avots, jo tas ļauj uz pētījuma tēmu palūkoties ne tikai no pētnieka perspektīvas, bet arī pētāmās grupas perspektīvas, ļaujot saskatīt aspektus, kas, raugoties no malas, var palikt apslēpti (turpat, 2002).

Sekojoši, lai izpētītu, kā pirmsskolas skolotājas konstruē dzimumdiferenci darbā ar bērniem, laikā no 22.09.2012. līdz 03.11.2012., tika veikts līdzdalīgais novērojums vienā no Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēm. Kopumā laukā tika pavadītas 15 pilnas darba dienas, darbojoties trijās 5-6 gadus vecu bērnu obligātās sagatavošanas skolai grupās.

Kā otra pētījuma galvenā metode tika izvēlētas daļēji strukturētas intervijas, kas, paralēli līdzdalīgajam novērojumam, tika veiktas ar 6 skolotājām vecumā no 40 līdz 51

gadam. Tiek minēts, ka „intervijas ir galvenais etnogrāfa datu vākšanas rīks, jo tās izskaidro un ieliek plašākā kontekstā to, ko etnogrāfs redz un pieredz” (Fetterman 2010: 40). Arī šī pētījuma kontekstā tas bija galvenais interviju pielietošanas pamatojums, proti, līdzdalīgais novērojums atklāj tikai vienu informācijas pusi, taču intervijas kalpo kā konceptuālāks paskaidrojums par to, kas laukā tiek novērots, sniedzot iespēju arī veikt salīdzinājumu tam, kā novērojumā iegūtā informācija saskan ar intervijās iegūto.

Sākotnēji pētījumam tika izstrādātas strukturētās intervijas, balstoties uz teorijā iegūtajiem konceptiem un informāciju. Taču pēc pirmajām divām intervijām nonācu pie secinājuma, ka lietderīgāk ir izmantot daļēji strukturētās intervijas, kas ir vislietderīgākās brīžos, kad pētnieks pētāmo jautājumu cenšas aplūkot no *insidera* (no angļu val. „insider” – aut. piezīme) perspektīvās, pieskaņojot jautājumus pētāmās grupas izpratnei, nevis pētnieka redzējumam (turpat, 2010: 41). Šāda izvēle tika veikta pamatojoties uz to, ka informantu izpratne par dzimtes lomām un dzimumdiferencēm var variēt, tādēļ daļēji strukturētas intervijas ļauj informantiem plašāk izklāstīt savu skatījumu un izpratni par pētījuma jautājumiem, taču tai pat laikā pieturoties pie galvenajām vadlīnijām. Sekojoši tādēļ sākotnējo – strukturēto interviju instrumentāriju – pārveidoju, izstrādājot daļēji strukturēto interviju instrumentāriju ar diviem tematiskajiem blokiem, no kuriem viens sevī iekļāva informantu personīgo pieredzi un uzskatus par vīriešiem un sievietēm, to lomām un pienākumiem, savukārt otrs tematiskais bloks sevī ietvēra jautājumus par to, kā tiek veidota bērnu apmācības taktika, iekļaujot jautājumus par nodarbību struktūru, materiālu sadali, rotaļām u.tml.

Kopumā informantes tika atlasītas, balstoties uz konkrētu izlasi, proti, ar kāda vecuma bērniem šīs informantes strādā. Pētījuma ietvaros izvēlējos informantes, kuras ikdienā strādā ar 5 līdz 6 gadus veciem bērniem. Šāda izvēle tika veikta, jo pieņēmu, ka darbā ar šāda vecuma bērniem dzimumdiferenču konstruēšana izpaudīsies vairāk, nekā darbā ar 2 līdz 4 gadus veciem bērniem.

Visas intervijas tika veiktas, paralēli veicot līdzdalīgo novērojumu konkrētajā pirmsskolas izglītības iestādē. Šāda pētījuma metožu apvienošana šķita vislietderīgākā, jo, veicot novērojumu, bija lielāka iespēja uzreiz interviju laikā noskaidrot arī interesējošus aspektus, tādējādi ļaujot apkopot plašāku datu kontekstu. Kopumā interviju garums bija aptuveni 1 līdz 3 stundas, balstoties uz konkrēto gadījumu un papildjautājumiem, kas radās intervijas veikšanas laikā.

2.2. Datu veidi un to apstrāde

Lauka darba gaitā tika pielietoti dažādi datu veidi, proti, līdzdalības novērojuma gaitā tika veiktas lauka piezīmes un rakstīta lauka dienasgrāmata, savukārt, interviju laikā tika veiktas interviju piezīmes.

Lai lasītājam būtu vieglāk izprast, kas ir šie divi datu veidi, īsi tos definēšu. *Lauka piezīmes* būtībā var iedalīt trīs daļās: metodiskās, aprakstošās un analītiskās piezīmes (Russell 2005: 413). Metodoloģiskās lauka piezīmes ir cieši saistītas ar datu kolekcionēšanas tehniku, proti, veicot piezīmes par to, kā pats pētnieks operē laukā un kā kolekcionē datus – šāda tipa piezīmes ir svarīgas arī paša pētnieka izaugsmē, jo ļauj paraudzīties uz, piemēram, metodoloģisko problēmu risināšanu (turpat, 2005: 414). Aprakstošās lauka piezīmes, savukārt, tiek iegūtas novērojuma un interviju laikā, fiksējot iegūtos datus. Kā min Rasels (2005: 415) – šīs piezīmes ir lauka darba „pamatēdiens”, proti, viens no svarīgākajiem datu veidiem. Kopumā aprakstošajās lauka darba piezīmēs tiek fiksēts tas, kas pētnieka izpratnē ir svarīgākais, interesantākais un nepieciešamākais pētījuma veidošanā. Analītiskās lauka piezīmes, turpretim, tiek veiktas, lai pētnieks varētu fiksēt idejas par to, kā pētāmā kultūra vai lauks tiek organizēts (turpat, 2005: 416). Ļoti bieži šis lauka darba piezīmju veids var aizņemt pat vairākas lapas.

Lauka dienasgrāmata jeb „intelektuālā dienasgrāmata” (O’Reilly 2005: 99) tiek pielietota, lai pētnieks varētu fiksēt savas idejas, redzējumu, lauka darba gaitu un to kā tas iederas visā datu kopainā. Kā min O’Railija (2005: 99), ir svarīgi fiksēt dažādas idejas un atmiņu uzplaisnījumus arī ārpus lauka, tādējādi tas palīdz gan saglabāt savu pētnieka pozīciju un neitralitāti, gan jau aizsākt pētījuma laikā iegūto datu analīzi.

Interviju piezīmes, savukārt, tika veiktas paralēli intervēšanu fiksēšanai audio formātā. Pēc tam interviju transkribēšana tika veikta datorā, jo tā kā intervijas tika ierakstītas audio formātā, tās nācās pārvietot uz datoru praktisku iemeslu dēļ. Veicot interviju transkribēšanu, centos izdalīt līdzīgās un atšķirīgās datu vienības, tādējādi veicot salīdzināšanu un meklējot līdzīgo un atšķirīgo vispārīgajā. Apstrādes gaitā centos fiksēt, kā informanti izprot dzimtes tematiku, dzimtes lomas, dzimumu līdztiesību, kā tajā visā parādās viņu personīgā pieredze un tas, kā viņas strādā ar bērniem, vēlāk šos sistematizētos datus salīdzinot ar novērojuma laikā gūtajiem un aplūkojot, kā šie dati sasaistās – kas tajos kopīgs, kas atšķirīgs un kas jauns parādās. Svarīgu nozīmi ieņēma arī triangulācijas metode, proti, pētījuma gaitā testēju un salīdzināju vienu informācijas avotu ar otru (Fetterman 2010: 94). Triangulācija tika veikta, salīdzinot informantu sniegto informāciju ar to, kā bērni šo informāciju uztver, kas, savukārt, ļāva pētījuma problēmu aplūkot no vairākām perspektīvām.

3. Datu analīze un interpretācija

3.1. Nodarbības un apmācības taktika

Šīs nodaļā turpmāk tiks sniegts neliels ieskats pirmsskolas mācību programmā, nodarbību materiālu dalījumā un apmācības pieejas veidošanā.

3.1.1. Pirmsskolas mācību programma

Uzsākot datu analīzi, lietderīgi šķīta vispirms aplūkot vispārējo pirmsskolas mācību programmu, kas ir pieejama Izglītības Ministrijas mājas lapā¹⁴. Kā jau tas tika minēts ievadā, izpētot mācību programmu, kurā tiek raksturotas četras izglītības pakāpes, kas ir jāsasniedz mācību procesā, trešajā pakāpē parādās aspekts, ka bērnam jau ir jāapzinās sava dzimumpiederība, kas būtībā ir gan bioloģiskā dzimuma apzināšanās, gan dzimtes īpašību un lomu apgūšana. Tas, savukārt, norāda uz to, ka tomēr dzimtes aspekts formālajā apmācībā parādās – jau šajā mācību programmā tiek norādīts, ka skolotājam ir jāstrādā ar bērnu tā, lai līdz trešajai pakāpei viņš spētu apzināties savu dzimumpiederību. Taču tai pat laikā materiālos nav sniegta instrumentalitāte, kā šo apmācību veikt, sekojoši liekot secināt, ka veids, kā šī dzimumpiederības apzināšanās tiek veicināta, ir atkarīga no pašām skolotājām un viņu personīgās pieredzes, uzskatiem un izpratnes par dzimumpiederību un dzimtes lomām. Tai pat laikā ir jāmin, ka interviju gaitā visas skolotājas norādīja, ka speciāli neveic dzimumpiederības apmācību, kaut arī visas trīs grupas, kurās veicu savu lauka darbu, sekojoši atbilda trešajai un ceturtajai pakāpei, kurā šādi dzimumpiederības apzināšanās veicināšanai bija jānotiek. Taču tas nenozīmē, ka apmācības procesā neparādās dzimumdiference. Gluži pretēji – veicot novērojumu, fiksēju vairākus aspektus, kas savā būtībā ir dzimumdiferencējoši, tādēļ katras nodaļas un apakšnodaļas ietvaros iztīrīšu tos atsevišķi.

3.1.2. Mācību materiālu dalījums nodarbībās

Pievēršoties nodarbību norisei, tādos priekšmetos, kā rakstīšana, lasīšana, zīmēšana un matemātika, dzimumdiferenci mācību materiālu sadalē nenovēroju. Taču pievēršoties rokdarbu nodarbībai, divās no trim grupām tomēr novēroju, ka nereti materiāli meitenēm un zēniem tiek dalīti dažādi. Vienā no gadījumiem no auduma bija jāgriez dažādas formas – sēnes, tauriņi, puķes, mākoņi, koki, sūnas un saule, kas pēc tam kopīgi bija jālīmē uz lielformāta papīra lapas. Materiālu izdales laikā skolotāja zēniem izsniedza tumšākas krāsas audumus, bet meitenēm – košākus, nosakot, ka zēni griezīs sēnes, kokus un sūnas, bet meitenes tauriņus, mākoņus, sauli un puķes. Sākotnēji varētu šķīst, ka varbūt tā ir

¹⁴ Pirmsskolas izglītības mācību satura programma. Pieejams internetā:
http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmssk_izgl_mac_programma.pdf

sakritība, bet arī acīmredzamā bērnu reakcija norādīja, ka tomēr nav, it sevišķi vienā brīdī, kad kāds no zēniem vēlējas griezt puķes, bet blakus sēdošais zēns uzreiz saviebās un nobļāvās: „*Fui, puķes ir priekš meitenēm,*” uz ko skolotāja reaģēja, norādot, lai viņš turpina griezt sēni, nevis pievēršas puķu griešanai. Šādā gadījumā skolotāja būtībā caur materiālu izdali un uzdevumu bērnus sadalīja divās grupās – meitenēs un zēnos, un šī ierastā dalījuma ‘šķērsošana’ no dažiem bērniem izsauca nepatīkamu reakciju, jo viņi pie šāda dalījuma ir pieraduši un šo atšķirību jau asociē ar meiteņu vai zēnu kategoriju.

Pretējs gadījums, savukārt, tika novērots kādas citas grupas rokdarbu nodarbībā, kurā, uzdevuma ietvaros, ar salvetēm bija jāaplīmē jogurta trauciņi, un šo salvešu krāsa sekojoši bija rozā un zila. Šajā gadījumā bērni paši varēja izvēlēties krāsas, kas noveda pie tā, ka zēni automātiski izvēlējas zilo krāsu un meitenes rozā. To ievērojot, skolotāja pārņēma vadību un pati šīs salvetes sāka izdalīt, nedalot tās pēc krāsām. Sekojoši viņa pati to skaidroja ar nevēlēšanos, ka kāda krāsa tiek asociēta kā meiteņu un kāda kā zēnu krāsa, jo tas var novest pie starpgadījumiem, kad bērni viens otru sāk apsmiet.

Intervētāja: Novēroju, ka Jūs nodarbības laikā pārņēmt vadību un sākāt pati dalīt bērniem salvetes. Kādēļ tā?

Arita: Lai nesāktos apbižošana. Mums joprojām aktuāls ir tas, ka rozā ir tāda kā meiteņu krāsiņa, bet zilā – zēnu. To viņiem ir vecāki samācījuši un tādēļ meitenes jau skrēja pēc rozā salvetēm, bet zēni pēc zilajām. Tā nevar. Reiz jau ir pieredzēts, kad zēni sāk apbižot to nabadziņu, kam kaut kas rozā ir. Grūti tam bērnam pēc tam.

Kā tas ir redzams citātā, arī krāsas jau ir dzimtes kodētas (Martin 1998), konstruējot rozā krāsu kā meiteņu un zilo kā zēnu krāsu. Sekojoši šajā gadījumā skolotāja pati iestājās un operēja ar materiālu sadali, lai dzimumdiferenci nojauktu, nevis radītu, tādējādi bērnus cenšoties pasargāt no starpgadījumiem, kuros var parādīties apsmiešana, ja radīto dzimtes kodēto krāsu robežas tiek šķērsotas.

3.1.3. Apmācības taktikas izveide

Pievēršoties jautājumam par apmācības taktikas izveidi un to, vai ir iespējama dzimumneitrāla apmācība, visas skolotājas atbildēja noliedzoši, lielākoties atsaucoties uz bērna intelektuālajām spējām. Šajā gadījumā nenoliedzami svarīgu nozīmi ieņem pedagoģiskā apmācība un darba pieredze, kas laika gaitā liek izveidot dažādus pieņēmumus, taču, pievēršoties intelektuālajām spējām, netiek izdalīti, piemēram, daži bērni, kuriem būtu mazākas intelektuālās spējas 5/6-gadnieku grupā, bet drīzāk tas tiek attiecināts konkrēti uz dzimumu. Proti, tiek norādīts, ka zēni intelektuāli atpaliek no meitenēm. Šajā gadījumā apgalvojums netiek veidots, balstoties uz individuāliem

parametriem, bet jau tiek apgalvots, ka zēni kopumā mēdz intelektuāli atpalikt no meitenēm, kas, savukārt, skolotājām jau liek konstruēt iespējamo apmācības taktiku, balstoties uz šādu pieņēmumu:

Intervētāja: Vai, Jūsaprāt, ir iespējama dzimumumneitrāla apmācība?

Marta: Nē, jo daudzās lietās meitenēm un puikām intelekts atšķiras – vajag citas pieejas. Arī dažādos vecumos, piemēram, zēni ir daudz lēnāki domāšanā, nekā meitenes. Tātad, nevar nekādi būt vienlīdzīgas.

Sekojoši veicot novērojumu, tikko minētais citāts norāda arī skolotāju attieksmi nodarbībās, kad viņas jau paredz, ka zēnu apmācībā būs nepieciešama cita taktika, lai, neskatoties uz intelektuālajām spējām, visi bērni spētu apgūt noteicamo mācību vielas apjomu.

Taču tai pat laikā ir novērojama zināma pretruna. Proti, lai arī visas skolotājas uzskata, ka zēniem ir nepieciešama padziļināta pieeja un cita taktika mācību vielas apguvē, novērojumā atklājas mazliet savādāka aina – drīzāk pastiprināta uzmanība tiek veltīta tam, kā uzdevumus pilda meitenes. No viņām tiek prasīts, lai viņas, piemēram, krāso rūpīgāk, uzdevumus pilda cītīgāk, tiek mudināts vairāk lasīt un glītāk rakstīt, kamēr zēniem šādas prasības netiek izvirzītas, kā galveno aspektu izvirzot to, lai viņi uzdevumus vispār būtu izpildījuši. Tas, savukārt, atstāj ietekmi arī uz pašiem bērniem – meitenes ir manāmi vairāk sarūgtinātas, ja skolotāja izsaka piezīmi par viņu paveikto darbu, tādēļ nereti dažas no meitenēm turpina pildīt uzdevumu arī pēc tam, kad skolotāja ir pateikusi, ka bērni var iet rotaļāties. Savukārt, zēnu saskarsmē ir manāma neizpratne, ja kāds no zēniem izvēlas uzdevuma izpildi turpināt pēc nodarbības beigām – lielākoties ir novērojams, ka citi zēni rausta un velk prom no pildīšanas otru zēnu, it kā neizprotot, kādēļ viņš to dara. Meiteņu saskarsmē šāds aspekts netika novērots.

Šeit būtībā ir jāatzīmē arī iespējamība, ka intelektuālās spējas nav saistītas ar bērna dzimumu, bet tās tā tiek uzlūkotas dēļ pašu skolotāju uzskatiem, apmācības taktikas un attieksmes pret bērna paveikto darbu, atkarībā no viņa dzimuma. Sekojoši meitenes tiek redzētas kā intelektuāli kapacitatīvākas, jo viņām tiek pievērsta pastiprināta uzmanība, atšķirībā no zēniem, kas tādēļ var izskatīties intelektuāli mazāk kapacitatīvi, jo skolotājas viņiem neizvirza tik lielas prasības kā meitenēm.

3.1.4. Rotaļas un lomu spēles

Rotaļas ir būtiska mācību programmas metode, jo caur tām, gluži tāpat kā nodarbībās, tiek veicināta bērna attīstība. Tiek minēts, ka „mācību satura apguvei ieteicamas tādas mācību metodes, paņēmieni un darba organizācijas formas, kas rosina izziņas darbību un sekmē katra bērna iesaistīšanos pedagoģiskajā procesā, respektējot ikviena bērna attīstības vajadzības un veicinot fizisko, psihisko un sociālo attīstību”¹⁵. Trešajā pakāpē ir noteiktas, piemēram, konstruktīvās un celtniecības rotaļas, kā arī sižeta lomu spēles. Savukārt, ceturtajā pakāpē – tautas un dramatizējuma rotaļas. Kā jau augstāk tiku minējusi, mācību programmā tiek ietverts arī dzimumpiederības apzināšanās veicināšanas faktors, kas, izpētot programmu, vislabāk varētu būt panākams tieši caur rotaļām un sižeta lomu izspēli. Tas sekojoši atspoguļojās arī novērojumā, taču visnotaļ interesants ir aspekts, ka pašas skolotājas lomu spēles īpaši neregulē. Veicot novērojumu un intervijas, secināju, ka lielākoties tika ierosināts lomu spēļu sižets, piemēram, „Ģimene”, bet pārējo izspēli veidoja paši bērni, skolotājai iejaucoties reti:

***Intervētāja:** Kādas rotaļas Jūsu grupiņā tiek spēlētas?*

***Sanita:** Mums te ir visādas rotaļas, arī lomu spēles. Piemēram, tās lomu spēles ir leļļu stūrī, tad arī virtuvītē mēs te taisām ēst. Mēs spēlējam veikalu pārdevējus, spēlējam, piemēram, ārstus. Ļoti bieži spēlējam ģimeni. Šajā vecumā kā svarīgā izvirzās ģimene. Meitenes izvēlas zēnus, kuri būs tēvi, pašas spēlē mātes, un tā. Tiek arī ģimenēs jau bērni izvēlēti, ne tikai mātes un tēvi. Katram vecumam ir savas vajadzības.*

***Intervētāja:** Vai Jūs kaut kā cenšaties šīs lomu spēles regulēt?*

***Sanita:** Viņi paši to izdara, jo grib iejusties tieši savās lomās. Teiksim tā, ir iztēle un tad tiek izspēlēta situācija. Te uzreiz ir iekšā valoda, domāšana - lai viņi varētu atdarināt un spēlēt, vajag pieredzi, es varu tikai pasviest ideju.*

Kā tas ir redzams citātā, ģimenes sižeta izspēle 5-6 gadu vecumgrupā ir tiek virzīta kā prioritāte, bez tam ne tikai Martas un Sanitas vadītajā grupā, bet gan visās. Izspēlējot ģimenes sižeta lomu spēli, bērni sāk apgūt arī dzimumpiederību – asociējot sievieti ar māti un vīrieti ar tēvu, kā arī izspēlējot pienākumus, ko viņi veic. Taču šajā gadījumā ir jāņem vērā, ka bērni izspēlē to, ko viņi novēro savās ģimenēs, tādēļ katrs var lomu spēlē reprezentēt daļu no savas ģimenes modeļa.

Kā tas augstāk tika minēts, skolotājas šajā procesā cenšas neiesaistīties un nekorīgēt, tai skaitā neveicinot arī cita veida lomas izspēli ģimenes sižetā, piemēram, tēva lomu, kurā

¹⁵ Pirmsskolas izglītības mācību satura programma. Pieejams internetā:
http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmssk_izgl_mac_programma.pdf

tiek izspēlēts, ka viņš rūpējas par bērnu mājās, gatavo ēst, uzkopj u.tml. Drīzāk caur neiesaistīšanos tiek veicināta tradicionālā dalījuma lomu izspēle, kurā mātes un sievietes loma tiek asociēta ar rūpēm par bērnu, mājsaimniecības uzkopšanu, ēst gatavošanu, iešanu pie draudzenēm u.tml., bet vīrieša – ar došanos uz darbu un ģimenes apgādāšanu un nelielu piepalīdzēšanu mājasdarbos. Sekojoši šāda neiesaistīšanās savādākā lomu izspēlē varētu būt saistīta ar diviem faktoriem – skolotāju personīgo pieredzi un ģimenes modeli, kā arī uzskatiem par dzimumu līdztiesību un to sasaisti ar dzimtes lomām un seksualitāti, kas tiks aplūkots tālāk.

Piemēram, izvērtējot iegūtos datus, atklājas, ka lielākajā daļā intervēto skolotāju pieredzēs ir novērojama būtiska līdztība pienākumu un lomu sadalē ģimenes dzīves kontekstā. Proti, bērniībā viņām un viņu brāļiem (attiecas uz trim skolotājām, kurām ir brāļi) ir bijusi atšķirīga pienākumu sadale, kas ir bijusi līdztīga tam, kā pienākumi un lomas tiek dalītas starp viņu vecākiem, proti, māte vienmēr ir uzņēmusies bērnu audzināšanas pienākumus, reizēm iesaistījies nelielos apmaksātos darbos, veikusi mājsaimniecības uzkopšanas un dārza darbus, savukārt tēvs ir finansiāli apgādājis ģimeni un palīdzējis fiziski smagākos darbos. Līdztīgi arī bērniem ir tikuši dalīti pienākumi, kuros meitenes vairāk atbildēja par uzkopšanas un dārza darbiem, kamēr zēni – par fiziski smagākiem darbiem. Šādu modeli kopumā ir pārņēmušas arī pašas skolotājas, ārpus darba rūpējoties par bērniem, ēst gatavošanu ģimenei un mājsaimniecību, kamēr viņu partneri ārpus darba laika kopumā mājasdarbos un bērnu audzināšanā iesaistās daudz mazāk, toties vairāk tiek palīdzēts darbos, kas prasa lielāku fizisko piepūli:

***Intervētāja:** Jūs teicāt, ka Jums ir divi brāļi. Pastāstiet, lūdzu, nedaudz, kā Jūsu ģimenē tika dalīti pienākumi starp bērniem?*

***Sanita:** Jātīra viss bija man, grīdas jāmazgā bija man. Pati vienmēr dusmojos par to. Jāšuj arī bija man. Ja atbrauca kādi radi ar mazākiem radu bērniem, jāpaauklē bija man. Brāļi tur darīja citus darbus – remontēja, krāsoja, malku skaldīja, daudzījās apkārt.*

***Intervētāja:** Vai šāda bērniības pieredze ir ietekmējusi arī Jūsu ģimenes dzīvi un dzīvi kopumā?*

***Sanita:** Protams. Maza biju dusmojos – kādēļ man tas jādara? Pieaugu, daru to pašu. Man ir divas meitas. Kad tā padomāju, arī viņām tālāk laikam to modeli esmu samācījusi. Nu bet tā tas dzīvē aiziet – pa ķēdīti. Bet atkal nav jau arī tā, ka ģimenē obligāti ir tikai mammas un tēta pienākumi, reizēm jau tētis ar var kaut ko izdarīt, ja mamma nevar paspēt. Bet pa lielam jau tomēr katram savs.*

Šāda personiskā pieredze, savukārt, var arī ietekmēt to, kādēļ skolotājas, iespējams, nemaz neiedomājas par savādāku dalījumu un neveicina citādu lomu un pienākumu izspēli rotaļās. Sekojoši intervijās arī atklājas, ka lielākā daļa skolotāju ir apmierinātas ar šāda tipa dzimtes lomām un pienākumiem, izņemot vienu gadījumu, kurā kāda skolotāja min, ka vēlētos, lai vīrietis vairāk iesaistās bērnu audzināšanā un mājasdarbos, taču rotaļu izstrādē šādu izspēles variāciju neiesaista.

Kā jau tikko tika minēts, otrs variants ir dzimumu līdztiesības sasaiste ar dzimtes lomām un seksualitāti. Dzimumu līdztiesība ir svarīgs aspekts, kas skar gan ģimenes, gan darba, gan politisko, gan citas sfēras, un tas ir cieši saistīts ar izpratni par dzimti, tās sasaisti ar dzimumu un citiem konceptiem, sekojoši ietverot arī pienākumus, īpašības, pozīcijas, varas attiecībās u.tml. Veicinot dzimumu līdztiesību, izmaiņām būtu jānotiek arī dzimtes lomās. Taču piecas no sešām informantēm, atbildot uz jautājumu par dzimumu līdztiesību, pievērsās homoseksuālismam un tam, ka ierasto dzimtes lomu maiņa novestu pie homoseksuālisma veicināšanas sabiedrībā:

„Jāpaliek tradicionālajam dalījumam, lai nebūtu lesbiešu un geju tik daudz. Savādāk sieviete tādu lomu paņem, kas vīrietim jādara – priekš kam tas vajadzīgs. Labāk sēdēt mājās un putru gatavot! Tie ir mani uzskati. Sieviete – automehāniķe – kur tas redzēts? Ar tām visām feministēm te...” [Līga]

Šis citāts spilgti iezīmē tikko minēto apgalvojumu par nevēlēšanos mainīt tradicionālo dzimtes lomu dalījumu un uzskatu, ka tas veicinātu homoseksuālismu. Vēl jo vairāk, šajā gadījumā tiek pieminēts arī feminisms, saistot to ar kaut ko negatīvu un ierastās kārtības izjaucošu. Jāatzīst, ka būtu nekorekti izvirzīt vienotu apgalvojumu, kādēļ dzimumu līdztiesība un dzimtes lomas tiek saistītas ar tādiem konceptiem, kā homoseksuālisms un feminisms, jo iespējamie varianti ir vairāki – sākot ar nezināšanu un beidzot ar citu viedokļu un diskursu ietekmi un pašu skolotāju uzskatiem, kas sekojoši arī veicina pieņemto dzimtes lomu un to komponentu dalījuma pārņemšanu un neietekmēšanu arī darbā ar bērniem.

3.2. Ikdienas komunikācija: balss toņa, frāžu un deminutīva lietojums

Veicot lauka darbu, pastiprināti uzmanību pievērsu arī tam, kā skolotājas komunicē ar bērniem – kāds balss tonis un intonācija ir novērojams sarunās, kādas frāzes un vārdi tiek izmantoti, kā arī personvārdu lietojums deminutīvā. Kopumā šī nodaļa balstās vairāk uz novērojumu, nevis intervijām, jo interviju laikā pilnīgi visas pirmsskolas skolotājas noliedza, ka viņas mainītu balss toni vai komunikācijas stilu, balstoties uz bērna dzimumu.

Taču veicot pētījumu, atklājās, ka starp novērojumā fiksēto un intervijās minēto ir sastopamas pretrunas, proti, komunikācijā ir novērojamas atšķirības, atkarībā no bērna, ar kuru tiek komunicēts, dzimuma.

3.2.1. Balss toņa izmaiņas komunikācijā ar bērniem

Kā jau teorijā tika minēts, balss tonis ir maniere, kādā indivīds runā, iekļaujot toņa paaugstināšanu vai pazemināšanu, lai izrādītu savas sajūtas. Sekojot līdzī nodarbību gaitai un skolotāju darbībām, novēroju, ka balss tonis mainās ne tikai atkarībā no vēlmes ieviest kārtību grupā, bet arī no tā, ar ko notiek saruna. Piemēram, balss toņa paaugstināšana tika novērota arī mierīgos apstākļos. Proti, kad bērni paklausīgi rotaļājās vai nodevās nodarbībās uzdotajiem uzdevumiem, puikas nereti izpelnījās paaugstinātu skolotājas balss toni – teju bļausanas līmenī, kas reizēm radīja arī nelielu apjukumu visu bērnu starpā. Šāda balss toņa maiņa sekojoši varētu būt saistīta ar uzskatu, ka zēni ir aktīvāki un nepaklausīgāki, tādēļ balss toņa paaugstināšana kļūst par disciplināru rīku:

„Tagad jau tikai sākas, ka cik reizes puikam pasaka, lai viņš tā nedara, meitenei pietiek reizēm ar vienu reizi, maksimums divām. Tad reizēm sanāk mazliet pamainīt to balss intonāciju, tā ir disciplīna, savādāk nesaprot.” [Līga]

Līgas izteikums kopumā reprezentē visu skolotāju viedokli, jo nebija neviena no sešām skolotājām, kas neminētu līdzīgu apgalvojumu. Tas, savukārt, norāda arī uz iespējamo skaidrojumu balss toņa paaugstināšanai brīžos, kad bērni uzvedas mierīgi. Proti, skolotājas, iespējams, uzreiz jau paaugstina balss toni, lai zēni klausītu jau pēc pirmā aizrādījuma un viņām nebūtu vairāk jāatkārtojas.

Taču būtisks ir faktors, ka balss toņa maiņu komunikācijā ar zēniem var novērot zināmas līdzības ar teorijā minēto Ekertes (1992) vīriešu komunikācijas modeli. Arī šajā gadījumā līdz ar balss toņa paaugstināšanu bija novērojamas instruktīva rakstura frāzes, kas tika minētas arī kā vīriešu komunikācijas modeļa īpatnības. Ja šī gadījuma analīzei pielieto Ekertes (1992) minētos komunikācijas modeļus, var secināt, ka skolotājas komunikācijā ar zēniem pielieto vīriešu komunikācijas modeli. Tas sekojoši izskaidro arī to, kādēļ ar meitenēm komunicējot balss tonis netika paaugstināts, proti, komunikācijā ar meitenēm tika izmantots sieviešu komunicēšanas modelis, kas tika ieturēts iejūtīgā, mierīgā un empātiskā manierē (Eckert et al 1992). Šāda atšķirīga komunikācijas modeļu izmantošana, iespējams, arī rada tālāku vīriešu un sieviešu komunikācijas modeļu pārņemšanu un pielietošanu pieaugot.

3.2.2. Izmantoto frāžu atšķirības komunikācijā ar bērniem

Veicot novērojumu, secināju, ka komunikācijas kontekstā mainās ne tikai balss tonis, bet arī frāzes, kas sarunā tiek izmantotas. Proti, komunikācijā ar zēniem skolotājas izmanto savādākas frāzes, nekā komunikācijā ar meitenēm. Turpmāk, apakšnodaļas ietvaros, centīšos sniegt nelielu, bet pēc iespējas detalizētāku ieskatu.

Līdztekus balss toņa pacelšanai, sarunā ar zēniem skolotājas pielietoja arī citāda tipa frāzes. Piemēram, kā min pašas skolotājas, pirmsskolas izglītības apmācībā ir izveidota „nerakstīta vienošanās” ar bērniem, kas paredz to, ka, lai atbildētu uz jautājumu, ir jāpaceļ roka. Taču nodarbību laikā novēroju, ka ne visi bērni to dara – daudzi runā „no vietas” bez rokas pacelšanas. Sekojoši daudzos gadījumos novēroju, ka brīžos, kad kāds no zēniem ir skaļi pateicis atbildi bez rokas pacelšanas un skolotājas apstiprinājuma, ka viņš drīkst atbildēt uz jautājumu, skolotājas reaģēja ar, piemēram, tādām frāzēm kā: „vispirms pacel roku!”, „nerunā no vietas!”, „kuš, tu nepacēli roku!”. Kā redzams, izteiktās frāzes ir vairāk izteiksmes jeb pavēles formā, norādot uz klausīšanas un disciplīnas faktoru, nevis, piemēram, izskaidrojot, kādēļ ir jāpaceļ roka. Līdzīgi tās ir arī pielīdzināmas augstāk minētā vīriešu komunikācijas modelim, kas paredz instrukciju un norāžu sniegšanu (Eckert 1992).

Savukārt citāds frāžu pielietojums līdzīgās situācijās bija novērojams komunikācijā ar meitenēm. Piemēram, nodarbību brīžos, kad kāda no meitenēm skaļi atbildēja uz jautājumu, nepaceļot roku, skolotājas mēdza reaģēt ar tādām frāzēm, kā: „vai vispirms nav jāpaceļ rociņa?”, „esi pieklājīgāka, vispirms tev jāpaceļ roka”, „ko parasti saka, ja atbild no vietas?”. Būtība teju visas frāzes, kuras piefiksēju, bija tendētas uz pieklājības un tolerances mācīšanu, nevis norādīja uz bērna nepaklausību, kā tas bija gadījumos, kad par neklausīšanu un rokas nepacelšanu tika aizrādīts zēniem.

Jāatzīmē, ka, manuprāt, būtu nepareizi izvirzīt kādu konkrētu apgalvojumu tam, kādēļ notiek šāda savādāku frāžu pielietošana komunikācijas kontekstā un nodarbību laikā, it sevišķi ņemot vērā arī faktu, ka visas skolotājas noliedza, ka viņas būtu izmantojušas savādākas frāzes, atkarībā no bērna, ar kuru notiek komunikācija, dzimuma. Sekojoši var secināt, ka tas, iespējams, notiek neapzinātā līmenī un balstoties uz savu personīgo bērniības pieredzi. Piemēram, trīs no skolotājām, kam ģimenē ir brāļi, atzina, ka gan māte, gan tēvs atsevišķos momentos ar bērniem ir komunicējuši savādāk. Piemēram:

„Man ir divi brāļi, tādēļ esmu uzaugusi čaļu kompānijā un arī tagad saprotos labāk ar vīriešiem, nekā ar sievietēm. Visādas jau blēņas darījām, bet brāļi vienmēr dabūja vairāk pa kaklu, nekā es – uz viņiem vairāk lamājās, man tā mazāk

tika. Vecāki pret viņiem vienmēr bija stingrāki tādās visādās lietās. Bet tā jau vajag.” [Sanita]

Kā to apliecina citāts, nereti Sanitas brāļi ģimenē ir izpelnījušies biežākus rājienus, nekā viņa, kas, neskatoties uz to, ka reizēm tāpat kā brāļi nav klausījusi vecākus, ir piedzīvojusi savādāka tipa pārrunas par savu uzvedību – tādas, kuras nav tik bargas, kā viņas brāļu gadījumā. Sekojoši šāda personīgā pieredze arī var tikt pārnesta darbā ar bērniem un ietekmēt to, kā pati skolotāja komunicē ar viņiem. Tas, savukārt, var atstāt iespaidu arī uz pašiem bērniem un nākotnē viņi var izstrādāt līdzīgu komunikācijas modeli ar saviem bērniem.

3.2.3. Deminutīvu lietojums komunikācijā ar bērniem

Līdz ar balss toņa un frāžu atšķirīgu pielietošanu, visās grupās novēroju arī īpatnēju praksi, lietojot bērna personvārdu deminutīvā. Proti, deminutīvs lingvistikā ir vārda lietojums pazeminātā formā, piemēram, saulīte un mēnešņi. Šādu vārdu pazeminājumu var pielietot teju visiem vārdiem, taču lauka darba gaitā, novēroju, ka deminutīvā tiek lietoti tieši personvārdi, jo īpaši meiteņu. Gan nodarbību, gan rotaļu, gan brīvajā laikā, komunikācijā ar meitenēm skolotājas bieži viņu personvārdus lietoja pamazinātā formā, piemēram, „*Terēzīt, parādi, ko tu esi izpildījusi...*”. Savukārt, komunikācijā ar zēniem, novēroju tikai vienu gadījumu, kad skolotāja, skaidrojot, kas jādara, viena zēnu vārdu izteica deminutīvā. Šādu praksi varētu saistīt ar skolotāju uzskatiem par to, ka meitenei ir jābūt „*maigākai un viņa ir emocionālāka*”, tādēļ arī sekojoši ar viņu tiek runāts deminutīva formā.

Sekojoši šī pētījuma ietvaros var novērot zināmu līdzību starp Andu sabiedrībā novēroto dzimumdiferenci, kur deminutīva lietojums ir bieži novērojams mātes-un-bērna komunikācijā, jo īpaši, ja šī komunikācija noris tieši starp māti un meitu, nevis dēlu (Gallagher et al 2008). Galahers (2008) izvirza apgalvojumu, ka deminutīvs ieņem svarīgu, bet noklusētu formu emociju socializēšanā, konstruējot ‘maigāku’ un ‘emocionālāku’ saskarsmi. Līdzīgi var izvirzīt apgalvojumu, ka arī šī pētījuma kontekstā skolotāja komunikācijā ar meitenēm, lietojot deminutīvu, veido emociju socializēšanu un emocionālākas saskarsmes konstruēšanu, kas ir līdzīga mātes un meitas attiecībām Andu sabiedrībā. Šāda prakse, savukārt, arī ir pārņemta no personīgās pieredzes, kurā atklājas, ka visām skolotājām ar savu māti bija ciešākas un emocionālākas attiecības, nekā ar tēvu:

„Ar mammu kaut kā tās sarunas un attiecības labāk veidojās, ar tēti jau arī, protams. Bet ar tēti es nevarēju runāt par tādām lietām, kā ar mammu, tā kā... Nu ar viņu tā tuvība bija lielāka. Tā tas ir saglabājies arī šodien.” [Gunita]

Šāda 'emocionālākas' saskarsmes veidošana un deminutīvu pielietošana, savukārt, ietekmē arī pašus bērnus. Proti, meitenes savstarpējā komunikācijā vairāk izmanto deminutīvus, kā arī biežāk pieglaužas un apskauj gan skolotāju, gan citas meitenes. Līdzīgi arī komunicējot ar mani, meitenes komunikācijā vairāk pielietoja deminutīvus un centās radīt fiziski tuvāku saskarsmi – gribēja apskauties ar mani, pieglaudās, ņēma aiz rokas u.tml. Taču jāmin, ka šādu izturēšanos viņas nepielieto saskarsmē ar zēniem – gan deminutīva lietojums, gan apskaušanās starp zēniem un meitenēm netika novērota teju vispār. Zēni, savukārt, šādu praksi nepārņem un deminutīvu savstarpējā komunikācijā neizmanto, kā arī necenšas nodibināt tuvākas attiecības ar pārējiem bērniem un skolotāju. Sekojoši ir iespējams secināt, ka šāda personīgās pieredzes pārņemšana darba vidē un atšķirīgas komunikācijas izmantošana konstruē arī dzimumdiferenci komunikācijā.

3.3. Ķermenis un tā manieru disciplinēšana: formālā un relaksētā uzvedība

Veicot novērojumu, katrā no grupām gan nodarbību, gan rotaļu, gan brīvajā laikā ievēroju, ka skolotājas attiecas citādi pret meiteņu un zēnu ķermeniskajām manierēm un aktivitātēm, iezīmējot prakses, kuras „piedien” darīt zēniem un kuras meitenēm. Sekojoši šīs prakses var kategorizēt formālā un relaksētā uzvedībā, šos konceptus aizgūstot no teorijā minētās socioloģes Karīnas Mārtinas (1998) pētījuma, kurā viņa aplūkoja dzimumdiferences konstruēšanu ķermeņa kontekstā. Formālā uzvedība ir uzvedība, ko no bērniem sagaida skolotājas, plašākā kontekstā – uzvedības normas, kas tiek prasītas arī citu institūciju noteikumos (Martin 1998). Pirmsskolas izglītības iestādes kontekstā šāda uzvedība iekļauj rokas pacelšanu pirms atbildēšanas uz jautājumu, mierīgu sēdēšanu (nevis gulēšana, stāvēšana, dīdīšanos, sēdēšana uz ceļgaliem u.tml.) aplī uz grīdas, mutes aizklāšana šķaudot vai klepojot, neskraidīšanu pa grupas telpu un stabilu sēdēšanu uz krēsliem pie galda (turpat, 1998). Relaksēta uzvedība, savukārt, ir formālās uzvedības pārkāpšana – skriešana, bļaušana, sēdēšanas veids un pozīcija pēc paša bērna izvēles, ko var klasificēt kā disciplīnas neievērošanu (turpat, 1998).

Sekojoši novērojuma laikā atklājās, ka zēniem skolotājas ļauj uzvesties vairāk relaksēti – sēdēt kā viņi paši vēlas, vairāk skraidīt pa grupas telpu, neaizklāt muti šķaudot/klepojot u.tml. Savukārt no meitenēm vairāk tiek prasīta formāla uzvedība – bieži tiek aizrādīts, lai sēž pie galda ar taisnu muguru un kājām kopā (neatkarīgi no tā, vai meitenēm ir uzvilkti svārki vai bikses), aizsedz muti šķaudot/klepojot, sēž „pieklājīgi” aplī u.tml. Piemēram, muzikālajā nodarbībā, kuras laikā bērni sēdēja uz soliņiem un dziedāja, skolotāja nereti nemanāmi iesaistītājās meitenēm aizrādot, lai viņas sēž taisni, nedīdās un

pilda to, ko muzikālā skolotāja uzdod. Savukārt zēniem šādas prasības netika izvirzītas, neskatoties uz to, ka konkrētajā gadījumā arī zēni sēdēja uz soliņiem kā vēlas, periodiski neiesaistoties dziedāšanā un dīdoties. Iespējams, tas ir skaidrojams ar skolotāju uzskatiem par to, ka meitenēm ir jābūt pieklājīgām, nosvērtām un paklausīgām, savukārt pret zēniem šādas ekspektācijas netiek vērstas, uzskatot, ka zēnu nepaklausība ir viņu „*dabā, un viņi tādi ir*”. Tas, savukārt, reprezentē to, ka zēnu manieres un uzvedība nereti tiek normalizēta, veidojot to kā dabisku jeb vīriešu dzimumam atbilstošu un ‘normālu’. Pretēji meiteņu gadījumā šādas manieres un uzvedība netiek uzlūkota kā ‘dabiska’ un ‘normāla’, bet drīzāk kā meitenēm nepiedienīga un ‘abnormāla’.

Šajā gadījumā arī būtisku nozīmi ieņem skolotāju personīgie uzskati par to, kā ir jāizturas sievietēm un kā vīriešiem, sekojoši šos uzskatus mēģinot ieadzināt arī bērnos:

„Mācām meitenēm un zēniem, kā ir pareizi jāuzvedas. Nu nav smuki, ja, teiksim, sieviete sēž ar kājām plati vaļā un izgāzusies pa krēslu. Kauns taču! Tās ir tādas elementāras normas, kas ir jāzina. Tāpat arī vīriešiem nav pieņemami splaudīties tur, teiksim, uz ielas. Ir lietas, kas jāievēro.” [Gunita]

Šis gadījums ilustrē, ka pašas skolotājas palīdz konstruēt dzimumdiferenci ķermeņa manieru un uzvedības kontekstā jau no agra vecuma, saistot to ar pieklājību un pārnesot savus personīgos uzskatus darbā ar bērniem, sekojoši reproducējot šādus uzskatus tālāk. Tas, iespējams, skaidro arī to, kādēļ pieaugot vīrieši mēdz būt relaksētāki savā uzvedībā, bet sievietes – saspringtākas un formālākas (Henley, citēts Martin 1998).

3.4. Pienākumu sadale

Visizteiktāk dzimumdiference parādījās pienākumu sadalē, kas parasti norisinājās brīvajā laikā jeb laikā, kad nenotika nodarbības. Šajā laikā pēc diendusas bērniem ne tikai bija individuālais rotaļu laiks, bet nereti viņi arī veica dažādus mazus darbiņus, palīdzot skolotājām un skolotāju palīdzēm. Lielākoties katrā grupā ir izstrādāta dežurantu sistēma, kuras ietvaros katru nedēļu tiek izvēlēti divi bērni, kas būs atbildīgi par nelieliem uzkopšanas darbiem grupas telpā – krēslu piebīdīšanu, nereti puķu apliešanu, aplikācijas materiālu savākšanu pēc nodarbības beigām u.tml. Kā skaidro pašas skolotājas, šādas aktivitātes viņas bērniem uzliek tādēļ, lai viņi spētu aprast pie šāda tipa darbiem – lai viņiem nebūtu problemātiski to izdarīt, piemēram, mājās un viņi to pieņemtu par pašsaprotamu:

„Ir ļoti grūti mūsdienu bērniem pateikt, ka tev tas ir jādara, ka tas ir tavs pienākums – viņi to kaut kā nepieņem. (..) Ir ļoti grūti pateikt, lai sakārto savas drēbes, viņi to

neuzskata par savu pienākumu – domā, ka kāds cits atnāks un visu izdarīs, sakārtos.

Tādēļ liekam vairāk darīt visādus mazus darbiņus, lai mācās aprast ar to.” [Arita]

Sekojoši augstāk minētais citāts iezīmē to, ka nelielu sakārtošanas un citu darbiņu veikšana grupā tiek traktēta kā pienākums, pie kura ir jāpierod, lai tas nesagādātu problēmas nākotnē. Taču arī darbu dalījumā var novērot dzimumdiferences veidošanu. Piemēram, meitenēm parasti liek kaut ko slaucīt un uzkopt, mazgāt traukus un dekorēt, kamēr zēniem vairāk liek darīt fiziski smagākus darbus – pārbīdīt krēslus un galdus, pārnest puķu podus, ēst gatavošanā – mīcīt, griezt u.tml.:

„Ir tā, ka vienīgi mēs puīšiem liekam palīdzēt galdus pacelt, ja dzimšanas dienas – puikas ceļ jubilāru, meitenes to nedara. Arī krēslus sastumj vietās, reizēm audzinātājām krēslu atnes un tā, tas ir puikām. Meitenes mums kaut ko saslauka, savāc papīrišus.” [Inita]

Šāds pienākumu dalījums ir sastopams visās grupās, kā arī četras no sešām skolotājām pamato līdzīgi, kādēļ pienākums sadala tieši tādā veidā:

„Katram ir jāapzinās sava loma dzīvē, ģimenē. Puikām mācām, ka viņiem jādara fiziski smagāki darbi, lai arī nākotnē viņi zinātu, ka viņi ir tas balsts, uz ko paļaujas sieviete, bērni. Tāpat arī sievietēm ir savi ierastie pienākumi.” [Marta]

Kā tas ir redzams, šajā citāta iezīmējās jau teorijā minētais dzimtes lomu dalījums, kurā vīrietis tiek redzēts kā galvenais „balsts” un ģimenes apgādātājs, bet sieviete kā par bērniem un mājsaimniecību atbildīgā. Sekojoši, šāds dalījums, savukārt, tiek asociēts ar dabu, tādējādi balstot dzimtes lomas bioloģijā jeb reproduktīvajā kontekstā.

Šāds pieņēmums, savukārt, līdzīgi kā aplūkotajā nodaļā, kas pievēršas rotaļām un lomu spēlēm, var balstīties pašu skolotāju personīgajā pieredzē un audzināšanas modelī. Apkopojot datus, piecām no sešām informantēm ģimenes modelis un pienākumu sadale bijusi visnotaļ līdzīga, proti, ģimenes galvenais uzturētājs ir bijis tēvs, savukārt māte ir atbildējusi par bērnu audzināšanu un mājsaimniecības aprūpēšanu, sekojoši līdzīgi pienākumus sadalot arī saviem bērniem – meitenēm bijis jāpārņemas, lai mājsaimniecībā valdītu kārtība: jākārtos, jāklāj galds, jāmazgā trauki, jāravē dobes dārzā u.tml., kamēr zēniem bija jādara fiziski smagāki darbi – jācērt malka, jāapkopj mājlopi, jāveic kādi būvniecības un pārkārtošanas darbi. Respektīvi, šie pienākumi ģimenē nekad nav savstarpēji krustojušies, bet bijuši skaidri salāgoti pa dzimumiem:

„Mamma, tāpat kā vecmamma, vienmēr vairāk pa māju, bērnu audzināšanu atbildēja, tēvs atkal pa darbu. Tad viņa arī mūs tur riktēja visus. Man bija zāle trusīšiem jāplūc, jāpalīdz mājasdarbos, jāslauka, jāgatavo, brāļi atkal vairāk pa

*āru kaut ko darīja, nu, tādus stipros darbus darīja, tur malku cirta, krāmēja grēdās
pēc tam un tā.” [Arita]*

Līdzīgi šāda pienākumu sadale tiek pārnesta arī bērnu audzināšanā pirmsskolas izglītības kontekstā. Proti, šis citāts spilgti reprezentē to, kādēļ pienākumi starp bērniem grupā tiek dalīti tieši augstāk minētajā veidā, liekot meitenēm vairāk veikt uzkopšanas darbus un darbus, kas ir fiziski vieglāki, kamēr puisiem – fiziski smagākus, neskatoties uz to, ka liela daļa meiteņu novērotajās grupās ir augumos lielākas par zēniem. Respektīvi, šāds dalījums netiek pamatots ar bērna fizisko sagatavotību, bet drīzāk ar uzskatiem, kuros, kā norādīja lielākā daļa skolotāju, atbildot uz jautājumu par to, kādam jābūt vīrietim un sievietei, vīrietis kā tāds tiek redzēts kā fiziski stiprāks par sievieti un no viņa tas pat tiek sagaidīts. Sekojoši šāds viedoklis tiek pārnesta arī uz pirmsskolas vecuma bērniem pienākumu sadalē.

3.5. Grupas telpas struktūra

Pētījuma ietvaros būtiski bija aplūkot arī grupas telpas vidi, kurā notiek bērnu apmācība un brīvā laika pavadīšana. Šajā gadījumā manu uzmanību piesaistīja tā saucamās rotaļu zonas, kurās bērni var iet rotaļāties. Apsekojot visas trīs grupas telpas, novēroju, ka atsevišķi izdalītas ir vairākas rotaļu zonas, kuras es nodēvēju kā:

- (1) ‘leļļu zona’, kurā atrodas dažādas lelles, leļļu ratiņi, drēbes, dzīvnieku atveides rotaļlietas u.tml.; šajā zonā lielākoties tiek spēlētas dažādu sižetu lomu spēles, it sevišķi ģimenes sižets;
- (2) ‘kluču un lego zona’, kurā atrodas dažādas konstruēšanas rotaļlietas un automobiļu rotaļlietas;
- (3) ‘grāmatu un krāsojamo materiālu zona’, kurā atrodamas dažādas grāmatas un krāsojamie materiāli – šī zona parasti ir izvietota pie galda;
- (4) ‘virtuves zona’, kurā atrodas dažādas virtuves lietu rotaļlietas; spēlējot lomu spēles, bērni bieži no ‘leļļu zonas’ pārvietojas uz ‘virtuves zonu’, atbilstoši lomu spēles sižeta momentam.

Visas šīs rotaļu zonas, izņemot ‘grāmatu un krāsojamo materiālu zonu’, bija izkārtotas gar grupas telpas sienām un bieži vien – ar dažādiem plauktiem vai mantām nedaudz norobežotas. Vērojot, kādas rotaļu zonas bērni labprātāk izvēlās, novēroju arī to, ka nereti skolotājas regulē bērnus, iesakot uz kuru rotaļu zonu viņiem doties. Šādos gadījumos, ja bērns īsti nevarēja izlemt, kurp doties, skolotājas lielākoties zēniem ieteica doties uz ‘kluču un lego zonu’ vai ‘virtuves zonu’ *„pie meitenēm”* (‘virtuves zonā’ lielākoties

uzturējās meitenes, tādēļ arī tiek minēts fragments no skolotājas teiktā kādam zēnam, kas viens pats staigāja pa grupas telpu un nedevās ne uz vienu no rotaļu zonām). Savukārt, meitenēm tika ieteikts doties uz ‘leļļu’, ‘virtuves’ vai ‘grāmatu un krāsojamo materiālu’ zonu. Proti, šādos gadījumos, kad skolotājas regulēja bērnus, parādījās dzimtes segregācija – balstoties uz bērna dzimumu, tika ieteikts viņa interesēm ‘atbilstoša’ rotaļu zona.

Līdzīga regulācija notika arī brīžos, kad vienā rotaļu zonā atradās pārāk daudz bērnu, jo lielākoties skolotājas regulēja to, lai vienā zonā neatrastos vairāk kā 5-6 bērni. Šādos gadījumos, piemēram, ja izcēlās pārāk liels haoss ‘virtuves zonā’ – tika ieteikts meklēt citu zonu zēniem, savukārt, ja nekārtības, strīdi un bļausana izcēlās ‘kluču un lego zonā’, lielākoties no tā tika palūgts doties prom meitenēm. Taču jāņem vērā, ka ja bērni ievēroja kārtību, skolotājas necentās regulēt rotaļu zonu izvēli un viņu uzturēšanos tajā – regulācija notika vien tad, ja bērns nevarēja izlemt un nedevās ne uz vienu no zonām, kā arī momentos, kad bērni vienā no rotaļu zonām bija pārāk daudz un sākās nekārtības. Taču kopumā šis ir visnotaļ būtisks aspekts, jo, neskatoties uz to, ka skolotājas noliedza, ka regulētu bērnu rotaļu zonu izvēli, mērena regulācija, kā tas tikko tika reprezentēts, parādījās. Tas, savukārt, ir skaidrojams ar pašu skolotāju izpratni par rotaļlietu nozīmi bērnu attīstībā un uztverē:

„Meitenēm vairāk ar lellēm sanāk, grāmatām, bet ir arī tā, ka patīk konstruēt un ar klučiem darboties. Zēnus atkal ne visus dabūtu leļļu stūros, dažus tik. Ir labi, ja viņi ar visu ir izspēlējušies, saprot, jo caur rotaļāšanos viņi tās savas dzīves lomas sāk apzināties un lēnām izspēlēt.” [Marta]

Kā tas ir redzams tikko augstāk minētajā citātā, viena no skolotājām skaidro, ka šādas rotaļas rotaļu zonās palīdz bērnam apzināties un izspēlēt dažādās lomas. Taču brīžos, kad skolotājas sāk regulēt bērna izvēli ar ieteikumiem, kuru rotaļu zonu izvēlēties, viņas ietekmē arī rotaļāšanās gaitu un lomu izspēli. Tas, ka meitenēm jāspēlējas ar lellēm, vairāk jādarbojas ar grāmatām u.tml., kamēr zēniem vairāk ar konstruēšanas rotaļlietām, sekojoši šādu dalījumu arī pašiem bērniem liek izjust kā ‘normālu’ un ‘dabisku’. Līdz ar to arī viņi ievēro periodisko skolotāju regulāciju rotaļu zonās un nereti paši sāk vadīties pēc šīs regulācijas, izvēloties, piemēram, kur rotaļāties un kuru no rotaļu zonām izraidīt, tādējādi arī dažas no šīm zonām konstruējot kā meiteņu un zēnu zonas. Piemēram, bieži novēroju, ka brīžos, kad zēni rotaļājās ‘kluču un lego zonā’, viņi mērķtiecīgi centās meitenes izraidīt no stūra, skaļi protestējot pret viņu klātbūtni un liekot iejaukties skolotājai. Tāpat arī divās no trim grupām zēni negāja rotaļāties ‘leļļu zonā’, ja nu vienīgi brīžos, kad izspēlētas tika, piemēram, ģimenes lomu spēles, ārstu lomu spēles un veikalu lomu spēles. Iespējams, šāda rotaļāšanās bērībā sekojoši ietekmē arī, piemēram, nākotnes darba sfēras un

profesijas izvēli, kurā vīrieši lielākoties dominē fiziskos darbos – celtniecībā, automehānikā u.tml., kamēr sievietes vairāk darbojas mājsaimniecības, izglītības, pārdošanas, modes u.tml. sfērās¹⁶

¹⁶ Dzimumu līdztiesības aspekti darba tirgū: 2006.gada ziņojums.
[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)

Secinājumi

Kopumā šis pētījums sniedza ieskatu tajā, kā tiek konstruēta dzimumdiference vienā no pirmsskolas izglītības iestāžu trim obligātās bērnu sagatavošanas sākumskolai grupās. Pētījuma mērķis bija noskaidrot, kā skolotājas konstruē dzimumdiferenci darbā ar bērniem un kā tas sasaistās ar pašu skolotāju personīgo pieredzi un uzskatiem.

Sekojoši lauka darba gaitā var izšķirt vairākus dzimumdiferences konstruēšanas veidus.

Pirmkārt, dzimumdiference tiek konstruēta caur citādu mācību materiālu dalījumu rokdarbos, kas sekojoši šādu dalījumu bērniem ļauj asociēt ar meiteņu un zēnu kategorijām, kuru 'šķērsošana' nereti jau izraisa negatīvu bērnu reakciju un apstiprina to, ka šāda materiālu dalīšana jau tiek asociēta ar dzimumu. Tomēr atsevišķos gadījumos ir novērojama skolotāju mācību materiālu dalīšana, lai nevis veicinātu dzimumdiferenci, bet censtos to nojaukt, tādējādi pasargājot bērnus no noteiktām meiteņu un zēnu asociācijām, kas var novest pie starpgadījumiem un apsmiešanas.

Otrkārt, dzimumdiference tiek konstruēta arī apmācības taktikas izstrādē, fokusējoties uz bērnu intelektuālās kapacitātes spējām, sekojoši iezīmējot arī pretrunu starp pašu skolotāju uzskatiem un reālo pieeju. Šajā gadījumā zēni tiek uzlūkoti kā intelektuāli mazāk kapacitatīvi, kas kalpo kā pamatojums tam, ka viņiem ir nepieciešama cita apmācības taktika, taču novērojuma gaitā tika konstatēta pretruna, kuras ietvaros atklājās, ka, neskatoties uz tikko minēto skolotāju apgalvojumu par citādu apmācības taktikas izstrādi zēnu gadījumos, lielāks uzsvars uzdevumu izpildē un to kvalitātē tiek likts uz meitenēm. Tas, savukārt, iezīmē iespējamību, ka zēni kopumā ir nevis intelektuāli mazāk kapacitatīvi, bet tiek sociāli kā tādi uzlūkoti un konstruēti dēļ tā, ka lielāka vērtība tiek piešķirta tam, kā uzdevumus izpilda meitenes.

Treškārt, dzimumdiference tiek konstruēta caur rotaļu un lomu spēļu izspēli. Šajā gadījuma dzimumdiferences konstruēšana parādās rotaļu un lomu spēļu norises neregulēšanā, kas tādējādi sniedz bērniem iespēju ģimenes sižeta lomu spēlēs izspēlēt tādu ģimenes modeli, kādu viņi novēro mājās, un sekojoši tas nereti sevī ietver tradicionālās dzimtes lomas un pienākumus. Līdz ar to skolotājām neiesaistoties un neierosinot dažādu dzimtes lomu un pienākumu izspēli bērnu lomu spēlēs var traktēt kā tradicionālo dzimtes lomu veicināšanu un dabiskošanu.

Ceturtkārt, dzimumdiferences konstruēšanā būtisku nozīmi ieņem komunikācija, izdalot balss toņa maiņu, kā arī frāžu un deminutīva pielietošanas atšķirības, atkarībā no bērna, ar kuru tiek komunicēts, dzimuma. Šajā gadījumā varēja izšķirt divu komunikācijas modeļu pielietošanu, ko var klasificēt kā vīriešu un sieviešu komunikācijas modeļus.

Sekojoši skolotājas komunikācijā ar zēniem pielietoja paaugstinātu balss toni, instrukīvas un disciplinējošas frāzes, kā arī neizmantoja deminutīvu personvārdu lietojumā, konstruējot vīriešu komunikācijas modeli (Eckert 1992), savukārt, komunikācijā ar meitenēm balss tonis tika paaugstināts reti, pielietotās frāzes lielākoties bija sensitīvas, pamācošas un empātiskas, kā arī bieži tika lietots deminutīvs personvārds, sekojoši konstruējot sievietes komunikācijas modeli (Eckert 1992).

Piektkārt, dzimumdiferences konstruēšana tika novērota arī ķermenisko manieru regulācijā jeb disciplinēšanā, izšķirot formālo un relaksēto uzvedību. Šī pētījuma kontekstā tika secināts, ka disciplinējot ķermeniskās manieres, skolotājas meitenes mudina vairāk piekopt formālu uzvedības modeli, savukārt zēnus – relaksētu uzvedības modeli, sekojoši konstruējot šāda tipa atšķirības kā ‘dabiskas’ un veidojot ķermeni kā *dzimtotu* ķermeni, sociāli konstruējot un ieaudzīnot konkrētajā sabiedrībā pieņemamās manieres, fiziskās prakses un uzvedības normas, kas tiek uzlūktas kā atbilstošas vīriešiem un sievietēm.

Sestkārt, dzimumdiferences konstruēšana tika novērota arī atšķirīgā pienākumu sadalē, kad bērniem bija individuālais rotaļu laiks. Proti, aplūkojot pienākumu sadali, tika secināts, ka tā sasaucas ar tradicionālajām dzimtes lomām un pienākumiem, kuros sieviete tiek konstruēta kā fiziski vājāka par vīrieti, tādējādi šādu uzskatu pārnesot arī darbā ar bērniem un pienākumus dalot pēc šāda principa, kaut arī meitenes nereti bija fiziski lielākas par zēniem. Sekojoši tika konstatēts, ka šāds dalījums, savukārt, nesakņojas fiziskā spēkā raksturojumā, bet gan skolotāju uzskatos par to, ka vīriešiem ir jābūt spēcīgākiem par sievietēm un nākotnē jādara fiziski smagāki darbi un jāaizstāv sievietes un bērni. Sekojoši šie uzskati tiek integrēti arī pienākumu sadalē starp bērniem.

Septītkārt, dzimumdiferences konstruēšana parādījās arī bērnu regulācijā rotaļu zonās. Šajā gadījumā tika secināts, ka grupas telpa kā tāda ir balstīta dzimtes dihotomijas dalījumā, kas ir novērojams brīžos, kad skolotājas regulē bērnu uzturēšanos rotaļu zonas. Proti, dzimumdiferences konstruēšana notiek, nodalot uzturēšanās un regulācijas laikā iezīmējot, kuras ir meiteņu zonas un kuras – zēnu. Tas, savukārt, liek bērniem grupas telpā esošās rotaļu zonas jau asociēt kā zēnu un kā meiteņu zonas, nereti radot domstarpības starp bērniem, ja ir notikusi šī dalījuma šķērsošana.

Sekojoši var secināt, ka visus septiņus faktorus, caur kuriem tiek konstruēta dzimumdiference, būtiski ietekmē pašu skolotāju personīgā pieredze un uzskati, kas ir izklāstīti katras rezultātu apakšnodaļas kontekstā. Līdz ar to, var secināt, ka arī pirmsskolas vispārējā mācību programmā minētā dzimumpiederība, kam nav sniegta pedagoģiska instrumentālitate, tiek konstruēta, balstoties uz šiem skolotāju uzskatiem un pieredzi. Sekojoši ir būtiski minēt, ka pedagoģiskajā izglītībā būtu svarīgi integrēt

apmācību par dzimti un dzimumu, jo lauka darba gaitā nācās saskarties ar faktoru, ka skolotājas ir minimāli informētas par dzimtes tematiku, nereti nemaz nezinot, ko šis termins nozīmē un sekojoši visas atšķirības starp vīriešiem un sievietēm redzot kā ‘dabiskas’ un ‘normālas’. Līdz ar to, ja sabiedrībā ir aktuāls dzimumu līdztiesības jautājums, primāri būtu jāpievēršas pedagogu izglītošanai dzimtes jautājumos, it sevišķi ņemot vērā, ka pirmsskolas mācību programmā ir iekļauts punkts par dzimumpiederības apzināšanās veicināšanu, bet nav sniegta instrumentalitāte, kā to darīt. Sekojoši tas balstās pašu skolotāju izpratnē par to, kādi aspekti veido dzimumpiederību. Tas, savukārt, veicina jau sabiedrībā esošo uzskatu pārņemšanu darbā ar bērniem un to reproducēšanu no paaudzes paaudze. Līdz ar to – nereti turpinot arī dzimumu nevienlīdzību.

Kopumā var secināt, ka pirmsskolas skolotājas konstruē dzimumdiferenci caur dažādiem faktoriem, praksēm un rīkiem. Taču jāuzsver, ka tā var nebūt apzināta un mērķtiecīga dzimumdiferences konstruēšana, bet gan instrumentalitāte. Taču neatkarīgi no tā, konstruēšana notiek, jo bērni šo dzimumdiferences esamību uztver un reproducē tālāk. Sekojoši dzimumdiferences konstruēšana pirmsskolas vecumā var ietekmēt arī bērnu turpmāko dzīvi. Piemēram, rotaļu, lomu spēļu izspēle, rotaļu zonu dalījums un pienākumu dalījums brīvā laikā var ietekmēt nākotnes uzskatus par pienākumu sadali ģimenes dzīvē, kā arī vīriešu/sieviešu interešu sfēras un izglītības/darba sfēras izvēli. Piemēram, jau 2006. gada ziņojumā „Dzimumu līdztiesības aspekti darba tirgū” parādās, ka Latvijā ir būtisks darba sfēru dalījums „vīrišķajās” un „sievišķajās” darba sfērās, kurās, piemēram, būvniecība un transportu sfēras tiek uzskatītas par vīriešu darba sfērām, bet kā sieviešu darba sfēras tiek uzskatītas, piemēram, izglītības un veselības darba sfēras¹⁷. Sekojoši līdzīgu dalījumu, kā tas tika minēts rezultātos, var novērot arī rotaļu un lomu spēļu izspēlēs, kas, iespējams, arī korelējas ar šādu darba sfēru dalījumu. Savukārt, ķermenisko manieru un fizisko prakšu disciplinēšanas atšķirības un atšķirīgas komunikācijas pielietošana darbā ar bērniem var ietekmēt atšķirīgu sieviešu un vīriešu ķermeņa manieru un pozicionēšanas prakses, kā arī komunikācijas modeļu izstrādi un emociju izrādīšanu.

Lai pētījuma tēmu aplūkotu niansētāk, būtu svarīgi veikt izpēti darbu visās pirmsskolas izglītības vecumgrupās, sākumskolā, pamatskolā un vidusskolā, aplūkojot kā dzimumdiference tiek konstruēta ilgākā laika periodā. Tas, savukārt, sniegtu iespēju antropoloģiski aplūkot dzimtes lomas to konstruēšanas periodā, nevis tikai periodā, kad tās jau ir izveidotas. Šādā veidā būtu iespējams noteikt arī nepieciešamo rīcības plānu, lai veicinātu dzimumu līdztiesību.

¹⁷ Dzimumu līdztiesības aspekti darba tirgū: 2006.gada ziņojums. Sk. internetā 02.12.2012. [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)

Bibliogrāfija:

1. Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Publisher: Allen & Unwin.
2. Eckert, P. et al. (1992). *Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community- Based Practice*. Annual Review of Anthropology, Vol. 21. (1992), 461-490.lpp.
3. European Women`s Lobby. (2008).Conference report. *Elimination of Gender Stereotypes: Mission (Im)Possible?*
4. Fetterman, D. (2010). *Ethnography. Step by Step*. Thousand Oaks: Sage Publications. Florence, KY, USA: Routledge.H.
5. Gallagher, C. (2008). *Love, Diminutives, and Gender Socialization in Andean Mother–Child Narrative Conversations*. Publisher: Cambridge University Press. 119-142.lpp.
6. Gottlieb, A. (2002). *Interpreting Gender and Sexuality: Approaches from Cultural Anthropology*. Exotic No More: Anthropology on the Front Lines. Ed. Jeremy MacClancy. Chicago: University of Chicago Press. 167-189.lpp.
7. Lorber, J. (1994). *Night to His Day: The Social Construction of Gender. Paradoxes or Gender*. Publisher: Yale University Press. 13-36.lpp.
8. Martin, K. (1998). *Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools*. American Sociological Review, Vol. 63, No. 4 (Aug., 1998), 494-511.lpp.
9. Mauss, M. (1973). *Techniques of the Body*. Economy and Society, 2: 1, 70-88.lpp.
10. Musante DeWalt, K., et al. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Rowman Altamira.
11. O`Reilly, K. (2005). *Ethnographic methods*. New York: Routledge.
12. Ponitz, C.C. et al. (2009). *Early Adjustment, Gender Differences, and Classroom Organizational Climate in First Grade*. Publisher: The University of Chicago.
13. Russell, B. (2005). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*.