



LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

BĒRNA TĒLA SOCIĀLO TRANSFORMĀCIJU ATSPOGUĻOJUMS BĒRNISTABĀ

Promocijas darbs doktora grāda iegūšanai
Vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba autore Ilze Dinka
Promocijas darba zinātniskā vadītāja Dr. paed. prof. Zanda Rubene

Rīga, 2014

Anotācija

Ilzes Dinkas promocijas darbs pedagoģijā, vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē „Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā” izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļā Dr. paed. profesores Zandas Rubenes vadībā laika posmā no 2010. līdz 2014. gadam.

Promocijas darba mērķis: ir izpētīt bērna tēla sociālās transformācijas un noteikt bērna tēla sociālekoloģiskos tipus.

Promocijas darba apjoms ir 183 lpp. un divas pielikumu grupas.

Pētījuma 1. daļā veikta bērnības, bērna tēla un bērnistabas fenomenu teorētiskās izpratnes analīze. Pētījuma 2. daļa ietver empīrisko pētījumu par bērna tēla sociālo transformāciju privātajā un publiskajā diskursā Latvijā, kā izpēti rezultātu atklājot bērna tēla sociālekoloģisko tipoloģiju.

Apkopojot teorētiskās analīzes un empīriskā pētījuma rezultātus, atbilstīgi trīs Latvijas vēstures periodiem promocijas darbā ir izveidota bērna tēla sociālekoloģiskā tipoloģija. Par pētījuma mērķauditoriju uzskatāmas ģimenes, institucionālā atbalsta nodrošinātāji, kā arī sabiedrība kopumā. Promocijas darba nobeigums ietver galvenos darba secinājumus, kuri veidoti atbilstoši sākotnēji izvirzītajiem uzdevumiem un atspoguļo to secīgu izpildi.

Atslēgvārdi: bērnība, socializācija, bērna tēls, bērnistaba, bērna tēla sociālekoloģiskie tipi.



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

Abstract

Ilzes Dinka`s promotional work in the pedagogic sub-discipline of general pedagogy „Reflection of child`s image social transformations in the child`s room” 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 2010 to 2014.

Research goal: to study social transformations of child`s image and to identify socio-ecological types of child`s image.

The volume of the promotional work is 183 pages 2 groups of appendices.

The first part of the study contains the analysis of theoretical understanding of childhood, child`s image and child`s room. The second part includes the study of social transformations of child`s image in public and private discourse characterizing socio-ecological types of child`s image.

The socio-ecological typology of the child`s image in doctoral thesis is made according to three historical periods of Latvia based on the results of theoretical analysis and empirical research. The target audience of the research can be considered families, the providers of institutional support, as well as the society as whole. 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: childhood, socialization, child`s image, child`s room, socio-ecological types of child`s image.

SATURS

Anotācija.....	2
IEVADS.....	5
1. BĒRNA TĒLA IZPĒTES TEORĒTISKĀ PERSPEKTĪVA	18
1.1. Bērnības izpratnes transformācijas	18
1.2. Bērna tēls kā sociāla konstrukcija.....	37
1.3. Bērnistabas izpētes teorētiskais ietvars	61
1.3.1. Bērnības ekoloģijas raksturojums	61
1.3.2. Bērnistabas izpēte bērnības pētījumu kontekstā	69
2. BĒRNA TĒLA SOCIĀLO TRANSFORMĀCIJU IZPĒTE BĒRNISTABĀ.....	90
2.1. Aģenta tīkla teorijas metodoloģisko instrumentu izmantošana bērna tēla sociālo trasformāciju bērnistabā izpētē	90
2.2. Audzināšanas tīkla analīze bērna tēla izpratnei starpkaru periodā Latvijā.....	101
2.3. Audzināšanas tīkla analīze bērna tēla izpratnei padomju varas periodā Latvijā	113
2.4. Audzināšanas tīkla analīze bērna tēla izpratnei postpadomju periodā Latvijā	127
2.5. Bērna tēla sociālekoģisko tipu reprezentācijas bērnistabā Latvijā	146
NOBEIGUMS.....	153
Pateicības	156
Izmantotās literatūras un avotu saraksts	157

IEVADS

„Bērniem ir nepieciešama bērnība.”

(N. Postman, 1999)

Kopš bērnības fenomena atklāšanas 15. gadsimtā (Ariess, 1962) pieaugušo pasaule mērķtiecīgi tiek nodalīta no bērna pasaules, izveidotas institūcijas (bērnudārzi, skolas, bērnu slimnīcas, bērnu nami u.c.) bērniem, pievērsta uzmanība bērna audzināšanai, kas nenoliedzami norāda gan uz bērna kā vērtības ģenēzi, gan uz specifisko attieksmi pret viņu.

Mūsdienās individualizācijas, vērtību un dzīves pasaules (*Lebenswelt*) pluralizācijas, globalizācijas un virtualizācijas procesi postmodernisma laikmetā ir veicinājuši sabiedrības transformācijas, kā rezultātā ir mainījušies arī uzskati par bērnību un bērna tēlu. Ģimenes nukleārā (*nuclear*) forma ir kļuvusi „neskaidra” (*unclear*). (Simpson, 1998) Šķirto laulību skaita pieaugums, jaunās ģimenes formas (viena vecāka ģimene, pamātes un patēvi ģimenē, viena dzimuma ģimenes, vecvecāki kā galvenie audzinātāji ģimenē utt.), pieaugušo un bērnu attiecību liberalizācija maina audzināšanas organizāciju, kā arī vecāku un bērna attiecības (Jansone-Ratinika, 2013), kas ir viens no bērnības un bērna tēla izpratnes transformāciju nozīmīgiem rādītājiem.

No vienas puses, pēc bērna piedzimšanas viņa attīstībai pieaugušie organizē specifisku vidi, no otras puses, bērniem ir iespēja savu dzīves pasauli konstruēt pašiem. Tādēļ mūsdienās vecāki bērnistabu iekārto atbilstīgi bērna vajadzībām. (Leaper & Bigler, 2011; Rheingold & Cook, 1975) Jāņem vērā, ka bērns mūsdienu sabiedrībā tiek uztverts kā subjekts – vecāki pret bērnu izturas, ņemot vērā viņa raksturu un individualitāti, nevis balstoties uz iepriekš izveidotiem sociāliem priekšstatiem par audzināšanas modeli. (Heywood, 2001)

Bērnības vēstures pētīšanas aizsākumi tiek saistīti ar 1960. gadu, kad F. Ariess publicē savu darbu „Bērnības gadsimti: ģimenes dzīves sociālā vēsture”. 20. gadsimta 90. gados bērnības pētījumos sociālajās zinātnēs tiek pievērsta arvien lielāka uzmanība bērna lomas izpētei, viņa iespējām apkārtējās vides un savas identitātes konstruēšanā, tiek aktualizēts paša bērna viedoklis par viņam nozīmīgām tēmām. Paradigmas maiņa sociālajās un humanitārajās zinātnēs ietekmē skatījumu uz bērnību un bērnu ne tikai teorētiskā līmenī, bet arī praksē. (Christensen & O'Brien, 2003) Tādēļ bērnības fenomens tiek pētīts dažādu zinātņu (socioloģijas, ģeogrāfijas, antropoloģijas, psiholoģijas, pedagogijas, jurisprudences u. c.) ietvaros, kas ļauj secināt, ka bērnībai kā konceptam un bērna tēlam kā tā komponentam mūsdienās tiek piešķirta arvien lielāka vērtība.

20. gs. beigās un 21. gs. sākumā bērnības izpētē aktualizējas starpdisciplinārā pieeja. Bērns pētījumos tiek atspoguļots nevis kā pasīvs, bet aktīvs līdzdalībnieks savas dzīves konstruēšanā. (Corsaro, 2005; James & Prout, 2007; Prout, 2005) Eiropas Savienības tiesībaktos (EU Guidelines on the Rights of the Child, 2007) tiek uzsvērta bērna tiesību ievērošana un aizsargāšana. Īpaša uzmanība tiek pievērsta bērna viedoklim, iespēju sniegšanai bērnam, lai viņš varētu efektīvāk piedalīties lēmumu pieņemšanā, tādējādi sekmējot viņa labklājību un labizjūtu. Starptautiski pieņemtajā „Konvencijā par bērna tiesībām”, kuru ir atzinusi arī Latvijas valdība, ir uzsvērtas bērna tiesības uz pašizpausmi un izteikšanās iespēju, un tāpēc Latvijas likumdošanā iekļautas bērnu tiesības paust savu viedokli, saņemt, meklēt un nodot nepieciešamo informāciju un iespējas tikt uzklausītam. (Bērnu tiesību un aizsardzības likums, 13 pants; Konvencija par bērna tiesībām, 12., 13., 14. pants) Taču pētījumi liecina, ka mūsdienām raksturīga sociālās kontroles palielināšanās bērna publiskajā un tās samazināšanās privātajā telpā. (Engelbert & Herlth, 1993) Likumos noteiktie ierobežojumi maina bērna mobilitātes iespējas publiskās telpas robežās un rada nosacījumus bērna pastiprinātai uzraudzībai un kontrolei. Tomēr pētījumi liecina, ka nozīmīgs skaits negadījumu un vardarbību pret bērnu notiek tieši mājās (NSPCC, 2011; Child Abuse and Neglect Fatalities 2011: Statistics and Interventions, 2011), kas rada šaubas par bērnu drošību privātajā telpā. Drošības jautājumi bērnistabā saistāmi ar bērnu traumatisma pieaugumu tieši mājās – tā ir īpaši aktuāla problēma šajā promocijas darbā analizētajos datos par postpadomju periodu Latvijā.

Mūsdienās nozīmīgi pieaugusi arī bērnības ekoloģijas izpēte, kuras ietvaros pastiprināti tiek pētīti bērniem domāto lietu patērniecība, bērnistabas, tās saturs un nozīme (Lincoln, 2004, 2012), rotaļlaukumi, kā arī citas vietas, kurās ikdienā uzturas bērni. (Hillman, 1990; Matthews, 2003; Christensen, 2003) Materiālās kultūras izpēte sniedz iespējas bērnības pētniekiem analizēt bērnu pasaules ainu un pieredzi noteiktā laikā un telpā. Ekoloģiskās perspektīvas ietvaros bērnības pētnieki fokusējas ne tikai uz bērna dzīvojamo telpu, bet arī uz sabiedriskajiem procesiem ārpus tās, kas ietekmē telpas fenomenu dažādās izpausmēs. (Matthews & Limb & Taylor, 2005) Tādēļ bērnības ekoloģijas ietvaros tiek pētītas trīs nozīmīgas ekoloģiskās telpas – iela, rotaļlaukums un bērnistaba – , kurās ikdienā uzturas bērni.

Bērni, konstruējot savu pieredzi, paši veido attiecības ar vecākiem, brāļiem un māsām, skolotājiem un citiem sabiedrības locekļiem. Taču jāuzsver, ka, pētot bērnību un bērna tēlu kādā konkrētā sabiedrībā, ir jāņem vērā tās sociālie, ekonomiskie, politiskie un kultūras nosacījumi, kas nenoliedzami ietekmē bērna pozīciju noteiktā socioekoloģiskā vidē. Tāpat arī

bērna vecums ir nozīmīgs bērnības struktūras identificēšanas kritērijs, kas uzskatāmi ilustrē bērna ikdienas pieredzes veidošanos sociālajā vidē.

Lai izveidotu izpratni par teorētiski pamatotām bērnības robežām, jāņem vērā noteiktas valsts likumiskais konteksts. Bērns Latvijas likumos ir persona līdz 18 gadu vecumam (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 3. pants), kas norāda uz izpratni par bērnu kā bioloģisku būtni. Aktualizējot bērnības un bērna tēla sociālo aspektu, bioloģiskais faktors aktuālajos bērnības pētījumos ir kļuvis diskutabls. Likumā noteiktas bērna tiesības uz individualitāti, savas identitātes veidošanu, un vecāku pienākums ir sagatavot bērnu patstāvīgai dzīvei sabiedrībā, ievērojot bērna individualitāti, spējas un tieksmes (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 24 pants (2)), kas norāda uz aktuālo bērna tēlu pedagogiskajā diskursā mūsdienās.

Bērnu tiesību aizsardzības likums paredz bērna tiesības uz privāto dzīvi, bet likums neizvirza noteiktu prasību pēc privātas telpas (bērnistabas) bērnam. (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 9 pants (1)) Tādējādi tiek akcentēta bērnistabas ekonomiskā aktualitāte, kas tiek atspoguļota publiskā diskursa analīzes ietvaros postpadomju periodā, jo ģimene kā bērna primārā aprūpētāja tiecas nodrošināt viņam dzīves telpu atbilstīgi savām ekonomiskajām iespējām un labklājībai.

Latvijas likumdošana nodrošina arī bērna mobilitāti un drošību – tiek uzsvērts, ka vecāku pienākums ir norobežot bērnu no publiskās telpas draudiem. Liedzot viņam līdz septiņu gadu vecumam uzturēties vienam pašam ārpus dzīves vietas, tiek radīti nosacījumi drošībai privātajā telpā. Arī publiskajā telpā bērns līdz septiņu gadu vecumam nedrīkst atrasties bez pieaugušo vai personas, kas sanieguni trīspadsmit gadu vecumu, klātbūtnes. (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 24 pants) Tas nozīmē, ka Latvijā bērnu līdz septiņu gadu vecumam nedrīkst atstāt vienu ne mājās, ne ārpus tām.

Mūsdienu zinātniskajā diskursā bērnistaba tās daudzveidīgajā izpratnē ir kļuvusi par vienu no bērna darbības izpētes kontekstiem. Starptautiski pētījumi (Livingstone & Bovill, 2001; Buckingham, 2011; Valentine, 2004) par mediju izmantošanu apliecina, ka mūsdienās bērni arvien vairāk laika pavada iekštelpās – arī savā istabā. Bērnības ekoloģijas dislokācija ir mainījusies no publiskās uz privāto. „Vietā noteiktas” (*place-based*) bērna aktivitātes ir transformējušās par „telpā noteiktām” (*space-based*), kur bērnistaba kā lietu, simbolu un sociāla vide mājsaimniecībā kļūst arvien nozīmīgāka bērna brīvā laika pavadīšanai. Tas ir saistāms ne tikai ar pieaugušo uzskatiem par bērniem nedrošo ār pasauli (Livingstone, 2001; Beck, 1992; Giddens, 1991), kas likumsakarīgi izriet no urbanizācijas procesa un vecāku bailēm no „bīstamiem svešiniekiem” (*stranger danger*) ārpus mājas, bet arī no privātuma kā

vērtības straujas attīstības kopš 20. gs. beigām. Privātās sfēras demokrātizācija paaugstina mājokļa vērtību sabiedrībā, aktualizējot gan tās drošības un aizsardzības funkciju, gan ģimenes tiesības uz privātās dzīves noslēpumu. (Mallet, 2004)

Mūsdienās bērni bērnistabu izmanto ne tikai kā rotaļu jeb izklaides, mācīšanās un atpūtas, bet arī kā identitātes konstruēšanas telpu. Ražošanas progress bērna identitātes konstruēšanai sniedz arvien plašākus materiālos resursus – daudzveidīgas mēbeles, rotaļlietas, medijus u.c. –, kas ir saistāmi ar bērna interesēm, norāda uz piederību kādai noteiktai sociālai grupai. Bērnistaba ir pirmā telpa, kura ir kā „pieder” tikai bērnam un kurā ir iespējams pašam noteikt robežas un izvirzīt noteikumus. Bērna tēls atspoguļojas bērnistabā, tai pašā laikā – bērnistaba reprezentē bērna tēlu.

Postmodernismā vērtību plurālisma rezultātā bērnam tiek piedāvāts vairāk izvēles iespēju dzīves stila un identitātes konstruēšanai. Rietumu kultūrā tādiem bērna identitātes aspektiem kā autonomija un patība tiek piešķirta arvien lielāka nozīme. (Aldgate, 2006) Bērns kā aktīvs subjekts interakcijās ar sociālo un materiālo vidi konstruē savu identitāti, meklē privātumu un pašizpausmi telpā, tādējādi pamatojot aktuālo bērna tēla izpratni –,„rīcībspējīgā bērna” tēlu.

Pētījums „Bērni un viņu mainīgā mediju vide” („*Children and Their Changing Media Environment*”), kas 2001. gadā tika veikts 12 Eiropas valstīs (pētījumā kopumā aptaujāti 15 000 sešus līdz 17 gadus veci bērni), atklāj, ka bērna vajadzība pēc patstāvības bērnistabā pieaug, sākot ar deviņu gadu vecuma. (Livingstone & Bovill, 2001) Pētījums atklāj, ka bērns savā istabā pavada 50% no nomoda laika, tādējādi pamatojot bērnistabas pedagoģiskās izpētes nepieciešamību. Arī 2013. gadā veiktais pētījums „No nulles līdz astoņi: mazi bērni un viņu interneta lietošanas paradumi” (*Zero to Eight: Young children and their internet use*) apliecina zīmīgu tendenci – vidēji katrs trešais bērns Eiropas labklājības valstīs jau 3 līdz 4 gadu vecumā aktīvi lieto internetu, savukārt deviņu gadu vecumā vidēji 70 % bērnu izmanto internetu vairākas stundas dienā savu sociālo priekšstatu konstruēšanai. (Holloway & Green & Livingstone, 2013)

2013. gadā Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvaldes dati par bērna brīvā laika pavadīšanu liecina, ka desmit līdz 14 gadus veci bērni (jaunāka vecuma bērni pētījumā nepiedalījās) lielāko daļu sava brīvā laika (18 stundas un 6 minūtes nedēļā – zēni un 15 stundas un 27 minūtes – meitenes) pavada, skatoties filmas, TV un klausoties mūziku. (Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvalde, 2013) Lai gan pētījums nesniedz ieskatu par to, kurā māsaimniecības daļā bērni lieto medijus, analizējot iepriekš minēto starptautisko

pētījumu par bērnu mediju lietošanu bērnistabā, iespējams secināt, ka, visticamāk, bērni izmanto medijus tieši bērnistabā.

Promocijas darbā par respondentiem bērna tēla sociālekoloģisko tipu noteikšanai tika izvēlēti deviņus līdz 11 gadus veci bērni – šis kritērijs nosaka arī **pētījuma robežas**. Izvēlētais vecuma kritērijs pamatots ar bērna patstāvības izpausmju pieaugšanu bērnistabā, kas rada nosacījumus bērnistabas izmantošanas biežuma pieaugumam, sākot no deviņu gadu vecuma, un ir vecums, kas attiecināms uz „vidējo bērnību” (*middle childhood*). (Collins, 1984) Situāciju, kurā bērns nozīmīgu laiku pavada savā istabā, pamato arī viņa arvien pieaugošā vēlme norobežoties no citiem ģimenes locekļiem, izmēģinot patstāvību, izzinot savu identitāti, kā arī nosakot privātuma robežas. Bērnistabas kā pedagoģiskas telpas aspekts atklāj pētījuma aktualitātes kontekstu, fonu, kādā uzlūkojama bērna tēla veidošanās socializācijas procesā privātā telpā.

Viena no aktualitātēm, kas izgaismota pētījumos, saistīta ar straujo mediju izplatību bērnistabā. Jo vairāk mediju bērnistabā, jo vairāk laika tajā tiek pavadīts. (Ofcom, 2013; Livingstone & Bovill, 2001) Viedtālruņi un planšetdatori ir mediji, kas nav piesaistīti kādai konkrētai telpai, tāpēc rada vecāku kontroles iespēju samazināšanos un liek vecākiem pārskatīt atbildības deleģēšanu bērniem, dodot iespēju bērna patstāvības attīstībai vai tieši pretēji – arvien vairāk uzraugot bērnus. Zinātnieki mediju patēriecības izpētē pievērš uzmanību tādiem nozīmīgiem bērna labizjūtas un labklājības aspektiem kā bērna fiziskā veselība (Epstein, 2009), emocionālā un sociālā attīstība (Sigman, 2009), kreativitāte un intelektuālā attīstība. Jāatzīmē, ka Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvalde nesniedz datus par to, kāds ir mediju izmantošanas biežums valstī bērniem vecumā līdz 16 gadiem, taču šāda informācija būtiski uzlabotu izpratni par mediju un to satura lietošanu agrākā bērnībā. Taču Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvalde sniedz ziņas par to, kādus medijus izmanto ģimenes, kurās ir bērni, – mājsaimniecībās, kurās ir vismaz viens bērns, mediju lietojuma biežums un apjoms pieaug. (Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvalde, 2013c) Tas, iespējams, saistīts ar mediju izmantošanas apjoma palielināšanos izglītības iestādēs un prasību pēc tiem mājas darbu izpildē skolas vecuma bērniem.

Līdz šim Latvijā bērnistaba kā fenomens zinātniski nav pētīta, taču atrodami pētījumi, kuros aplūkota bērna lietu vide: rotaļlietas (Lieģeniece, 1995; Dzintere & Stangaine, 2007) un mediji (Baltijas Sociālo Zinātņu Institūts, 2011; Rubene & Krūmiņa & Vanaga, 2008). Trūkst arī bērnības pedagoģijas pētījumu, taču ir pētīta pedagoģiskās antropoloģijas problemātika (Rubene, 2012), skolotāja vizuālais tēls Latvijā (Ķestere & Wolhuter & Lozano, 2012), kā arī analizēts bērnības vēsturiskais skatījums. (Ķestere, 2005) Nedaudzie pētījumi Latvijā par šīm

tēmām atklāj, ka bērnības transformācijas tiek saistītas ar vienoto bērnu un pieaugušo informācijas telpu, izmaiņām bērna un vecāku attiecībās un bērna dzīves laika struktūrēšanu, mediju patēriecību.

Lai noteiktu izpētes fokusu un kontekstu, sākotnēji formulēti promocijas darbā izmantotie pamatjēdzieni: *bērns*, *bērna tēls*, *bērnība* un *bērnistaba*. Pētījuma ietvaros jēdziens *bērns* tiek skaidrots kā sociāla būtne. Bērnība tiek analizēta četru sociālpedagoģisko pieeju perspektīvā – transformācijā no sociāli strukturētas uz sociāli konstruētu, atklājot arī etnogrāfisko un minoritātes bērnības pieeju. (James & Jenks & Prout, 1998) Katrā no pieejām atklāti sabiedrībā dominējošie uzskati par to, kāds ir bērns un kā viņš audzināms. *Bērnības* jēdziens tiek traktēts kā sociāli noteikts bērna dzīves periods, kas līdz brieduma sasniegšanai paredz nosacījumus pāriešanai pieaugušā statusā (*adulthood*). *Bērna tēls* ir konkrētā laikmetā un kultūrā dominējošs priekšstats, ideja par bērnu audzināšanas un socializācijas noteiktajos ietvaros. Pētījumā tiek atklāts bērna tēls Latvijā 20. gs. starpkaru un padomju varas periodos, kā arī mūsdienās. *Bērnistaba* pētījuma ietvaros tiek definēta kā specifiski bērnam izveidota fiziska, sociāla un simboliska telpa, kurā bērnam ir iespējas privātuma, patstāvības un identitātes konstruēšanai.

Zinātniskajā literatūrā angļu valodā ir novērojama jēdziena *bērnistaba* diference, kur saistībā ar noteiktu bērna vecumu tiek lietoti atšķirīgi nosaukumi. Līdz ar mediju nostiprināšanos bērnistabā, kas līdztekus pamato arvien ilgstošāku bērna laika pavadīšanu tajā, sastopami jauni jēdzieni, kas bērnistabu definē specifiski – „digitālā istaba” (*digital room*, Buckingham & Sefton-Green, 1998), „guļamistabas kultūra” (*bedroom culture*, McRobbie, 1978; Livingstone 1997). Jāatzīmē, ka jēdziens „guļamistabas kultūra” sākotnēji tika saprasts kā apzīmējums meiteņu brīvā laika pavadīšanai privātajā telpā, to pretnostatot zēnu brīvā laika pavadīšanai publiskajā telpā (piemēram, pagalmā). Taču mediju pētniece S. Livingstone pētījumos par mediju lietošanu bērnistabā pēta abu dzimumu privāto telpu, uzskatot, ka zēni un meitenes līdzīgi izmanto bērnistabu. Iepriekš minētais apgalvojums promocijas darba ietvaros ļauj izmantot jēdzienu „bērnistaba” abu dzimumu bērnu darbības pētīšanā.

Diskusijas zinātnisko nozaru ietvaros norāda uz pētījuma aktualitāti Latvijā. Bērnistabas un bērna tēla sakarību izpētes nepieciešamība pamatojas bērna sociālekoloģisko akcentu maiņā. Minētās problemātikas izpēte nosaka **pētījuma problēmu**: pretrunu starp esošo un vēlamo bērna tēla izpratni sabiedrībā. Temata analīze veikta, lai padziļinātu problēmas izpētes līmeni, iniciējot vajadzību pēc kvalitatīvā pieejā izstrādāta pētījuma vispārīgajā pedagoģijā.

Pētījuma sociālpedagoģiskā aktualitāte un problēmas formulējums noteicis temata izvēli „**Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā**”.

Par promocijas darba **pētījuma objektu** izvirzīta audzināšana bērnistabā kā bērna darbības telpa, kas ļauj iezīmēt pētījuma robežas un par **pētījuma priekšmetu** – bērna tēla sociālās transformācijas, kas norāda uz pētījumā atklāto fokusu.

Pētījuma mērķis ir izpētīt bērna tēla sociālās transformācijas un noteikt bērna tēla sociālekoģiskos tipus.

Promocijas darbam tika izvirzīts **pētījuma jautājums**:

Kā bērnības izpratnes un sociālo pārmaiņu rezultātā transformējas bērna tēls un kā tas atspoguļojas bērnistabā?

Lai sasniegtu promocijas darba pētījuma mērķi, izvirzīti šādi **uzdevumi**:

1. Analizēt bērnības jēdziena izpratnes ģenēzi.
2. Izpētīt bērna tēlu kā sociālzinātnisku fenomenu.
3. Veikt bērnistabas kā bērna darbības telpas teorētiskā ietvara izpēti.
4. Izmantojot aģenta tīkla teorijas metodi, izstrādāt publiskā un privātā diskursa analīzes vadlīnijas.
5. Analizēt audzināšanas tīklus bērnistabā starpkaru, padomju varas un postpadomju periodā Latvijā, lai atklātu bērna tēla sociālās transformācijas.
6. Identificēt bērna tēla sociālekoģisko tipoloģiju starpkaru, padomju varas un postpadomju periodos Latvijā.

Pētījuma teorētiskā perspektīva

Promocijas darbā integrēta bērnības un bērnistabas fenomena, kā arī socializācijas izmaiņu izpēte diahronā un sinhronā perspektīvā.

Kvalitatīvai pētījuma pieejai atbilstīgi izvēlētas pētījumā izmantotās metodes:

Teorētiskās:

- Zinātniskās literatūras un pētījumu izpēte.

Empīriskās:

- *datu ieguves metodes*: privātais diskurss: 22 daļēji strukturētās intervijas; publiskais diskurss: 85 preses materiālu analīze par bērnistabām starpkaru, padomju varas un postpadomju periodā;
- *datu apstrādes un analīzes metodes*: publiskā un privātā diskursa analīze, izmantojot aģenta tīkla teorijas (*actor network theory*) metodi.

Pētījuma bāze

- starpkaru periods: raksti žurnālos „Sievietes Pasaule” (10) un „Zeltene” (25);

- padomju varas periods: raksti rokasgrāmatās „Kalendārs sievietēm” (6) un „Kalendārs vecākiem” (4);
- postpadomju periods: raksti žurnālā „Mans Mazais” (40);
- 3 daļēji strukturētās intervijas (atmiņu naratīvi) par bērnistabām starpkaru periodā;
- 9 daļēji strukturētās intervijas (atmiņu naratīvi) par bērnistabām padomju varas periodā;
- 5 daļēji strukturētās intervijas ar vecākiem par bērnistabām postpadomju periodā;
- 5 daļēji strukturētās intervijas ar 9 – 11 gadus veciem bērniem par bērnistabām postpadomju periodā.

Pētījuma teorētisko bāzi veido:

Sabiedrības un ģimenes sociālo transformāciju izpēte (P. Aries, U. Beck, U. Bronfenbrenner, H. Cunningham, L. deMause, A. Giddens, H. Hendrick, C. Heywood, E. Key, M. Mead, D. Medne, L. Pollock, N. Postman, N. Jansone-Ratinika, J. Rifkin, E. Shoter Z. Rubene).

Bērnības izpēte socioloģijas teorijās (L. Alanen, D. Bühler-Niederberg, W. Corsaro, N. K. Denzin, A. James, N. Lee, B. Mayall, A. Prout, J. Qvortrup, V. A. Zelizer, M. Wyness), *sociālās antropoloģijas teorijās* (J. Ennew, H. Montgomery), *bērnības ģeogrāfijas teorijās* (P. Christensen, S. L. Holloway, M. Limb H. Matthews, M. O'Brien, G. Valentine, W. Van Vliet,), *pedagoģijas teorijās* (D. Baacke, D. Baumrind, M. Bovill, D. Buckingham, S. Livingstone, I. Kestere).

Bērna tēla koncepts socializācijas teorijās (E. Dirksheim, C. Jenks, J. H. Mead, T. Parsons).

Bērna tēla izpēte (R. Sorin)

Bērnistabas izpētes perspektīva: pētījumi par meiteņu subkultūru (S. L. Barker, E. C. Cromley, S. Frith, J. Garber, A. McRobbie), *vēsturiskā bērnistabu izpēte* (C. Calvert, J. Buchner-Fuhs, A. Renonciat), *mediju izmantošana bērnistabās* (M. Bovill, D. Buckingham, S. Livingstone), *bērnistaba kā privāta telpa* (S. Lincoln), *bērnistaba kā kultūras telpa* (C. Mitchell, J. Reid-Walsh), *pētījumi par rotaļlietām bērnistabā* (R. S. Bigler, I. Cieraad, K. V. Cook, N. Eisenberg, R. Hernandez, C. Leaper, J. Pasternack, H. R. Rheingold, S. Wolchik).

Aģenta tīkla teorija (B. Latour, J. Low, M. Callon, S. Šūmane, T. Fenwick, T. J. Fenwick, R. Edwards).

Pētījuma zinātniskā novitāte:

- bērnības problemātikas ģenēzes teorētiska izpēte sociālpedagoģiskā perspektīvā; bērna tēlu transformāciju sociālekoģiska izpēte;
- izmantojot aģenta tīkla teoriju, diahroni un sinhroni izpētīta audzināšana starpkaru, padomju varas un postpadomju periodos bērnistabā Latvijā;

- izstrādāta bērna sociālekoloģisko tēlu tipoloģija starpkaru, padomju varas un postpadomju periodos bērnistabā Latvijā.

Pētījuma praktiskā nozīmība:

- veicināta sabiedrības izpratne par bērnību kā par specifisku periodu cilvēka dzīvē un tā ģenēzi; aktualizētas bērna tēla izpratnes transformācijas privātās un publiskās telpas kontekstā Latvijā;
- veicināta publiskā diskusija par bērnistabu iekārtošanas pedagoģiskajiem nosacījumiem; aktualizēta audzināšanas mērķu un uzdevumu problemātika mūsdienu ģimenē demokrātijas un vērtību plurālisma apstākļos.

Promocijas darba izstrāde notikusi šādos posmos:

Pētījuma pirmais posms (2010.10. – 2011.09.) – bērnības un bērnistabas problemātikas analīze; pētījuma idejas un problēmas fokusēšana, pamatojoties uz zinātniskas literatūras izpēti.

Pētījuma otrajā posmā (2011.10. – 2012.09.) – promocijas darba temata analīzei atbilstīgas pedagoģijas, psiholoģijas, socioloģijas nozaru zinātniskās literatūras izpēte; pētījuma koncepcijas un metodoloģijas izstrāde.

Pētījuma trešajā posmā (2012.10. – 2013.09.) – promocijas darba temata precizēšana, identificējot bērna tēla sociālo transformāciju ideju; promocijas darba pētniecisko kategoriju un struktūras pilnveide un precizēšana; empīriskās izpētes stratēģijas un kritēriju izveide; interviju ierakstīšana un transkripcija; publiskā diskursa avotu atlase, strukturēšana, primārās tematikas identificēšana.

Pētījuma ceturtajā posmā (2013.10. – 2014.09.) – teorētiskās daļas pilnveide; publiskā diskursa izpētes datu interpretācija; privātā diskursa analīze un interpretācija, izmantojot aģenta tīkla teorijas metodi; sociālekoloģisko tipu konstruēšana; secinājumu un tēžu formulēšana.

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

Pētījuma metodoloģijas un iegūto rezultātu zinātniskā aprobācija:

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

3/11/2011 metodoloģiskajā seminārā (prof. Z. Rubenes vadībā);

14/06/2012 zinātniskajā kolokvijā (prof. I. Žoglas vadībā);

13/12/2012 zinātniskajā kolokvijā (prof. T. Koķes vadībā);

19/09/2013 promocijas darba zinātniskajā apspriešanā (priekšizstāvēšanā) (prof. I. Žoglas vadībā);

3/04/2014 promocijas darba pilnveides aktualizēšanā (prof. A. Krūzes vadībā).

Konsultācijās:

4/10/2011 ar Tībingenas Universitātes profesoru *J. Held*, Vācija;

13/12/2012 ar Tībingenas Universitātes profesoru *J. Held*, Vācija;

12/07/2013 ar Londonas Universitātes profesori *K. Evans*, Lielbritānija;

17/08/2013 ar Maskavas Teorijas un izglītības vēstures institūta profesoru *B. Г. Безрогов*, Krievija;

20/02/2014 ar Baltijas Sociālo zinātņu institūta vadošo pētnieci E. Kļavi;

25/09/2014 ar Baltijas Sociālā zinātņu institūta vadošo pētnieci E. Kļavi.

Starptautiskajos doktorantu pētnieciskajos semināros Leipcigā, Vācijā:

7.03.-13.03.2011. „Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Zum Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik” Leipcigas Universitātes Pedagoģijas fakultātē profesores *B. Drinck* vadībā.

10.10.-14.10.2011. Leipcigas Universitātes Mediju un komunikāciju centrā profesora *B. Schorb* vadībā.

28.04.-05.05.2013. „Schulpädagogik und Lehrerprofessionalisierung in Deutschland und Lettland: aktuelle Forschungsprobleme” Leipcigas Universitātē Leipcigas Universitātes Pedagoģijas fakultātē profesores *B. Drinck* vadībā.

27.04.-4.05.2014. „Demokratisation der Bildung” Leipcigas Universitātes Pedagoģijas fakultātē profesores *B. Drinck* vadībā.

Starptautiskās konferencēs un semināros:

1) 2014. University of Sheffield 5. Starptautiskā konference „Researching children`s everyday lives: socio-cultural contexts”. Posterprezentācija „*Child`s Room Door as an Actor of Children and Parent Privacy Construction*”. (Šefīlda/Anglija, 1/07/2014)

2) 2013. ISCHE 35. „International Standing Conference for History of Education”. Referāts „*Intervention of the Soviet Ideology in the Child`s Room (60`s – 70`s of the 20th Century)*”. (Latvijas Universitāte, Rīga/Latvija, 24/08/2013)

3) 2013. Musèe national de l` Education. Starptautiskā konference „The child`s room as a cultural microcosm. Space, Pedagogy and Consumption”. Referāts „*Does the children`s room really belong to me? A discussion about independence of a child in the private space of a children`s room*”. (Ruāna/Francija, 8/04/2013)

- 4) 2013. Latvijas Universitātes 71. zinātniskās konferences pedagoģijas zinātnes sekcijā „Pedagoģija nozaru attīstībai”. Referāts „*Bērnistabu pētījumi bērnības pedagoģijā*”. (Rīga/Latvija, 14/02/2013)
- 5) 2012. Inter-Disciplinary.net. Starptautiska konference “2nd Global Conference – Childhood”. Referāts „*Children’s room as a construction of a child’s world in three generations: case study and analysis in Latvia*”. (Oksforda/Lielbritānija, 7/07/2012)
- 6) 2011. Latvijas Universitātes 69. konference „Mediju pedagoģiskais potenciāls informācijas sabiedrībā”. Referāts „*Rotaļlieta kā medijs audzināšanas procesā ģimenē*”. (Rīga/Latvija, 17/02/2011)
- 7) 2011. Finnish Society on Media Education and Mannerheim League for Child Welfare. Starptautisks seminārs „More than just child’s play?” Uzstāšanās ar prezentāciju „*Practical research of Media pedagogical possibilities in families with children age 5-7 through diversity of play environment*”. (Helsinki/Somija, 10/02/2011)
- 8) 2010. ATEE Spring University „Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching”. Referāts „*Conceptions of media upbringing in a family*”. (Rīga, Latvija, 7/05/2010)

Pētījuma rezultātu publiskā aprobācija:

Lekcijās Latvijas Universitātē:

- 1) 2010-2014 Lekcijā „Bērns un pusaudzis mediju pasaulē” ESF projektā skolotāju profesionālās pilnveides kursu “Pedagoģiskās darbības pamati” ietvaros.
- 2) 21/03/2012 Lekcijā „Bērnistabas un rotaļlietas audzināšanas kultūrā ģimenē” LU Fizikas un matemātikas fakultātes studiju programmas Vidusskolas matemātikas skolotājs 4. kursa studentiem studiju kursā „Audzināšanas teorijas un metodes”.
- 3) 18/10/2011 Seminārā „Cilvēka izpratne” Pedagoģijas bakalaura studiju programmas studentiem teorētiskajā kursā „Filozofijas pamati”.

Diskusijā Latvijas Radio 1:

Latvijas Radio 1 raidījums „Ģimenes studija”. Temats „*Kādas rotaļlietas ir vērts dāvināt bērnam?*” Raidījuma vadītāja S. Dišlere (tiešraide).

Publikācijas:

- 1) Rubene, Z., Jansone-Ratinika, N., Dinka, I. (2014). *Heritage of the Soviet Ideology in Parenting Nowadays: Case of Latvia*. Proceedings of the International Scientific Conference „Society, Integration, Education”. Rēzekne: Rēzeknes augstskola. p. 304. – 314. ISSN 1691-5887, ISBN 978-9984-44-142-9.

- 2) Dinka, I. (2014). *Bērnistabu pētījumi bērnības pedagoģijā*. LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība. 795. Sējums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 31. – 39.lpp., ISSN 1407-2157, ISBN 978-9984-45-809-0.
- 3) Dinka, I. (2013). *Does the children's room really belong to me? A discussion about independence of a child in the private space of a children's room*. Renonciat Annie (ed.). Proceedings from the international conference „The child's room as a cultural microcosm. Space, Pedagogy and Consumption” at the National museum of Education–CNDP/CANOPÉ, Rouen, 7–10 apr. 2013. Available: *Strenæ* [En ligne], 7 | 2014, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 08 juillet 2014. URL : <http://strenae.revues.org/1162> ; DOI : 10.4000/strenae.1162.
- 4) Dinka, I. (2013). Children's room as a construction of a child's world in three generations: case study and analysis in Latvia. *Children and Childhood. Practices and Perspectives*. Oxford, United Kingdom: Interdisciplinary-Press. p. 205. – 213., ISBN: 978-1-84888-179-2.
- 5) Dinka, I. (2012). *Rotaļlieta mediju sabiedrībā*. LU raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība. 781. sējums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 61. – 67. lpp., ISSN 1407-2157, ISBN 978-9984-45-499-3.
- 6) Krūmiņa, A., Dinka, I. (2010). *Conceptions of media upbringing in a family*. Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching. ATEE Spring University 2010. – Riga, University of Latvia, p. 531. – 536, ISBN 978-9984-49-027-4.

Citas publikācijas:

- 1) Rubene, Z., Daga-Krūmiņa, E., Dinka, I. (2013). *Intervention of the Soviet Ideology in The Child's Room (60ties – 70ties Century)* (abstract). *Education and Power: Historical Perspectives*. International Standing Conference for the History of Education. ISCHE 35. Latvia, Riga. 138. pp.
- 2) Dinka, I. (2013). *Bērnistabas loma bērna attīstībā*. Laikraksta „Izglītība un Kultūra” elektroniskais pielikums pirmsskolas un skolas vecuma bērnu vecākiem. Rīga, SIA AB konsultants. 5.-7.lpp.

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

1. Sociāli konstruēta bērnība ir jauna teorētiskā perspektīva, kas aktualizē rīcībbspējīgā bērna tēla konceptu. Sociāli konstruētās bērnības izpratne iniciē pretrunu starp: 1) pieaugušo un bērnu kultūras saplūšanu, kas izraisa diskusiju par bērnības izzušanu, 2) bērna audzināšanas juridiskā ietvara intensificēšanu, kas veicina protekcionismu un rada pāraprūpes risku.

2. Rīcībspējīgā bērna tēla koncepts transformē audzināšanas mērķi no paklausības uz bērna rīcībspējas veicināšanu, kas īstenojama bērnu un pieaugušo sadarbībā, cieņpilnās attiecībās ģimenē. Rīcībspējīgo bērnu pieaugušie uztver kā būtni, kas apzinās savas vajadzības un tiesības, ir kompetents un patstāvīgs savas identitātes konstruētājs.
3. Sociālekoloģiskās pieejas aktualitāti pētījumos pamato audzināšanas liberalizācijas tendences un bērnu dzīves telpas transformācijas bērncentrētā sabiedrībā. To rosina arī zinātniskā interese par bērna ikdienas pieredzi, kas likumsakarīgi veicina arī rīcībspējas fenomena nostiprināšanos pedagoģiskajā diskursā.
4. Publiskā un privātā diskursa analīzes rezultātā noteikti dominējošie bērna tēla sociālekoloģiskie tipi Latvijā: starpkaru periodā tika identificēts „nevainīgā bērna”, padomju varas periodā – „aktīvā bērna” un postpadomju periodā – „rīcībspējīgā bērna” sociālekoloģiskais tips.

1. BĒRNA TĒLA IZPĒTES TEORĒTISKĀ PERSPEKTĪVA

1.1. Bērības izpratnes transformācijas

„Viduslaikos ideja par bērību neeksistēja: tas nevedina domāt, ka bērni bija pamesti novārtā vai nicināti. Ideja par bērību atbilst zināšanām par bērības konceptu – kādā veidā bērns atšķiras no pieaugušā. Viduslaikos šīs atšķirības trūka.”

(P. Aries, 1962)

Lai izprastu bērības konceptu, caur kura fokusu ir veikts šis pētījums, vispirms jāpievēršas bērības pētījumu historiogrāfijai.

Bērības pētījumu mērķis ir sekmēt bērnu un pusaudžu vecumposma izpratni dažādu zinātņu (mākslas, humanitāro, dabas un sociālo) ietvaros. Aktuālais „bērņa izpētes” diskurss ir iniciēts 20. gadsimta sākumā kā „bērņa izpētes kustība”, kad aizsākās nozīmīgi pētījumi bērņa attīstības psiholoģijā. (Hall, 1907) Bērņa pētījumi ierosināja bērības kā īpaša laikposma pētījumus, kuros vairāk tiek akcentēta bērņa sociālā, nevis attīstības konstrukcija.

Bērni (attīstības teoriju kontekstā) un bērnu audzināšana bija viens no galvenajiem bērības izpētes jautājumiem līdz pat 1960. gadam (Montgomery, 2009), kad tos nomainīja ģimenes studijas jeb bērņa privātās sfēras izpēte. Bērības izpēte mūsdienās tiek saistīta ar Rietumu sabiedrības ideāliem par audzināšanu, kura kļūst arvien vairāk bērncentrēta. (Haukanes & Thelen, 2010)

Mūsdienās bērības studijas ir nosacīti nodalītas no bērņa izpētes, kas saistāms ar bērņa un bērības arvien nozīmīgāku pētniecību sociālajā kontekstā. Turklāt jāatzīmē, ka arī bērņa izpētē nozīmīgu lomu ieņem tieši sociālais konteksts, kas ļauj saprast bērnu ne tikai kā bioloģisku, bet arī kā sociālu būtni. Bērības pētniecības nozīmīgākais uzdevums ir rast skaidrojumu bērības konstruktam, kura ietvaros bērns tiek skatīts kā cilvēks sociālajās, ekonomiskajās, kultūras un politikas dimensijās. Starpdisciplinārā pieeja bērības pētījumos ir aktualizēta tikai pēdējās desmitgadēs, kad pētniecībā būtiska nozīme tiek pievērsta tieši sociālekoģiskajai pieejai (Baacke, 1993), kas tiks izskaidrota turpmāk.

Pedagoģijā bērības pētījumiem pievēršas 20.gs. beigās, pamatojoties uz interpretatīvās, īpaši biogrāfiskās, pētniecības aktualizēšanos zinātniskajā diskursā. Aktuālo bērības pētījumu analīzes diskursi saistāmi ar tajos atklātajām trim teorētiskajām perspektīvām: sociālekoģisko, sabiedrisko un biogrāfisko. (Grünert & Hüger, 2006) Minētajās pieejās, no vienas puses, tiek pētīti vides faktori kā sabiedrības tendences, to iedarbība uz bērnu, no otras – bērns kā aktīvs subjekts realitātes konstruēšanā interakcijās ar sociālo un materiālo vidi.

Pēdējās divās desmitgadēs bērņības pētniecībā aktualizējusies tieši ekoloģiskā perspektīva. Bērņa vides pētīšana tiek strukturēta laikā un telpā, atklājot ne tik daudz tās fizisko lielumu un ģeogrāfisko lokāciju, bet gan saprotot to kā bērnam personīgi nozīmīgu pasauli. Bērņības pētījumos bērņības dzīves telpa tiek analizēta, pamatojoties uz ekoloģiskajām dimensijām jeb sistēmām, kas ietver sevī tuvākās un tālākās ekoloģiskās zonas. (Baacke, 1993; Bronfenbrenner, 1979) Bērnam nozīmīgā pasaule tiek skaidrota iepriekš minēto sistēmu kontekstā, kas nenoliedzami veido tuvākos un pastarpinātos nosacījumus bērņa dzīves telpai.

Bērņības diskurss tradicionāli saistāms ar nevainīguma konceptu, kas atklājas kā naivums, skaidrība un iracionalitāte. Šie jēdzieni bērņības koncepta ietvaros pamato skatījumu uz bērnu kā neaizsargātu būtni. Nevainīguma koncepts principā nodala bērņību no pieaugušā statusa, kurā seksualitāte ieņem centrālo vietu raksturojumā. Nevainība un aizsardzība noraida bērnu kā seksuālu subjektu, kas pamato principiālas atšķirības starp bērņa un pieaugušā konceptu. (Renold, 2005, Robinson, 2008)

Respektīvi, bērņība teorētiskajā diskursā *tiek skaidrota kā sociāli noteikts cilvēka dzīves periods, kas paredz pedagoģiskus nosacījumus brieduma (jeb pieaugušā sociālā statusa) sasniegšanai.*

Atklājot izpratni par bērņību, ir svarīgi aplūkot dažas pamatkonceptijas šajā jautājumā. Aktuālajos pētījumos tiek akcentētas četras sociālteorētiskās pieejas bērņības pētniecībai – sociāli strukturētā (*social structured*), cilts (*tribal*) jeb etnogrāfiskā, minoritātes (*minority group*) pieeja dzimtes pētījumu kontekstā un sociāli konstruētā (*socially constructed*) perspektīva (James & Jenks & Prout, 1998). Katra no iepriekš minētajām bērņības izpētes pieejām saistās ar sabiedrībā dominējošiem uzskatiem par to, kāds ir bērns un kā viņš ir audzināms. (skatīt 1. tabulu)

Sociāli strukturētajā bērņības pētniecības pieejā tiek uzskatīts, ka bērņība ir tipiska, reāla, stabila un normāla sociāli strukturālā komponente sabiedrībā. No vienas puses, bērni veido grupu, sociālo kopu, un, ja viņi dzīvo valstī, tiem kā pilsoņiem tiem ir savas vajadzības un tiesības, no otras – bērņības modelis atbilst pieņemtajai sociālajai struktūrai sabiedrībā. Sociālo struktūru veido pieaugušie, bērni tās ietvaros tiek socializēti tā, kā pieprasa sabiedrībā pieņemtās normas. Tāpēc ir būtiski izpētīt nepieciešamos apstākļus, kas „der” bērņībai noteiktā sabiedrībā.

Lai gan mūsdienās tiek uzskatīts, ka bērni tiecas atbrīvoties no sociālās struktūras radītās determinācijas, sociāli strukturētajā pieejā bērņība tiek analizēta no sabiedrības pozīcijām, kas

pamatojas bērņības kā jēdziena atklāšanā 15. gadsimtā un sociāli strukturētas bērņības izpratnes ģenēzes iezīmēs.

Pētot bērņības vēsturi, zinātnieki izmanto sociālās struktūras koncepciju, lai atklātu bērņa vietu, pozīciju sabiedrībā. (Ķestere, 2005) Rietumu kultūrā bērņība tradicionāli tikusi raksturota kā sociāli atkarīgs, aseksuāls un laimīgs, uz nākotni vērtsas dzīves posms, kurā bērņam ir tiesības uz aizsardzību un audzināšanu, bet ne uz autonomiju. (Ennew, 1986) Tādējādi tiek uzsvērtā bērņa un pieaugušo ciešās mijietekmes nozīmība, kur, pārkāpjot vai neievērojot sabiedrībā iedibinātas sociālās kārtības robežas, bērņš nokļūst ārpus leģitīmās kultūras telpas.

1.tabula

Sociālteorētiskās pieejas bērņības pētījumos

Pieejas bērņības pētniecībai	Sociāli strukturēta pieeja	Cilts jeb etnogrāfiskā pieeja	Minoritātes pieeja	Sociāli konstruēta pieeja
Sabiedrībā dominējošie uzskati				
Audzināšanas mērķis	Paklausība	Patstāvība	Paklausība	Sadarbība
Bērņa darbības izpaušmes kultūrā	Atkarība no ārēji nosacītās pieaugušo kultūras	Atkarība no ārēji nosacītās pieaugušo kultūras, autonomija – bērņu kultūrā	Atkarība no ārēji nosacītās pieaugušo kultūras	Autonoma bērņu kultūra, līdzvērtīga pieaugušo kultūrai
Bērņa tēls	Disciplinējams, ierobežojams, audzināms, socializējams	Aktīvs, kompetents, rīcībspējīgs vienaudžu vidū	Nevainīgs, aizsargājams, bezspēcīgs	Aktīvs, kompetents, rīcībspējīgs
Bērņu un pieaugušo kultūru mijattiecības	Pieaugušo kultūras dominance pār bērņu kultūru	Bērņu pasaule nodalīta no pieaugušo pasaules	Pieaugušo kultūras dominance pār bērņu kultūru	Bērņu un pieaugušo kultūru līdzvērtība

Lai gan tiek uzskatīts, ka vecums nav bērņību determinējošs faktors daudzās sabiedrībās (Fortes, 1989), Rietumu kultūrā tas ir viens no galvenajiem bērņības struktūras

identificēšanas kritērijiem. (Jordanova, 1989) Jēdziens „bērns” tradicionāli netika attiecināts uz jebkādu vecumu (Aries, 1962), bet vairāk tas tika saistīts, lai norādītu uz kāda cilvēka atkarību no pārējiem. Tikai 19. gadsimtā vecums kļūst ne tikai par bioloģisku, bet arī par sociālu kategoriju, kas apliecina cilvēka sociālo identitāti. (Gillis, 1996)

Bērņības pētījumos vecuma kategorijai tiek piešķirta īpaša vērtība, kas saistāma ar bērna ikdienas pieredzes strukturētību attiecībā pret tām sociālajām vidēm, kas viņam ir vai nav sasniedzamas un lietojamas. (James, 2004; Hockey & James, 2003) Vecums mūsdienās nosaka bērna likumīgās attiecības – uzturēšanās dažādās sociālajās vidēs, kriminālatbildības iestāšanos, iespēju laulāties, iesaisti darba attiecībās un piedalīšanos vēlēšanās.

Izpratne par bērņību, audzināšanu un bērna attīstību (intelektuālās, motorās spējas, valoda) dažādās sabiedrībās var būt atšķirīga.

Filips Ariess (*Philippe Ariès*; 1914-1984) uzskata, ka bērņība kā cilvēka dzīves specifisks posms Eiropā līdz 15. gadsimtam ilga tikai līdz apmēram septiņu gadu vecumam. Mūsdienās teorētiskajā diskursā par bērņību uzskata dzīves periodu no zīdaiņa (*infancy*) vecuma līdz jaunieša vecumam (*youth*), taču likumdošana personu līdz 18 vai dažās valstīs līdz 21 gada vecumam neuzskata par pieaugušo. (Hanson, 2009) Šī tendence apliecina sabiedrības vēlmi disciplinēt un aprūpēt bērņus un jauniešus pēc iespējas ilgāk, respektīvi, pagarināt tā saucamo nenobrieduša cilvēka dzīves posmu. Minētā tendence ir pretrunā ar citu – teorētiskajā literatūrā tiek plaši diskutēts par bērņības fenomena izzušanu 20./21. gs. mijā. Šī ambivalentā situācija prasa nopietnu izpēti.

Sociālo zinātņu pētnieki sociālo struktūru „bērņība” sadala sīkākās apakšstruktūrās: agrajā bērņībā (*early childhood*) un vidējā bērņībā (*middle childhood*), kā arī izceļ pusaudža un jaunieša statusu kā starpposmus pirms pilnīga personības brieduma sasniegšanas. (Rathus, 2013)

Agrā bērņība ir saistāma ar bērna dzīvi no viena gada līdz sešiem vai septiņiem gadiem (bērna gatavība uzsākt mācības skolā), bet vidējais bērņības posms – no skolas vecuma līdz pusaudža vecumam (12 gadiem). (Piažē, 2002; Freud, 1953; Kohlberg, 1958) Bērņības vēstures pētnieks Kolins Heivuds (*Colin Heywood*) ir strukturējis divus bērņības posmus: pirmais ir saistīts ar krūts barošanas izbeigšanu (tas ir vecums no bērna dzimšanas līdz divu gadu vecumam), otrs – ar skolas gaitu uzsākšanu (sākot no aptuveni 7 gadu vecuma). (Heywood, 2001)

20. gs. sākumā ievērojams pavērsiens bērņības izpratnē bija jaunības (*adolescence*) perioda izdalīšanai. (Hall, 1904) Šis cilvēka dzīves posms nodalīja „nevainīgo” bērņību no pieauguša statusa sasniegšanas un kļuva par šo struktūru starpposmu, tādējādi paldzinot

laiku, pirms cilvēks uzskatāms par nobriedušu. Tomēr jāatzīmē, ka par jaunības perioda aktualizāciju zinātnieki uzskata jau 19. gs., kad tiek noteikta prasība bērniem arvien ilgāku savas dzīves daļu pavadīt izglītības iestādēs, kurās viņi tika ne tikai sagatavoti „īstajai” dzīvei, bet arī sociāli kontrolēti. (Cunningham, 1995)

20. gadsimta 30. gados līdz ar specifiski bērniem domāto preču piedāvājuma pieaugumu rodas jēdziens „pusaudzis” (*teenager*), kas ir vēl viens starpposms starp bērnību un pieaugušā statusa sasniegšanu (Humphrey, 2002), turklāt pārklājas ar jaunības periodu. Attīstības kategorija „pusaudzis” saistāma ar 13-19 gadu vecumu, tātad ar pubertātes sākšanos. Jēdziens „pusaudzis” saistāms ar ideju par krīzi, nemieru un psiholoģiskajiem izaicinājumiem, kas raksturīgi šim vecumam. (Greenberger & Steinberg, 1986) Pusaudzis jeb jaunietis ir norobežots no ekonomiskajām attiecībām un saistāms ar atkarības periodu. Pusaudžu raksturojošās iezīmes skaidri norāda, ka cilvēks šajā vecumā vēl nav nobriedis, uz viņu nevar paļauties, viņš pats nav ticis skaidrībā ar saviem dzīves mērķiem, un līdz ar to pusaudzis ir kvalitatīvi atšķirīgs no pieaugušā. Pusaudzis kā sociāla kategorija jeb subkultūru veidojošs indivīds ir vairāk patērētājs nekā producētājs patērētājkultūras kontekstā, kā ietvaros viņš tiek uztverts kā problemātisks, ar nepieciešamību pēc kontroles.

Ja bērnība ir bioloģiski pamatots cilvēka dzīves cikls, kas paredz noteiktu sociālo nosacījumu respektēšanu pāriešanai pieaugušā statusā, tad sabiedrība cilvēkam izvirza noteiktas prasības, kas izpildāmas šī statusa sasniegšanai, kurās var saskatīt iniciācijas pazīmes, kas pazīstama kopš aizvēstures.

Katrs vecumposma statuss tiek sociāli strukturēts: mikro līmenī ietekmē ģimene, tālāko – makroekoloģisko zonu ietvarā – sabiedrībā postulētās sociālās normas, tradīcijas, rituāli, kā arī citi simboliskie nosacījumi.

Protams, ka izpratne par bērnību kā sociāli strukturētu cilvēka bioloģisko dzīves posmu laika gaitā mainās, jo mainās tās mikro un makro parametri: industrializācija, tehnoloģiju attīstība, demogrāfija, cilvēka mūža ilgums, dzīves apstākļi, bērnu nodarbinātība u.t.t. (Qvortrup, 2009) Tas, ko apkārtējā vide piedāvā vai nepiedāvā, bērnības fenomena kontekstā maina bērna piekļuvi noteiktām apkārtējās vides struktūrām mikro un makro līmeņos un iespējas viņa attīstībai, kā arī nozīmīgi transformē izpratni par bērnību kā sociāli strukturētu konceptu. (Spencer & Blades, 2006)

Attīstības teoriju ietvaros jāņem vērā arī bērnības ekoloģiskā perspektīva. (Aldgate & Jones & Rose, 2006; Bronfenbrenner, 1987) Ekoloģiskās teorijas kontekstā bērnība kā sociāls fenomēns tiek aplūkots kā bērna un apkārtējās vides mijietekmes. (Bronfenbrenner, 1987) Atbilstīgi Uri Bronfenbrennera (*Urie Bronfenbrenner*) ekoloģiskās sistēmas teorijai, bērna un

vecāku attiecības aplūkojamas kā divvirzienu interakcija, nevis tikai kā audzināšana vai dabas ietekme. Turklāt U. Bronfrenbrenners uzsver bērna aktīvo lomu bērnības ekoloģiskajā perspektīvā, principā norādot uz bērnību kā sociāli konstruētu, kur bērnam tiek piešķirta rīcībspēja. Bērna aktivitāte pieļauj viņam pašam izvēlēties vides jeb ekoloģiskās zonas ietekmi vai noliegumu attiecībā uz viņa attīstību. (Schaffer, 1992)

Sociāli ekoloģiskās teorijas pārstāvji uzsver, ka mūsdienās nav pamatots uzskats, ka sociālās ekoloģijas centrā ir ģimene (Shaffer, 1992), jo bērnu attiecību veidošana un iesaiste sabiedrībā notiek ne tikai ģimenes kā primārās socializētājas kontekstā, bet daudz plašāku ekoloģisko zonu kontekstā. Turklāt mūsdienās tiek runāts par „dubulto socializāciju” (Prout, 2005), kas būtībā liecina par daudziem un dažādiem socializācijas aģentiem, kas ietekmē ne tikai bērna attīstību, bet arī bērnību kā sociālu konstrukciju. Daudzējādas vērtības, ko akcentē vecāki, vienaudži, skola, ražotāji un mediji, konfrontē ar bērnu, nostādot viņu dažādu izvēļu priekšā. Aktuālajā diskursā vērā ņemamas ir jaunās ģimenes formas, ārpusģimenes bērna aprūpētāji, kā arī izglītības institūciju personāls un vienaudži, kuri pārstāv citas ekoloģiskās zonas. Jāņem vērā, ka bērns arvien agrāk un ilgstošāku laiku ikdienā pavada izglītības institūcijās. (Prout, 2005) Mūsdienās skatījums uz bērnību kā sociālu konstrukciju ir atklājis sociālās ekoloģijas nozīmi vides un indivīda interakcijās, kur bērnam netiek piešķirta subjekta loma.

Bērnības struktūrā tiek ietverta nozīmīga ideja par to, ka „būt bērnam” nozīmē noteiktu periodu eksistēt īpašā statusā. Šim statusam dažādos laikos tiek piedēvēta atšķirīga jēga un nozīme. Būtībā bērni tiek uztverti kā īpaša sociālā grupa, kas nav spējīga dzīvot patstāvīgi, tādēļ viņu dzīve tiek kontrolēta un pieaugušo noteikta, un bērni ir atkarīgi no pieaugušo attieksmes un viņu uzskatiem par to, kādam bērnam ir jābūt. Bērnība, kādu to saprotam mūsdienās, rodas tikai 17.gs., kad apgaismības kontekstā iezīmējas ideja par bērnu kā vērtību. (Postmen, 2011)

Bērnības kā sociālas struktūras transformāciju pamatā ir sabiedrības gaidu maiņa par to, kādu bērnu sabiedrības locekļi vēlas redzēt. Uzskati sabiedrībā par to, vai bērns ir labs vai ļauns, kompetents vai nekompetents, maina priekšstatus par bērnību un tās konceptu noteiktā laika posmā. Sabiedrības definējums bērnībai un bērna jābūtībai ir relatīvs – bērnības struktūrs ir atkarīgs no sabiedrības uzskatiem noteiktā laika periodā. Bērnības izpratnes maiņa transformē bērna dzīves nosacījumus un ietekmē viņa ikdienas dzīvi.

Bērnības ilgums, atšķirības starp bērna un pieaugušā statusu un šo atšķirību nozīmība nosaka bērnības robežas, tās dimensijas un iedalījumu. (Archard, 2004) Bērnības jēdziena izpratne veidojas sabiedrības uzskatos par bērna kompetenci, likumiem, kas ierobežo bērna

mobilitāti vai viņa darbību, bērna morālo briedumu un politisko perspektīvu, kas ļauj vai liedz iesaistīties sabiedrībā kā pilntiesīgam tās loceklim. Pieaugušie pēc izvēles var iesaistīties darba attiecībās, izvēlēties dzīvesbiedru, piedalīties vēlēšanās u.t.t., turpretim bērnam šādu iespēju nav.

Bērnības kā sociālas struktūras jēdziena vēsturiskā izpēte tika uzsākta F. Ariesa grāmatā „Bērnības gadsimti: ģimenes dzīves sociālā vēsture” („*Centuries of Childhood: a Social History of Family life*”). (Aries, 1962) F. Ariesa darbs, kas iniciēja pētījumus ģimenes un bērnības problemātikā, vēlākajos gados ir ne tikai plaši citēts, bet arī asi kritizēts. Kritiku izraisīja pieņēmums, ka liela daļa avotu, ko viņš izmantoja pētījumā, bija mākslas darbi, kas, iespējams, atainoja mākslinieku subjektīvo pozīciju un viņu skatījumu uz bērnību, nevis reālo vēsturisko situāciju.

F. Ariess atbalsta uzskatu, ka ideja par bērnību kā jēdzienu ar konkrētu saturisko nozīmi nav eksistējusi līdz 15. gadsimtam (Aries, 1962; Cunningham, 1995), lai gan par bērnības iezīmēm var runāt, sākot no 13. gadsimta. Nozīmīga bērnības fenomena evolūcija aizsākās tikai 16. gadsimta beigās un turpinājās 17. gadsimtā. Saskaņā ar F. Ariesu, „bērnības atklāšanai” bija svarīgi priekšnoteikumi – emocionālās labklājības uzlabošanās ģimenē, sabiedrībā nostiprinājušies priekšstati par nepieciešamību bērnu disciplinēt, lai audzinātu, kā arī skolas sistēmas strukturēšanā atbilstīgi pieņēmumi par bērna vajadzībām noteiktā vecumā. (Aries, 1962; Prout, 2005)

Minētais F. Ariesa pētījums joprojām ir ļoti plaši izmantots bērnības pētījumos, jo piedāvā zinātniskajai analīzei divus nozīmīgus tematus: bērnība kā koncepts un bērna pieredzes izpētes perspektīva.

Kā jau tika minēts, F. Ariess pamato savu argumentu par bērnības neesamību līdz 15. gadsimtam, pētot bērna tēlu un bērnības atainojumu viduslaiku mākslā – bērna apģērbu, rotaļlietu un rotaļu vizualizācijas mākslas darbos, kas patiesībā bija bērnu dzīves atainojums pieaugušo skatījumā. Viņš uzsver, ka līdz tam nepastāvēja ideja par izglītības nepieciešamību bērniem un vajadzības pēc specifiskas, bērniem atbilstīgas audzināšanas – attīstīt bērna labizjūtu aizsargājot, rūpējoties un uzsverot viņu īpašo, privilēģēto stāvokli sabiedrībā.

Bioloģiskajā dzīves ciklā pēc zīdaiņa vecuma bērni tika uzskatīti par „mazajiem pieaugušajiem”, un no sešu vai septiņu gadu vecuma tika iesaistīti darba attiecībās tāpat kā pārējie sabiedrības locekļi. Ar to bērnība faktiski bija jau beigusies. Arī bērnu apģērbs atšķīrās no pieaugušā apģērba tikai izmēra ziņā, turklāt nebija īpašu atšķirību starp meiteņu un zēnu drēbēm. Vienīgā diference bērna apģērbā bija saistīta ar viņa piederību noteiktam sociālajam

slānim. Vien 17. gadsimtā bērna apģērbā parādās detaļas, kas atšķir to no pieaugušo apģērba. (Aries, 1962)

Tikai 18. gs. beigās bērnu apģērbs tiek pielāgots viņu dabiskajai vajadzībai kustēties, palielinot iespējas daudzpusīgām, bērniem raksturīgām aktivitātēm. Tik būtiskas izmaiņas bērnu apģērbā norāda uz tādu specifisku bērna aprūpes rādītāju aktualizēšanos kā bērna higiēna un veselība. (Aries, 1962) Tas liecina ne tikai par izpratnes par bērnu aprūpi pieaugšanu, bet arī par idejas – bērns kā vērtība – aktualizēšanos sabiedrībā.

Tieši 18. gs. izpratne par bērniem turpina attīstīties saistībā ar buržuāzijas veidošanos Eiropā, kad bērni mākslā vairs netiek attēloti kā reliģiskie simboli, bet gan gleznoti kā reāli cilvēki ikdienas situācijās. (Aries, 1962)

Pedagoģiskās domas attīstības kontekstā 18. gs. bērniņas struktūrā aktualizējas jautājumi par bērna audzināšanas, attīstības un labklājības mijietekmēm. (Postmen, 2011) Tiek akcentēts sievietes un vīrieša lomu dalījums, kur vīrietis pārstāv publisko telpu, bet sieviete un viņai līdztekus arī bērni – privāto, uzsverot, ka bērni līdz ar sievietēm netiek saistīti ar publiskajām sociālajām struktūrām. Dzimums bija viens no faktoriem, kas ietekmēja cilvēka dzīves sociālo lomu apgūšanu un pielāgošanos sabiedrības noteiktajai kārtībai. (Jansone-Ratinika, 2013) Publiskā darba nodalīšana no mājas rūpēm pamato nepieciešamību pēc jauniem nosacījumiem ģimenes dzīves organizēšanai mājāsaimniecībā. Bērniņas struktūras evolūcijas rezultātā aktualizējas doma, ka bērnam ir nepieciešama ne tikai specifiski pielāgota vide, attieksme un aizsardzība, bet viņam ir arī likumā pamatotas tiesības. Likumīgi bērna vecums apzinātai rīcībai 18. gadsimtā palielinās līdz 14 gadiem, un tiek uzskatīts, ka no šī brīža viņam piemīt spējas atšķirt labo no sliktā un saprast pašam savu uzvedību. (Cipriani, 2009)

Tikai 19. gs., kad izglītība kļūst masveidīga, bērniņa pēc būtības tiek nošķirta no pieaugušo kultūras. Tomēr bērniņa tiek uzskatīta par augstāko sabiedrības slāņu privilēģiju – zemāko sociālo slāņu bērni vēl joprojām tiek iesaistīti publiskās darba attiecībās. Statistikas dati par cilvēku nodarbinātību dažādās industrijas nozarēs 19. gadsimta vidū Francijā rāda, ka bērni vēl aizvien plaši tiek nodarbināti rūpnīcās (Heywood, 1988), taču tai pat laikā Anglijā tiek pieņemti likumi, kuros ir noteikts bērna minimālais vecums, stājoties darba attiecībās. Šo izmaiņu pamatā ir nošķirums starp izglītību kā bērnam un algotu darbu kā pieaugušajam tipisku nodarbošanos sabiedrībā. (Makman, 2004) Tiek uzsvērts, ka bērnam ir nepieciešamas sociālas darbības, kas pamatojas viņa interesēs un ir attiecināmas uz bērniņu, – rotaļāšanās un mācīšanās.

Līdz ar to 19. gs. industrializācijas procesu attīstības rezultātā aizsākās aktīva bērnudārzu veidošana. (Ross, 1976) Tā rezultātā tika pievērsta arvien lielāka uzmanība rotaļas nozīmei bērna attīstībā. (Ķestere, 2005; Makman, 2004) Tika uzskatīts, ka specifiski attīstoša un kultūras norobežota vide sniegs pozitīvu ieguldījumu bērna rotaļas procesā. (Makman, 2004) Līdztekus bērnudārzu aktīvai izveidei Eiropā norit strauja formālās izglītības attīstība, kas rezultējas dažādu izglītības iestāžu dibināšanā, pamatizglītības pieejamībā bērniem ne tikai no augstākajiem sociālajiem slāņiem, bet arī no zemākajiem sociālajiem slāņiem, kā arī vidusslāņa iesaistīšanās vidējā un augstākajā izglītībā. (Ķestere, 2005) Plašāka bērnu iesaiste izglītības institūcijās veicināja arī viņu norobežošanu no iesaistes ekonomiskā nodarbinātībā (Mayall, 2008), kā arī sociāli iedalīja bērnus skolas vecuma bērnos un pirmsskolas vecuma bērnos. Izglītības institūcijas noteica vēlamo uzvedību, kā arī zināšanas, kas ir nepieciešamas un vērtīgas (Haukanes & Thelen, 2010), uzskatot skolu par nozīmīgāku socializācijas instrumentu kā darbu.

Kopš 19. gs. bērnības ideāla izpratnē dominē divi nozīmīgi priekšstati par bērnu kā vērtību: viens no tiem atklāj bērna ekonomisko nozīmību, tātad viņa iesaisti ekonomiskajā sfērā, bet otrs – morālo jeb nepieciešamību pēc aizsargāšanas.

20. gs. sākumā notiek nozīmīgs pavērsiens uz bērna īpašo statusu, līdz ar to arī aprūpi un aizbildniecību bērna audzināšanā. Tiek aktualizēta bērna labklājība, veselības nozīme viņa attīstībā. Kā vēl nekad iepriekš bērni tiek kontrolēti, uzraudzīti, un par viņu galveno pieredzes iegūšanu līdztekus skolai kļūst ģimene un bērna privātā telpa. (Zelizer, 1985)

Tieši 20. gs. ir uzskatāms par nozīmīgāko transformāciju periodu bērnības izpratnē, sākumā nosaucot to par „*bērnības gadsimtu*” (Key, 1909), bet tā nogalē postulējot bērnības izzišanu. (Postmen, 2011)

Mainoties bērnības koncepta izpratnei, mainās arī tā analīzes perspektīvas. Jau gadsimta sākumā sociālajās zinātnēs notiek pievēršanās nevienlīdzīgu un diskriminējošu sabiedrības struktūru analīzei, kas iezīmē bērnības izvērtējumu sociālpolitiskā aspektā. Arī bērnības pētījumi nav izņēmums – attīstās pētniecības pieeja „*bērnība kā minoritāte*”.

Šī pieeja veido paralēles ar sociālpolitiski ievirzītajiem sieviešu tiesību aizstāvības pētījumiem. Bērnības kā minoritātes pieejā bērni, līdzīgi kā sievietes, tiek uzskatīti par diskriminētu sociālo grupu jeb upuriem. Piedēvējot bērniem minoritātes grupas statusu, šīs pieejas ietvaros tiek meklēti izaicinājumi, nevis apstiprinājumi eksistējošām varas attiecībām starp pieaugušajiem un bērniem. Pats nosaukums „minoritāte” ir morāla, nevis demogrāfiska kategorija, kas apliecina sabiedrības uzskatus par bērnu relatīvo bezspēcību un nosacīto vērtību. Pētniecības pieeja „bērnība kā minoritāte” balstās pētnieku interesē par dominējošo

sociālo struktūru ideoloģijas analīzi. Šīs pētnieciskās pieejas kontekstā tiek mēģināts atbildēt uz jautājumu, kāpēc dažām cilvēku grupām tiek atņemtas brīvības iespējas, lai dotu tās citām. (Oakley, 1994)

Bērības kā minoritātes izpratnes aizsākumi meklējami jau 18. gs. Žana Žaka Ruso (*Jean Jacques Russo*, 1712.-1778.) uzskatos. Viņš pauda tam laikam pārdošu pārliecību, ka bērns pats par sevi ir vērtība un viņam ir tiesības uz intelektuālo un emocionālo attīstību. Audzināšanai jāpiemērojas bērna dabiskajai attīstībai un audzinātājam tajā nav jāiejaucas. (Rousseau, 1996) Bērnam tiek radīta iespēja uzvesties un darboties brīvi, taču brīvība netiek saprasta kā mērķis, bet gan līdzeklis. (Rubene, 2008) Taču jāatzīmē, ka Ž.Ž. Ruso ideja par bērnu kā nevainīgu, aizsargājamu būtni dominēja pār ideju par bērna tiesībām, tādējādi viņš nenonāca pie skaidras izpratnes par bērna emancipāciju. Apgaismības laikmetā postulētās pretrunas ir aktuālas arī mūsdienu pedagogijā, jo tiek mēģināts rast balansu starp audzināšanu kā disciplinēšanu un audzināšanu kā emancipāciju (Smeyers & Depaepe, 2014).

Mūsdienu skatījums par bērnu kā minoritātes grupas pārstāvi ir radies modernās sabiedrības demokratizācijas rezultātā, un šīs pieejas ietvaros tiek pētītas aplēptās sociālās noslāņošanās formas. Ādas krāsa, dzimums, seksualitāte, vecums, fiziskās un garīgās spējas tiek pētītas, lai saprastu to nozīmi sociālo struktūru kontekstā. Minoritātes pieejas ietvaros bērība ir beidzot „pienākusi”, jo pētnieki vēl nekad līdz šim nav tik jēgpilni pievērsušies bērna un viņa vajadzību izpētei. Šajā pieejā tiek akcentētas bērnu intereses un mērķi, pētnieki pievēršas bērna labizjūtas analīzei pēc būtības. Bērni kā sociālā minoritāte tiek uztverti būtiski atšķirīgi no pieaugušajiem, taču tiek uzsvērtas viņu kā sociāli apspiestas grupas tiesības uz emancipāciju un respektēšanu. Tādējādi sociāli strukturētajā bērības pieejā definētā pieaugušo determinētā bērna izpratne transformējas, bērniem kļūstot par vienu no sociālo minoritāšu grupām ar tiesībām tikt uzklautiem. (Wayness, 2012) Tāpēc bērības kā sociālās minoritātes problemātikas analīze idejiski iekļaujas dzimtes pētījumu tematiskajā lokā. Sociālajās zinātnēs bērni un sievietes tiek uzlūkoti kā vienlīdzīgi, sociālā struktūrā esoša minoritātes grupa. Lai gan ir bērnu tiesības uz emancipāciju un respektēšanu, minoritātes pieejas ietvaros viņi kā sociāla grupa lielā mērā ir atkarīgi no sabiedrības struktūras un dominējošiem uzskatiem tajā. Turklāt bērns kā minoritātes grupas statusā iekļauts sabiedrības pārstāvis pētījumos daudzējādā ziņā tiek analizēts no ģimenes pozīcijām, t.i., pārsvarā atklājot mātes un bērna attiecības. (Oakley, 1994)

Etnogrāfiskās pieejas aizsākumi meklējami 19./20. gs. mijā pediatrijas un pedagogijas zinātņu pētījumos, kas saistīti ar bērna kopšanu, audzināšanu un mācīšanos, kas rosina pētniekus pievērsties bērības etnogrāfijai 20. gadsimta 30. gados (Waldren & Kaminski,

2012). 20.gs. sākumā notiek nozīmīgs pavērsies bērības izpētē, ko aizsāk Margareta Mīda (*Margaret Mead, 1901.-1978.*). Etnogrāfiskās pieejas ietvaros tiek pētīta vienaudžu kultūra, kas ir stabila bērnu un jauniešu aktivitāšu, rutīnas, artefaktu un vērtību kopums. (Corsaro, 1997)

Etnogrāfiskā bērības izpētes pieeja atklāj nozīmīgas izmaiņas sociālās struktūras hierarhijā, kas tradicionāli tiek attiecinātas uz pieaugušajiem un bērniem. Etnogrāfiskie pētījumi analizē bērības kultūru, kā arī detalizēti pēta noteiktas bērnu un jauniešu subkultūras. Analīzes mērķis šajā pieejā ir saprast un izskaidrot simboliskās darbības, kas tām raksturīgas. Tiek aktualizēta bērna radīto sociālo pasaulu jēga, tomēr šajā pieejā bērni netiek uztverti kā kompetenti savas dzīves konstruētāji.

Var sacīt, ka šajā pieejā bērība tiek pētīta sociālās antropoloģijas ietvaros, izmantojot etnogrāfiskā pētījuma metodoloģiju. Bērnu kultūrai tiek piedēvēts sociālās pasaules statuss, tāpēc ir būtiski, lai pieaugušo sabiedrības struktūra jeb pieaugušo kultūra nelegitimē vai neatrodas diktatoriskās attiecībās pret bērna kultūru. Taču bērnu un pieaugušo vienlīdzība un pilnīga iejaukšanās bērnu ikdienas paražās neizbēgami noved pie paaugstinātas pieaugušo kontroles draudiem. Tādēļ atšķirībā no bērības kā sociālās minoritātes pētnieciskās pieejas etnogrāfiskā pieejā netiek izvirzīts uzdevums bērnus atbrīvot no determinācijas, bet gan pētīt bērnu veidotās kultūras, lai labāk tās iepazītu un spētu tās saprast.

Bērības etnogrāfijas pētījumi, kā, piemēram, M. Mīdas „Pilngadība Samojā” (*„Coming of Age in Samoa”*) (Mead, 2001), reprezentē bērību no bērna, nevis pieaugušā skatījuma, kas iniciē pieeju – uztvert bērnus kā subjektus un analizēt viņu dzīvi un tās apstākļus no viņu perspektīvas. Bērnu pasaule tiek uzskatīta kā neatkarīga telpa ar savu folkloru, rituāliem, likumiem un normatīviem ierobežojumiem. Bērns vienlaicīgi atrodas divās kultūrās – bērnu pasaulē un pieaugušo pasaulē –, vienlaikus internalizējot vērtības un normas, kas darbojas abās. Turklāt tiek uzskatīts, ka pieaugušo kultūras internalizācija veiksmīgāk norit tieši bērnu kultūras ietvaros – vienaudžu sociālo interakciju rezultātā. (Wayness, 2012) Vienaudžu starpā bērns pārsvarā atrodas horizontālās attiecībās, nevis vertikālās, no kā izriet – bērnam ir iespēja darboties un konstruēt pasauli patstāvīgāk nekā esot pieaugušo autoritātes klātbūtnē. (Hendry & Shucksmith & Love & Glendenning, 1993)

Etnogrāfijas pieejā bērības pētīšanai ir uzsvars uz bērnu sociālajām aktivitātēm kā strukturētām, esošām noteiktā sistēmā, kas pieaugušajiem ir nepazīstamas un tādēļ ir jāatklāj izpētē. Bērības etnogrāfija pēta skolas pagalmus, spēļu laukumus, klubus un citas telpas, kurās ikdienā uzturas bērni. (Opie & Opie, 1969)

20. gs. 70. gados nozīmīgi etnogrāfijas pētījumi tika veikti, pētot meiteņu un viņu subkultūru. Zinātnē šo meiteņu subkultūru apzīmē ar jēdzienu „guļamistabas kultūra” (*bedroom culture*) (Frith, 1981; McRobbie & Garber, 1975), kas raksturo meiteņu brīvā laika pavadīšanu savā istabā, kur viņas, konstruējot savu kultūru, veidoja pieredzi, apguva sociālās normas un vērtības. „Guļamistabas kultūra” aktuālajā izpētē var tikt attiecināta arī uz zēnu brīvā laika pavadīšanu, nediferencējot dzimumu, jo, kā rāda pētījumi (Livingstone & Bovill, 2001), laika pavadīšana savā privātajā telpā – istabā – raksturīga ne tikai femīnajai, bet arī maskulīnajai bērnu subkultūrai. Mūsdienās etnogrāfijas pētījumu kontekstā nozīmīga vērība jāpievērš tieši bērna pieredzes apgūšanai bērnistabā – tā ir telpa, kurā bērns konstruē savu identitāti. (Lincoln, 2012)

20. gadsimta 90. gados sociālajās zinātnēs plaši iezīmējas bērnbērnības ģeogrāfijas pētījumi, kas uzskatāmi par bērnbērnības etnogrāfijas pieejas daļu. Šajos pētījumos tiek analizētas bērnam pieejamās telpas un viņu mobilitāte tajās. (Mand, 2010) Bērnbērnības ģeogrāfijas mērķis ir atklāt vietas un telpas nozīmi bērnbērnības izpētes perspektīvā, analizējot bērnbērnību ne tikai globālā, bet arī bērna ikdienas dzīves pieredzes kontekstā.

Par vienu no pirmajiem bērnbērnības ģeogrāfijas pētījumiem uzskatāma 1935. gadā Vācijā publicētā Martas Muhovas un Hansa Heinriha Muhova (*Martha Muchow, Hans Heinrich Muchow*) empīriskais pētījums „Lielpilsētas bērna dzīves telpa” (*Der Lebensraum des Grosstadtkindes*). (Muchow & Muchow, 2012) Šajā pētījumā atrodamas liecības par strādnieku bērnu kultūru 20. gs. 30. gadu Vācijā, viņu nodarbībām un paradumiem uz ielas, daudzstāvu māju pagalmos lielpilsētā. Pārsteidzoši, ka šis pētījums, par spīti tā laika politiskajai situācijai un cenzūrai nacistiskajā Vācijā, ir saglabājis aktualitāti līdz mūsdienām. Minētais darbs apliecina to, ka pētnieku interese par bērnu dzīves telpas izpēti ir sākusies jau 20. gs. pirmajā pusē.

Bērnbērnības ģeogrāfijas aktuālajā izpētē vērojama fokusēšanās uz vietām un telpām, kas atklāj mūsdienu bērnu specifiskās ikdienas dzīves norises (Valentine, 2001; 2004), attiecīgi atdalot privāto (mājas, ģimene) no publiskās (skola, iela u.c.) telpas. No vienas puses, mūsdienu bērni ielu vai pagalmu uztver kā telpu, kur var norobežoties no pieaugušajiem, veidojot savu pieredzi, no otras – bērni, tāpat kā viņu vecāki, ir uztraukušies par iespējamajiem draudiem ārpus savas mājvietas, iezīmējot jauno izpētes perspektīvu – bērnu kultūras fokusēšanos uz iekštelpām. Pētnieki atklājuši pašu bērnu uzskatus, ka ārpus mājas viņiem vairs nav tik interesanti kā savā istabā. (Livingstone & Bovill, 2001) Šī tendence norāda pētījuma virzienus bērnbērnības etnogrāfijai.

Pētījumi Lielbritānijā (Hillman, 1990; Baines & Blatchford, 2012) par bērna patstāvīgu pārvietošanos publiskajā telpā apliecina pieaugušo aizbildniecības palielināšanos. Ja 1971. gadā 73% bērni dodas uz skolu vieni paši, tad 1990. gadā tie ir jau vairs 55%, bet 2012. gadā – tikai 28% no visiem pētījuma respondentiem.

Pētījums par skolēnu mobilitāti Itālijā rāda līdzīgus rezultātus – 1997. gadā tikai 14-31% astoņus līdz vienpadsmit gadus veci bērni dodas uz skolu vieni vai kopā ar vienaudžiem. (Giuliani & Alparone & Mayer 1997) Pētījumos par bērnu ikdienas paradumiem brīvā laika pavadīšanā Itālijā ir secināts, ka 2007. gadā 23-46% bērnu ikdienā ārpus mājas rotaļājas vienīgi vecāku uzraudzībā. (Prezza & Pacilli, 2007)

Pēdējos gados bērņības etnogrāfijas pētnieki pievēršas aktuālajam bērnu kultūras kā mediju kultūras fenomenam. Nepieciešamība piekļūt medijiem pamato bērnu vēlmi un interesi savu brīvo laiku pavadīt iekštelpās, nevis bērniem tradicionālajās izklaides vietās – pagalmā, sporta laukumos utt.

Šāda tendence ir vērojama visā pasaulē, ja runa ir par urbāno vidi labklājības sabiedrībās. Būtu ļoti utopiski iedomāties, ka Latvija ir izņēmums. Protams, jāņem vērā arī mūsu valsts sociāli ekonomiskā situācija – liela daļa sabiedrības dzīvo ar visai nelieliem iztikas līdzekļiem (Centrālās statistikas pārvaldes datu bāze, 2013a), tādēļ viens no jaunākajiem sociālajiem fenomeniem – iekštelpu bērni (*indoors children*), kam pievēršas pētnieki, nav tipiska parādība mūsu valstij. Taču lielpilsētu bērnu kultūras analīzē arī Latvijā nopietni jāpievēršas šī fenomena izpētei un tā konsekvencēm audzināšanā ģimenē.

Sociāli konstruēta bērņība ir relatīvi jauna pieeja bērņības pētījumos. Balstoties uz to, zināšanas par bērnu un viņa dzīves pasauli ir atkarīgas no paša bērna pieredzes, kas tiek konstruēta sabiedrības sociālajos, politiskajos un ekonomiskajos kontekstos. Tādējādi aktualizējas multiplā bērņības koncepcija multiplā realitātē. Sociāli konstruētā pieeja bērņības pētījumos tiek interpretēta ar hermeneitiskas palīdzību, kas noliedz ideju par bērņību kā universālu vērtību. Šajā bērņības pieejā dominē uzskats, ka bērņus neattīsta dabiskie un ārējie sociālie spēki – bērņi attīsta pašu konstruētu jēgpilnu pasauli un paši veido attiecības ar pieaugušajiem. Tādējādi bērņi sociāli konstruētajā bērņības izpētes pieejā ir rīcībspējīgi subjekti (*actors*), kuriem ir līdzvērtīgs izpētes statuss ar pieaugušajiem un kuriem piemīt potenciāls sociālos procesus ietekmēt un mainīt. (Qvortrup, 1994)

Sociāli konstruētas bērņības izpratne tiek saistīta ar ideju par bērnu kā vērtību, kas īpaši tiek aktualizēta kopš 20.gadsimta sākuma. Elena Keja (*Ellen Key*, 1849.-1926.) savā darbā „Bērņības gadsimts” (*The Century of the Child*), kas tika publicēts 1900. gadā zviedru valodā un 1909. gadā izdota angļu valodā, prognozēja, ka 20. gadsimts būs „bērņa gadsimts”, kurā

viņam tiks pievērsta pastiprināta uzmanība, kas likumsakarīgi arī dažādos un pilnveidos izpratni par audzināšanas un izglītības jautājumiem. (Key, 1909) 20. gadsimta sākumā publiskajā telpā ASV bērns tiek reprezentēts kā laimīgs ģimenes loceklis, un viņam tiek piešķirta centrālā loma ģimenē. (Cross, 2004) Bērnība tiek saistīta ar cilvēka dzīves ciklu, kurā viņš ir aizsargājams, bērns ir jāuztver kā individualitāte, un viņš ir audzināms saistībā ar zinātniskajām aktualitātēm (tiek uzsākti nozīmīgi pētījumi psiholoģijā un bērna attīstībā). Reklāmas medijos piedāvā noteiktus bērnu produktus un rotaļlietas, kas veicinās viņa attīstību. Bērnība tiek arvien vairāk pretnostatīta pieaugušo pasaulei, kurā bērnam ir nepieciešamas lietas viņa labizjūtas vajadzībām un attīstībai: higiēnas preces, apģērbs, rotaļlietas, mēbeles. Bērnam specifiski izgatavotās materiālās lietas ir bērnības artefakti, kuru daudzums pieaug līdz ar būtisku pieaugušo un bērnu kultūras nodalīšanu.

Vairāk nekā simts gadu laikā, kopš ir izdota E. Kejas grāmata, Rietumu kultūrā patiešām ir uzlabojusies bērnu labklājība, ir pieņemti starptautiski un lokāli likumi, kas īpaši aizsargā bērnu tiesības. (Bērnu tiesību deklarācija, 1959; ANO konvencija par bērnu tiesībām, 1989, Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998). Turklāt pedagoģijā arvien vairāk tiek diferencēta un pilnveidota pieeja bērnu vajadzību apmierināšanai audzināšanas un izglītības kontekstā.

Ja sociālās struktūras konceptā bērnība tradicionāli tiek analizēta no pieaugušo perspektīvas un paša bērna labizjūta un viņa pasaules redzējums tiek uzskatīts par sekundāru (Aitken, 2001; Kehily, 2009; James & Jenks & Prout, 1998), tad sociāli konstruētajā pieejā tiek analizēti pašu bērnu viedokļi, lai saprastu viņu pasauli, respektīvi, bērnība tiek pētīta no bērnu perspektīvas. (Drianda, 2010; Harden, 2000; Hume & Salmon & Ball, 2005)

Minētās pieejas aktualitāte saistāma ar pieaugušo un bērnu attiecību liberalizāciju 20. gs. 70. gados, īpaši izceļot mātes un bērna attiecību maiņu, kā arī ar ģimenes kā sociālās institūcijas transformācijām. Šīs pārmaiņas likumsakarīgi veicināja transformācijas audzināšanā un tās mērķos (Clarke, 2010; Medne, 2010; Jansone-Ratinika, 2013), kur galvenais socializācijas procesā ir sadarbības, nevis paklausības un disciplīnas diskurss.

Pētījumos „Bērnības evolūcija” (*Evolution of Childhood*) (DeMause, 1974) un „Modernās ģimenes izveidošanās” (*Making of the Modern Family*) (Shorter, 1976), kuros tiek analizēta ģimene un un bērnības koncepts dažādās ideoloģiskās izpratnēs, tiek uzsvērtā doma, ka 20. gadsimta otrajā pusē pārejā no tradicionālas ģimenes formas uz mūsdienu jeb „moderno” ģimeni (Shorter, 1976) bērna un vecāku attiecības kļuvušas liberālākas un humānākas. (DeMause, 1974) Bērns mūsdienu ģimenē ne tikai pats konstruē sev saprotamu

un jēgpilnu sociālo realitāti, bet audzināšanas procesā viņam tiek nodrošinātas iespējas to darīt.

Pamatojoties uz sociāli rīcībspējīgā bērna koncepciju, pats bērnības jēdziens 20. gadsimta beigās ir izraisījis debates par to, vai bērnība ir koncepts, kas ir pretnostatāms pieaugušo kultūrai, un bērns ir uzskatāms par topošu cilvēku (*human becoming*). Daudzi pētnieki aizstāv viedokli, ka bērnība ir tikpat nozīmīgs cilvēka dzīves posms kā citi, turklāt bērns nav nepilnīga būtne, bet gan cilvēciska (*human being*) un sociāla būtne ar tiesībām uz respektu un cieņu. (Lee, 2001; Corsaro, 1997) Turklāt mācīšanās mūža garumā (*lifelong learning*) kā viena no mūsdienu pieaugušo kultūras raksturojošām iezīmēm, maina izpratni par nobriešanas pazīmēm un pamato bērna kā cilvēciskas un sociālas būtnes eksistenci, nevis tapšanu par to. Pedagoģiskās konsekvences mūžizglītības kontekstā rada jaunus jautājumus par cilvēka dzīves periodiem un vecumu kā sociālu konstrukciju. Izpratnes maiņa par cilvēcisku būtni un cilvēka tapšanu problematizē bērnības pretnostatīšanu briedumam.

Pedagoģiskajā antropoloģijā bērns tradicionāli ir ticis traktēts kā cilvēks, kurš top par pieaugušo, tātad vājš, nekompetents un atkarīgs no kāda, kurš ir kompetents un neatkarīgs. Sociāli konstruktīvā pieeja piedāvā skatījumu uz bērnu kā cilvēku, kurš pats aktīvi konstruē savu ikdienas pieredzi. (Rubene, 2012) Šī tēze radikāli maina pedagoģiskā diskursa virzību un liek pārskatīt audzināšanas un izglītības mērķus pēc būtības.

Tādējādi 20. gadsimta pēdējās divās dekādēs sociālajās zinātnēs tiek aktualizēta jaunā sociāli konstruētās bērnības paradigma, kas izraisa radikālas pārmaiņas arī bērna tēla konceptā – notiek pāreja no bērna kā audzināmas un aizsargājamas būtnes izpratnes uz bērnu kā sociāli rīcībspējīgas būtnes izpratni. Bērnība vairs netiek uzskatīta par dzīves posmu, kurā bērns tiek socializēts, sagatavots pieaugušo dzīvei, un bērns vairs netiek uztverts kā pasīvs un nekompetents sabiedrības loceklis (Waldnor, 2006), bet gan rīcībspējīgs, autonomš, kompetents un, aktīvs. (James & Prout & Jenks, 1998)

„Attīstībā esošš” bērns var tikt analizēts transformētā pieejā, kur bērna attīstība tiek pētīta, izmantojot sociālo (Mussen & Conger et.al., 1990) jeb ekoloģijas kontekstu, kas ir viens no aktuālajiem bērnības izpētes fokusiem. Bērnības un bērna tēla transformācija no nekompetenta, pasīva subjekta uz kompetentu, neatkarīgu sociāli rīcībspējīgu subjektu izraisa arī pārmaiņas vecuma kategorizācijā un sociālo struktūru un to kontekstu mijšakarībās.

Bērns kā respektabla, cilvēciska būtne, kas tiek traktēts kā savas dzīves sociāli aktīvs konstruētājs, ir spējīgs ietekmēt un mainīt sabiedrību kā ikviens no tās indivīdiem. Mūsdienās aktuālas kļūst teorētiskās nostādnes, kas uzsver socializācijas procesu kā kontekstuāli interaktīvu (Hurrelmann, 1986), tātad paša bērna interpretatīvi reproducējošu. (Corsaro, 1997)

Tas principiāli maina bērna pozīciju sabiedrības struktūras hierarhijā. Bērns vairs netiek uztverts tikai kā determinēts un socializējams, bet gan kā patstāvīgs un līdzvērtīgs sabiedrības loceklis.

Taču paradoksāli ir tas, ka mūsdienu bērni, kas arvien vairāk sabiedrībā tiek uzklauti, arvien mazāk tajā kļūst redzami, jo par viņu aktuālo uzturēšanās vietu kļūst mājas, kas ir privāta telpa un plašākai sabiedrībai nepieejama. Šī tendence apliecina, ka sociāli konstruētās bērnības fenomens veidojas ļoti komplicētos sociālajos apstākļos un norāda uz sadursmi starp sociāli strukturētās un sociāli konstruētās bērnības konceptiem.

Jāpieņem, ka bērnība savā ziņā vienmēr saglabās sociālās struktūras iezīmes, jo bērni dzīvo pieaugušo radītu likumu un noteikumu centrētā sabiedrībā, un pieaugušie ir tie, kas jau no bērna dzimšanas vada bērna dzīvi. (Alanen & Mayall, 2001) Tomēr sabiedrībā pamazām attīstās tendence arvien lielāku vērtību piešķirt bērna viedoklim.

Tāpēc viena no mūsdienu izpētes aktualitātēm ir bērna kā kompetenta sabiedrības indivīda izpratnes skaidrošana un šīs kompetences īstenošana ģimenē un ārpus tās. Pētniekus interesē arī mehānismi, kurus izmanto pieaugušie, lai deleģētu bērniem atbildību par savu rīcību, un bērnu sociālās pasaules uztveršana un reproducēšana, atklājot kompetences un spēju uzņemties atbildību dažādās ikdienas situācijās.

Latvijas likumdošanā iezīmēta bērna atbildība un pienākumi gan privātajā, gan publiskajā sfērā, kas tiek saistīti ar nepieciešamību bērnam pašam iesaistīties gan sevis aprūpē un mājas darbos atbilstīgi viņa vecumam, gan ar cieņu izturēties pret apkārtējiem sabiedrības locekļiem, vidi un mācīties atbilstoši savai fiziskajai un garīgajai veselībai. (Bērnu tiesību un aizsardzības likums, 22. un 23. pants, 1998) Tāpat arī aktualizēta bērna iespēja izteikties, kā arī tiesības pašizpaušmei un privātumam, kas ir būtiskas rīcībspējīgā bērna komponentes. Tātad sociāli konstruktīvajā pieejā aktuālais skatījums uz bērnu kā sociāli rīcībspējīgu būtni nenozīmē visatļautību vai vecāku aklu izdabāšanu bērna vēlmēm vai sabiedrības viedokļiem – šī pieeja paredz nopietnu pedagoģisko darbu, lai bērns patiešām būtu kompetents šo lomu īstenot.

Kā jau tika minēts, sociāli konstruētās pieeja bērnības izpratne maina pedagoģiski antropoloģisko ideālu, transformē audzināšanas un izglītības mērķus, taču tās rezultātā iezīmējas vēl viens būtisks pavērsiens – 20. gadsimta beigās pētnieki uzsver ideju par bērnības izžušanu jeb atcelšanu. (Elkind, 1981; Postman, 1982) Savā ziņā var teikt, ka sociāli konstruētā pieeja, transformējot skatījumu uz bērnu un viņa vietu sabiedrībā, minimalizējot aizbildniecisko un disciplinējošo attieksmi, ir radījusi apstākļus bērnības izžušanai.

„Bērības izžušanu” veicina vairāki sociālie procesi: vērtību plurālisma radītās izmaiņas sabiedrībā, sabiedrības liberalizācijas iniciētās attiecību transformācijas ģimenē, informācijas pieejamības radītā robežu izplūšanu starp bērna un pieaugušā kultūru u.c.

„Atļaujošās” (*permissive*) sabiedrības ietvaros (Petigny, 2009) notiek plašas reformas, kas ietekmē ne tikai ģimenes struktūru un iedzīvina plurālas dzīves formas, kā, piemēram, kontracepcija un grūtniecības pārtraukšanas legalizēšana, kopdzīves veidu liberalizācija, homoseksualitātes dekriminalizācija u.t.t., bet arī rada būtiskas neskaidrības pedagoģiskajās attiecībās. (Charles & Davies & Harris, 2008)

Informācijas pieejamība un bērnu subkultūru veidošanās rezultātā notikusi attiecību fokusa maiņa no vertikālām (pieaugušais – bērns) uz horizontālām (bērns – bērns) (Gergen, 2002), kur bērnam ir iespēja rīkoties patstāvīgi, neatkarīgi no vecāku uzraudzības. Vienaudžu grupās notiek pieaugušo formulēto vērtību un normu pieņemšana vai noraidīšana atbilstīgi pašu bērnu pasaules skatījumam (Handel, 1988; Hinde, 1987), kā arī subkultūras kontekstā radušos uzskatu formēšana, kas ir svarīgi priekšnosacījumi pusaudža statusa sasniegšanai. (Elkin & Handel, 1978) Tāpat arī jāmin izmaiņas ģimenes dzīves struktūrā, kas nenoliedzami iniciē dzimumam atbilstīgu lomu transformācijas, mainot gan bērības formu, gan radot jauna veida attiecības starp bērniem un pieaugušajiem.

Nozīmīga ir arī sievietes iesaistīšanās publiskajā dzīvē, kas samazina viņas tradicionālo nozīmi bērna aprūpē un audzināšanā, veicinot tēva iesaistīšanos un egalitāras vecāku kompetences nozīmi. (Jansone-Ratinika, 2013) Tādējādi tiek radītas izmaiņas attiecībās ģimenē gan starp pieaugušajiem (māte-tēvs), gan starp pieaugušajiem un bērniem (vecāki-bērns, vecvecāki-bērns, citi aprūpētāji-bērns).

Pētnieki atklāj, ka robežu izžušana starp bērību un pieaugušā statusu cilvēka dzīvē, kas saistīts ne tikai ar tehnoloģisko inovāciju attīstību, rada nosacījumus plašākai informācijas pieejamībai bērniem, izraisa izmaiņas viņu pieredzē. Informācijas sabiedrības piedāvātās iespējas veicina bērības komercializāciju – piekļuve informācijai nozīmē rīcībspēju gan bērnam, gan pieaugušajam, respektīvi, spēju iegūt un izmantot resursus. Komercializācija mazina tradicionālās bērības izpausmes – tikai bērniem domātas izveidotas lietas, vidi, bērna aizsardzībai un audzināšanai specifisku darbību un attieksmi. (Postmen, 2011; Buckingham, 2000)

Taču pētnieki uzsver, ka visos laikos bērniem ir bijusi nepieciešama bērība, tāpēc jāmeklē mūsdienu kultūras situācijai atbilstīgi pedagoģiski risinājumi. (Postmen, 2011) „Atļaujošā kultūra” piedāvā jaunas iespējas, tā rada nosacījumus atvērtu attiecību veidošanai starp pieaugušajiem un bērniem (Buckingham, 2000), kur demokrātija izpaužas kā kontroles

un uzraudzības samazināšanās, no vienas puses, bet atbildības palielināšanās par savu izvēli – no otras. Bet spēja uzņemties atbildību un praktizēt patstāvību ir tradicionālās brieduma pazīmes (Kant, 1991), tātad pieaugušo kultūrai raksturīgas.

Tāpēc pētnieki atzīst, ka mūsdienās bērnība kā atkarības periods no pieaugušajiem, par spīti pūlēm to pagarināt, drīzāk saīsinās, minimalizējas – specifiskā, bērniem domātā pasaule saplūst ar pieaugušo pasauli. (Buckingham, 2000)

Tāču pēdējos gados iezīmējas arī cita tendence – nevis bērnības kā fenomena izzušana, bet gan radikāli jaunas bērnības idejas rašanās. Tiek uzskatīts, ka mediju kultūrā dzīvojošie bērni beidzot izdzīvo savu bērnību, bērnības pasauli, kuru konstruējuši viņi paši un kura bieži pieaugušajiem nav saprotama, līdz ar to – arī nav pieejama. Tieši tāpēc radies pieņēmums par bērnības izbeigšanos – šeit ir runa par to bērnību, kāda tā tradicionālās kultūrpedagoģijas ietvaros attīstījās kopš pedagoģiskās domas pirmsākumiem. (Kron & Sofos, 2003)

21. gs. sākumā bērnība no ārēji noteiktas, determinētas, sociāli strukturētas transformējas par sociāli konstruētu, kurā bērns ir gan tās radītājs, producents (*producer*), gan tās iespēju un produktu lietotājs (*user*). (Kron & Sofos, 2003)

Tāpēc nav pamata traktēt mūsdienu izmaiņas kultūrā kā bērnības fenomenu iznīcinošas. Zinātniskās izpētes redzeslokā ir nonākusi citādā, sociāli konstruētā bērnība.

Sociāli konstruētās bērnības pieejas kontekstā iezīmējas arī bērna tēla sociālās transformācijas, kas ir nozīmīgs fokuss sociālekoloģiskās izpētes diskursā. Šī problemātika tiks analizēta promocijas darba nākamajā nodaļā.

Rezumējot 1.1. nodaļā atklātās bērnības izpratnes transformācijas, var secināt:

1. Pētījumu mērķis ir sekmēt bērnu un pusaudžu izpratni dažādu zinātņu ietvaros. Bērna pētījumi iniciēja bērnības pētījumus, kuros tiek akcentēta jēdziena sociālā dimensija. Aktuālo bērnības pētījumu diskursi saistāmi ar tajos atklātajām trim teorētiskajām perspektīvām: sociālekoloģisko, sabiedrisko un biogrāfisko.
2. Bērnības ideāls tradicionāli saistāms ar nepieciešamību pēc bērna aizsardzības un audzināšanas.
3. Bērnība teorētiskajā diskursā tiek skaidrota kā sociāli noteikts cilvēka dzīves periods, kas paredz pedagoģiskus nosacījumus brieduma (jeb pieaugušā sociālā statusa) sasniegšanai.
4. Sociālteorētiskās pieejas (sociāli strukturētā, cilts jeb etnogrāfiskā, minoritātes pieeja dzimtes pētījumu kontekstā un sociāli konstruētā perspektīva) bērnības pētniecībā saistās ar sabiedrībā dominējošiem uzskatiem par to, kāds ir bērns un kā viņš ir audzināms.

5. Sociāli strukturētajā bērnības pieejā bērnības modelis atbilst sabiedrībā pieņemtajai sociālajai struktūrai, kas prevelē pār bērna vajadzībām. Šīs pieejas ietvaros bērns tiek skatīts kā izpētes objekts.
6. Bērnības kā minoritātes pieeja dzimtes pētījumu kontekstā iezīmē bērnības izvērtējumu sociālpolitiskā aspektā, tajā tiek pētīti bērni kā diskriminācijai pakļauta sociālā grupa, viņu vajadzības un labizjūta, uzsverot viņu tiesības uz emancipāciju un cieņu, ar tiesībām tikt uzklausītam.
7. Bērnība etnogrāfijas pieejā tiek skatīta kā atsevišķa, no pieaugušajiem nodalīta kultūra ar saviem noteikumiem, normām, rituāliem, koncentrējoties uz bērna kultūru veidojošiem simboliem.
8. Sociāli konstruētas bērnības pētījumi skata bērnību pašsocializācijas kontekstā – kā pašu bērnu konstruētu laiku un telpu; bērni konstruē jēgpilnu pasauli, kuras ietvaros viņi tiek traktēti kā līdzvērtīgi sabiedrības locekļi; minētās pieejas aktualitāte saistās ar pieaugušo un bērnu attiecību liberalizāciju, kas rezultējas audzināšanas procesa izmaiņās ģimenē, kur tās locekļiem ir līdzvērtīgas attiecības, tiesības paust viedokli, būt respektētam, paust savu individualitāti, noteikt robežas.
9. Bērnības jēdziena transformāciju rezultātā iniciējas sadursme starp divām pieejām: sociāli strukturēto un sociāli konstruēto izpratni par bērnību; sociāli konstruētā pieeja maina pedagoģiski antropoloģisko ideālu, transformē audzināšanas un izglītības mērķus, tā rezultātā iezīmējas ideja par bērnības izzušanu, kas sabiedrības liberalizācijas un vērtību pluralizācijas ietekmē saistāma ar pieaugušo un bērna pasaulu saplūšanu.
10. Audzināšanas liberalizācijas rezultātā veidojas jauni nosacījumi atvērtu attiecību veidošanai starp pieaugušajiem un bērniem, kur, no vienas puses, demokrātija izpaužas kā kontroles un uzraudzības samazināšanās, bet atbildības palielināšanās par savu izvēli – no otras puses, kas tradicionāli ir pieaugušo kultūrai raksturīga brieduma pazīme.
11. Tādējādi iezīmējas tendence – nevis postulēt bērnības izzušanu, bet gan iniciēt radikāli jaunas transformētas bērnības idejas rašanos, kas pieprasa jaunus pedagoģiskus risinājumus.
12. Pāreja no sociāli strukturētas uz sociāli konstruētu bērnības izpratni transformē arī bērna tēla ideju sociālajās zinātnēs, kas ir nozīmīgs fokuss sociālekoģiskās izpētes diskursā.

1.2. Bērna tēls kā sociāla konstrukcija

„Bērni nav pasīvi sociālo struktūru un procesu objekti.”

(A. Prout & A. James, 1990)

Sociālteorētisko bērnības pētniecības pieeju analīze piedāvā bērna tēla izpratni traktēt atbilstīgi tā evolūcijai, akcentējot izmaiņas indivīda un sabiedrības attiecībās.

Pamatojoties teorētiskajās nostādnēs un idejā par izmaiņām bērnības konceptā, bērna tēla izpēte pieprasa jaunus pedagoģiskos risinājumus ne tikai ģimenes, bet arī plašāku socializācijas instanču ietvaros.

Līdz pat 20. gadsimta 80. gadiem sociālajās zinātnēs koncepts „bērns” tika uztverts kā „potenciāls pieaugušais” un tika analizēts attīstības teoriju ietvaros. Apgūstot kultūrā noteiktās normas un kārtību, bērns tika uzlūkots kā pasīvs un ārēji pilnveidojams. (Morton, 1996) Ideja par „paklausīgo bērnu” saistās ar priekšstatiem par viņa nekompetenci un sociālo nevarību. Bērna tēla konstruktā pieaugušie novērtē bērna atkarību un nosacīto bezspēcību, taču jaunākie pētījumi liecina, ka bērni ne tikai paši spēj kontrolēt socializācijas procesā notiekošo un reaģēt atbilstīgi tam, bet arī darbības, ko viņi veic, nav sagatavošanās dzīvei pieaugušo kultūrā, bet gan pilnvērtīga dzīve pati par sevi. (James & Prout & Jenks, 1998; James, 2013; Thorne, 1993) Šī atziņa būtiski transformē sociālo bērna tēla izpratni, mainot bērna koncepta fokusu arī pedagoģijā.

Tāpēc jēdziens „bērna tēls” šī pētījuma ietvaros tiek skaidrots, pamatojoties sociālteorētiskajā bērnības izpētē, un aplūkots socializācijas procesa ietvaros.

Sociālajās zinātnēs tā saucamie klasiskie bērna tēli – „mazais mežonis” (Emīls Dirkeims – *Emile Durkheim*; 1858.-1917.), „paklausīgais bērns” (Talcots Parsons – *Talcott Parsons*; 1902.-1979.), „aktīvais bērns” (Džordžs Herberts Mīds – *George Herbert Mead*; 1863.-1931.) – tiek postulēti, akcentējot sociālo struktūru determināciju, kur bērns tiek pretnostatīts sabiedrībai, ieņemot pakārtotu („mazais mežonis” un „paklausīgais bērns”) vai nosacīti vienlīdzīgu lomu („aktīvais bērns”) attiecībā pret pieaugušo kultūru.

Savukārt mūsdienu sociālzinātniskajā diskursā aktuālais bērna tēls – „rīcībaspējīgais bērns” (*child as actor*) (Qvortrup, 1994) pamatojas bērna un pieaugušo kultūru robežu saplūšanā, kas iniciējušas bērnības transformācijas.

Attiecības demokrātiskajā atvērtaajā sabiedrībā rada iespēju bērnam uzņemties atbildību (Bull, 2010), kas ir viena no brieduma pazīmēm, pamatojot bērna un pieaugušā līdzvērtīgas pozīcijas sociālajā kārtībā sabiedrībā. Bērna kā patstāvīgas, uz atbildīgu rīcību

spējīgas būtnes ideja saistāma ar sociāli konstruēto bērnības izpētes pieeju, kas tika sīkāk analizēta nodaļā 1.1.

Uzskati par to, kas ir un kādam ir jābūt bērnam, atspoguļo sabiedrības priekšstatus par audzināšanas mērķi un ideālu, un ir saistāmi ar socializācijas procesu kā iespējamo sociālās kārtības nodrošinātāju. Tas, kāda loma bērnam tiek noteikta sabiedrības un indivīda attiecību ietvarā, maina skatījumu uz bērnu, kā arī norāda uz audzināšanas procesu un tā rezultātu.

Bērna tēls ir konkrētā laikmetā un kultūrā dominējošs priekšstats, ideja par bērnu audzināšanas un socializācijas noteiktajos ietvaros. (skat. 2. tabulu)

2. tabula

Bērna tēla izpratnes evolūcija

Bērna tēls	„Mežonīgais bērns”	„Nevainīgais bērns”	„Aktīvais bērns”	„Rīcībspējīgais bērns”
Pedagoģiskais ideāls sabiedrībā	Pieaugušais ir sabiedrības centrā	Pieaugušais ir sabiedrības centrā	Akcentēta bērna vērtība pieaugušo centrētā sabiedrībā	Bērncentrēta sabiedrība
Pedagoģijas ievirze	Bērnā nepieciešama disciplinēšana, ierobežošana un sodi	Bērnā nepieciešamas rūpes un aizsardzība	Nepieciešams veicināt bērna attīstības potenciālu, īstenošanai dzīvei pieaugušo kultūrā	Nepieciešams pilnveidot bērnu un pieaugušo līdzvērtīgu sadarbību
Bērna raksturojums	Asociāls, nesaprātīgs, nepatstāvīgs, nesavaldīgs	Nezinošs, paklausīgs, ievainojams, naivs	Aktīvs, darbīgs, zinātkārs, sociāls	Kompetents, aktīvs, patstāvīgs, rīcībspējīgs
Bērna attiecības ar sabiedrību	Bērns dabiskajā stāvoklī tiek uzskatīts par apdraudējumu sabiedrības kārtībai	Bērns ir atkarīgs no pieaugušo sabiedrības un pakļaujas tās izvirzītajām prasībām	Bērns ir atkarīgs no pieaugušo determinācijas, bet aktīvs vienaudžu vidū	Varas attiecības tiek vienlīdzīgi sadalītas starp vecākiem un bērnu

Ikvienam, kurš audzina bērnu, ir savs priekšstats par to, kādam šim bērnam ir jābūt un par ko jāklūst (Gudjons, 1998), taču šis uzskats ir sabiedrībā izplatītu pieņēmumu nosacīts. Tādējādi katrs audzinātājs, īstenojot savus audzināšanas mērķus, tomēr producē ne tikai savas, bet arī sabiedrības pedagoģiskās gaidas.

Bērna tēla koncepts mūsdienās tiek analizēts dažādu zinātnes disciplīnu ietvaros: pedagoģijas, psiholoģijas, socioloģijas, politoloģijas, sociālās antropoloģijas u.c. (Moss & Petrie, 2005) Tiek pētītas bērnu dzimumatšķirības (zēnu un meiteņu specifiskā sociālā uzvedība un lomas), dažādie sociālie statusi (bērnu kultūra materiāli labklājīgās un ģimenēs ar vidēju vai zemu iztikas līmeni), piederība dažādām etniskām grupām (tautība, ādas krāsa) un dažādām ģeogrāfiskām lokācijām (pilsēta, lauki, iela) u.c.

Analīzei tiek pakļauti kultūras un sociālie nosacījumi, kas transformē dominējošos uzskatus par bērna tēlu ne tikai diahroni, bet arī sinhroni – vienas konkrētas sabiedrības struktūras ietvaros. Izpratne par bērna tēlu pamatojas bērnības koncepta traktējumā – tā mainās atkarībā no sociāli strukturētas vai sociāli konstruētas pieejas bērnības skaidrojumam.

Bērnības socializācijas ietvaros bērns var tikt skatīts divu pretēju socializācijas modeļu kontekstā. (Corsaro, 1997) Viens no tiem ir determinējošais socializācijas modelis, otrs – funkcionējošais.

Determinējošo socializācijas modeli var aplūkot kā lineāru socializāciju, kuras kontekstā bērns, attīstoties jeb sasniedzot katru nākamo attīstības stadiju, kļūst par arvien sociāli kompetentāku sabiedrības locekli. Turklāt bērna vecums šī socializācijas modeļa ietvaros tiek saprasts kā bioloģiska, nevis sociāla kategorija un ir nosacījums iesaistei izglītības institūcijās atbilstīgi bērna vecumam.

Determinējošais socializācijas modelis tiek izmantots, skaidrojot „mežonīgā” un „paklausīgā” jeb „nevainīgā bērna” tēlu, kā arī iezīmējas aktīvā bērna tēla izpratnē. Determinējošā socializācijas modeļa ietvaros bērns ieņem pasīvu lomu un tiek uztverts gan kā „iesācējs” (*beginner*) ar potenciālu uzturēt sabiedrībā pastāvošo kārtību, gan arī kā iespējama apdraudējums šai kārtībai. Kamēr bērns vēl nav pietiekami socializēts, viņš var izjaukt esošo sociālo struktūru. Bērnā audzināšanas un socializācijas procesā nepieciešama kontrole, lai neizjauktu sabiedrībā pastāvošo kārtību. Bērns determinējošā socializācijas modeļa ietvaros tiek uzlūkots kā sociālais reproducētājs, kurš tikai internalizē kultūras normas un vērtības, nepārstrādājot tās un neproducējot jaunas. (Bourdieu & Passeron, 1990)

Funkcionējošajā socializācijas modelī bērns tiek traktēts kā savas dzīves aktīvs konstruētājs. Šis socializācijas modelis pamatojas konstruktīvisma teorijā.

Konstruktīvisma jeb funkcionālais socializācijas modelis tiek izmantots, skaidrojot rīcībspējīgā bērna tēlu, kurš tiek uztverts kā aktīvs, rīcībspējīgs indivīds un kurš ne tikai pats konstruē sociālo pasauli, bet pats arī atrod vietu tajā un ir potenciāli spējīgs to mainīt. (Corsaro, 1997) Bērns interakcijās ar sociālo vidi iegūst prasmes un zināšanas, kas iniciē viņa aktīvu sociālo darbību. Konstruktīvisma pieejā valoda tiek uzskatīta par centrālo fokusu bērna aktivitāšu izpētē, jo tieši komunikācijas procesā bērns sociāli darbojas. Valoda un runa kļūst par sociālās pasaules konstrukcijas līdzekli.

Bērna tēla izpētes tendences tiek skatītas gan mijdarbībā ar pieaugušo valodas lietojumu, leksikas un intonācijas izvēli sarunās ar bērniem (Alderson, 2005), gan analizējot socializācijas procesa īpatnības (Bühler-Niederberg, 2011) un socializācijas modeļu transformācijas, kas izriet no sabiedrības gaidām un idejas par bērna audzināšanu. (Adler & Adler, 1998)

Lai formulētu bērna tēla konceptu, svarīgi ir noskaidrot, kas zinātniskajā diskursā tiek saprasts ar jēdzienu „bērns”.

Bērns bioloģiski ir cilvēks no dzimšanas līdz pubertātes sākumam. Likumdošanas ietvaros jēdziens „bērns” robežojas ar pilngadības jēdzienu jeb vecumu, kad cilvēks sasniedz legālu pieaugušā statusu (18 vai 21 gads atkarībā no konkrētās valsts).

Lai gan daudzās sabiedrībās tiek uzskatīts, ka vecums nav bērniību un bērnu determinējošs faktors (Fortes, 1989), tradicionāli bērniības pētījumos vecuma kategorijai tiek piešķirta īpaša vērtība, kas saistāma ar bērna ikdienas pieredzes strukturētību attiecībā pret sociālajām vidēm, kas viņam ir sasniedzamas. (James, 2004) Vecuma koncepts ir svarīgs, lai saprastu cilvēka un sociālās vides sakarības. Tas tiek uzskatīts ne tikai par sociālu, bet arī par institucionalizētu un vēsturiski definētu struktūru kultūras kontekstā. (Wyn & White, 1997)

Bioloģiski bērni tiek iedalīti dažādās vecumam atbilstīgās kategorijās, pamatojoties uz to kā kritēriju: jaundzimušais (*newborn*) – no dzimšanas līdz četrus nedēļas vecumam, zīdains (*infant*) – no dzimšanas līdz viena gada vecumam (vai līdz trīs gadu vecumam), mazbērns (*toddler*) – no viena līdz trīs gadu vecumam, pirmsskolas vecuma bērns (*preschooler*) – no četrus līdz sešus gadu vecumam (Latvijā – no septiņu gadu vecuma), skolas vecuma bērns (*school-aged child*) – no sešus līdz 13 gadu vecumam, jauniešis/jauniete (*adolescence*) – no 16 līdz 19 gadiem (citur minēts – līdz 25 gadu vecumam). (Kail, 2011) Redzams, ka dažas no iepriekš minētajām kategorijām tiek saistītas ne tikai ar bērna bioloģisko vecumu, bet arī ar viņa sociālo vecumu jeb iesaistīšanos izglītības institūcijās.

Mūsdienu teorētiskais diskurss liecina, ka tradicionālais jaunības periods, kas sākotnēji bija posms starp bērniību un briedumu, 20. gadsimta otrajā pusē sociālo pārmaiņu rezultātā

daudzējādā ziņā ir izzudis. Klasiskās jaunības iezīmes – iesaiste izglītībā, gatavošanās laulībām un patstāvīgai dzīvei bez vecāku gādības – vairs nav tikai jaunību raksturojošas, bet ir attiecināmas arī uz brieduma periodu cilvēka dzīvē. (Koops, 2003) Turklāt pieaugušā statusa sasniegšanas ekonomiskais kritērijs – pilnas slodzes darba uzsākšana un materiālā neatkarība – vairs nav viennozīmīgs vecumu definējošs faktors. (Furstenberg, 2010) Sociālajās zinātnēs ir formulēti jēdzieni, kas skaidri norāda uz jaunības perioda pagarināšanos vai pārklāšanos ar pieaugušā statusu – „pēcjaunība” (*post-adolescence*) vai „jaunības vecumu pārsniegušie pieaugušie” (*over-aged young adults*). (Côté & Allahar, 1994; Jones & Wallace, 1992)

Augstāk minētais norāda uz cilvēka dzīves posmu izpratnes saistību ar viņa sociālo statusu, nevis bioloģisko vecumu, un pamato bērnības, kā arī bērna tēla analīzi sociālo procesu kontekstā.

Līdzīgi pētniecībā tiek skaidrota arī izpratne par fizisko ķermeni kā bioloģiskā vecuma rādītāju. Cilvēka ķermeņa attīstība ir bioloģiski nosacīta, taču ķermeņa vērtējums ir būtiski atkarīgs no sociālajām normām un sabiedrības gaidām, kā uzvesties un izskatīties. (Harper & Laws, 1995)

Bērnības pētījumu kontekstā bērna ķermenim tiek piešķirta divējāda nozīme – ķermenis reprezentē pieaugušā statusa kompetences trūkumu un sentimentalizē bērnam piemītošās spējas un īpašības. (Hockey & James, 1995) Bērna ķermenis vairāk tiek traktēts nevis kā varošs, bet gan kā uz patstāvīgu rīcību nespējīgs, kas atklājas arī pieaugušo kultūrā dominējošos uzskatos.

Pieaugušo kultūrā bērna ķermenis tiek uztverts divējādi – kā grēcīgs un kā nevainīgs – (Holloway & Valentine, 2000), kas saistās ar dominējošiem mitoloģiskiem diskursiem par „Dionīsa bērnu” un „Apolona bērnu”. (Jenks, 2005). Abi tēli ir viens otra pretstats, kur bērnam Dionīsam ir nepieciešami sodi un disciplīna, bet Apolonam – aizsardzība un atbalsts. (Zelizer, 1985) Šajā kontekstā meitenes ķermenis tradicionāli tiek saistīts ar „Apolona bērna” tēlu, jo viņām vairāk nepieciešama minētā aizsardzība, bet zēnu – ar „Dionīsa bērnu” tādēļ, ka zēni sabiedrības priekšstatos ir kustīgāki un viņiem vairāk nepieciešama ķermeņa disciplinēšana. Dionīsa un Apolona bērna tēls iniciē arī izpratni par bērnu telpisko lokāciju. „Dionīsa bērni” rada apdraudējumu publiskajai telpai, determinējot pieaugušo hegemoniju, savukārt „Apolona bērniem” publiskā telpa ir apdraudējums, jo viņi ir neaizsargāti un viegli ievainojami. (Valentine, 1996)

Skatījums uz ķermeni bērnības pētījumu kontekstā iezīmē dzimumatšķirību problemātiku bērna audzināšanā un socializācijā.

Dzimums ir viena no konstrukcijām, kas ietekmē ne tikai bērnības, bet arī bērna tēla konceptu. Dzimuma socializācija ir process, kura ietvaros bērns apgūst dzimumam atbilstīgas lomas un attieksmi, kas izriet no sabiedrības gaidām, kā arī mācās dzimumam adekvātu sociālu uzvedību (Stockhard, 2006), kas ietver sevī noteiktu aktivitāšu izpausmi.

Dzimumam atbilstīga socializācija notiek visās sociāli ekoloģiskajās sistēmās: ģimenē, skolā, vienaudžu vidū, medijos u.c. Bērns, iepazīstot pasauli, asimilē jeb piešķir dzimumam piemērotu lomu un uzvedību. Ģimenei kā socializācijas aģentam ir būtiska nozīme primārajā dzimuma socializācijā. Pētījumi apstiprina, ka vecāki ne tikai izvēlas bērna dzimumam atbilstīgas rotaļietas (Leaper & Bigler, 2011; Huston, 1983; Rheingold & Cook, 1975; Robinson & Watson & Morris, 1984), bet arī veicina dzimumam atbilstošu sociālo lomu veidošanos. (Lytton & Romney, 1991) Pētījumos akcentēts, ka egalitārās ģimenēs vecāki ir mazāk dzimumstereotipiski, bet tradicionālās ģimenēs tēvi ir dzimumstereotipiskāki nekā mātes. Tēva stereotipu veidošanās atbilstīgi bērna dzimumam tiek atklāta saistībā ar viņa iesaistes nozīmību bērna audzināšanā – jo mazāk tēvs iesaistās bērna aprūpē, audzināšanā, rotaļās u.c. bērna labizjūtu veicinošās darbībās, jo vairāk viņš ir tendēts uz stereotipu atklāšanu attiecībā uz bērna dzimumam piemērotas uzvedības ieaudzināšanu u.c. (Fagot & Leinbach, 1995)

Arī dzimuma socializācijā iezīmējas sabiedrības priekšstati par bērna dzimumam atbilstīgu uzvedību. Meitenes vairāk tiek traktētas kā „nevainīgie”, bet zēni kā „mežonīgie bērni”.

Dzimumidentitātes attīstība raksturo priekšstatus par sevi un citiem, kas rodas, bērnam sasniedzot divu (Ruble & Goodnow, 1998), citur minēts trīs, gadu vecumu (Thorne, 1993). Bērns rotaļās ar vienaudžiem un pieaugušajiem identificējas ar sev atbilstīgu dzimumu. Jau no mazotnes meitenes rotaļās attēlo tradicionālo sievietes lomu ģimenē, bet zēni – vīrieša lomu sabiedrībā. Tas saistāms ar tradicionālajiem sabiedrībā dominējošiem dzimumstereotipiem.

Dzimumam atbilstīgi stereotipi ir priekšstati par sievieti un vīrieti sociālā un kultūras skatījumā. Dzimumam raksturīgā izpratne saistīta ar maskulīni un femīni atšķirīgo fizisko, bioloģisko, sociālo funkciju, kā arī ar seksualitāti. Tradicionāli maskulīnais dzimums tiek raksturots kā aktīvs, neatkarīgs, agresīvs un fiziski spēcīgs, bet femīnais dzimums kā sabiedriska, emocionāls, atbildīgs, pasīvs un vājš. (Eagly & Steffen, 1984)

Mūsdienās vērojama tendence – īpašības, kas tradicionāli ir saistītas ar maskulinitāti, tiek piedēvētas meitenēm, nevis zēniem. Astoņus līdz 11 gadus vecas meitenes tiek uzskatītas par vairāk atbildīgām un racionālākām nekā zēni. Pieaugušie meitenes uztver kā spējīgākas sevi pasargāt publiskajā telpā, jo viņas var paredzēt briesmas un pieņemt lēmumus, lai

izvairītos vai pārvarētu radušos situāciju. Zēni, pretstatā meitenēm, tiek raksturoti kā iracionāli un mazāk spējīgi uzņemties atbildību. (Nesmith & Radcliffe, 1993)

Arī medijos tiek producēti stereotipi par dzimumlomām sabiedrībā. Piemēram, ja vīriešu dzimuma animācijas tēli vienmēr ir problēmu risinātāji, tad sievietes – nevainīgas un bērnišķīgas. Turklāt maskulīnie tēli medijos dominē, piemēram, televīzijas kanālā MTV vīriešu dzimumu pārstāvoši tēli parādās divreiz biežāk nekā sievietes. (Huston, 1992) Sieviete TV ekrānā bieži tiek atveidota kā seksualitātes objekts. Ar sievietes seksualitāti saistītie stereotipu uzskatāmi atspoguļojas arī rotaļlietās, tādējādi ietekmējot bērna identitātes veidošanos un norādot uz cilvēku diferencēšanu pēc fiziskā veidola.

Arī rotaļām tiek piedāvātas tēmas, kas mudina bērnu identificēties ar seksuāli provokatīviem lomu modeļiem un bieži izraisa tādu bērna uzvedību, kas ne tikai ir pretrunā ar sabiedrībā pieņemtajām normām, bet arī veicina bērnos patērētāju kultūras vērtību izpratni. (Sorin, 2005)

Tādējādi sabiedrībā dominējošie priekšstati par bērna dzimumu, vecumu un ķermeni iniciē transformācijas bērna koncepta izpratnē.

Lai gan teorētiskā diskursā gadsimtiem ilgi ir eksistējušas daudzas antropoloģiskās koncepcijas, 20. gadsimta 20. gados notiek tā saucamais „antropoloģiskais pavērsiens”. (Огурцов & Платонов, 2004) Pievēršanās antropoloģisko problēmu analīzei filozofijā notiek pēc Pirmā pasaules kara, kad izvērsās diskusija par Eiropas kultūras un civilizācijas vērtībām, priekšplānā izvirzot jautājumu: kas ir cilvēks?

Turpinot aksioloģiskos meklējumus, 20. gadsimta 60. gados antropoloģiskais pavērsiens aktualizējas pedagoģijā, attīstot teorijas par cilvēka pedagoģisko izpratni.

Teorētiskajā diskursā iezīmējas jēdziens „rietumu bērns” kā noteiktu Eiropas vērtību nesējs, kas tiek saistīts ar zināmu sentimentu un nostaļģiju pēc bērnības zelta laikmeta 18. un 19. gadsimtā. (Ennew, 1986; Firestone, 1971) Šis tēls ir idealizēts skatījums uz apgaismībā radīto „trauslo bērnu”, kam nepieciešama vecāku un skolotāju aprūpe tapšanā par kultūras būtņi, t.i., pieaugušo. (Kant, 1991a)

Mūsdienu vērtību plurālisms kultūrā veicinājis bērna tēla analīzes izvērsumu, kā rezultātā bērnības pētījumos ir izkristalizējušies trīs bērna tēli, kas raksturo pedagoģiski antropoloģisko ideālu dažādos laikos un sabiedrībās: „mazais mežonis”, „paklausīgais bērns” jeb „nevainīgais bērns” un „aktīvais bērns”. (Bühler-Niederberg, 2011)

Bērna tēls „mazais mežonis” jeb *homo ferus* ir saistīts ar uzskatiem par to, ka bērns ir asociāls, nepatstāvīgs, pārmērīgs un nesavaldīgs. Šis bērna tēls raksturīgs bērnības kā sociālās

struktūras pieejai. „Mazajam mežonim” ir nepieciešama socializācija, lai viņu ierobežotu, jo tikai tādējādi viņš var iekļauties sabiedrībā. (Durkheim, 1984)

Mežonīgā jeb dabiskā bērna tēla izpratne sasaucas ar Imanuela Kanta (*Immanuel Kant*, 1724 - 1804) pedagogiskajiem uzskatiem. I. Kants uzskatīja, ka pedagogijas uzdevums ir pavadīt bērnu metamorfozē no dabiskā uz kultūras būtnes stāvokli. Pedagogijas kontekstā I. Kants skaidro cilvēku kā atvērtu būtņi, kurš atšķirībā no dzīvnieka spēj rīkoties oriģināli, t.i., potenciāli spējīgs uz daudzveidīgu, atbildībā balstītu kultūras darbību.

Audzināšanu saprotot kā iedzīvināšanu kultūrā, I. Kants uzsver, ka cilvēks par kultūras būtņi top tikai un vienīgi audzināšanas rezultātā. Tādēļ pārejā no dabiskā uz kultūras cilvēku nozīmīgas ir audzināšanas formas, kas vērsta uz pašatbildīgas autonomas darbības attīstīšanu. Tās ir: disciplinēšana, kultivēšana, civilizēšana un moralizācija. (Kant, 1991b)

Disciplinēšana kalpo fiziskajai attīstībai, un ir vērsta uz bērnu pasargāšanu no traumām. Kultivēšana tiek skatīta kā kultūras tehniku ierādīšana, instruēšana, piemēram, kā uzvedības pamatu apguve, lasīt un rakstīt mācīšanās. Civilizēšana tiek saprasta kā sociālo vērtību, normu un noteikumu apgūšana, lai padarītu cilvēku par sabiedriski rīcībspējīgu. Moralizācija jeb cilvēka kā morālas būtnes veidošana ir vērsta uz atsevišķas personības morālas spriestspējas izveidošanos. (Rubene, 2008)

Lai gan šajā teorijā ir runa par rīcībspējīgu cilvēku kā audzināšanas rezultātu, tomēr socializācijas procesā bērns netiek uztverts par tādu. Bērns I. Kanta pedagogiskajos uzskatos ir tikai potenciāla kultūras būtne, kas savā dabiskajā stāvoklī ir mežonīgs un nekulturāls, tātad pakļaujams pieaugušo lēmumiem un ietekmēm.

E. Dirkeima darbos 19./20. gs. mijā „mežonīgais, ļaunais, nekulturālais bērns” apdraud pieaugušo pasaules stabilitāti, jo kultūras prasmju trūkums ir traucējošs sabiedrībai. Bērnu pretnostatot sabiedrībai, tam tiek piešķirts zemāks sociālais statuss, kas nozīmē, ka socializācijas procesā bērnam kā indivīdam un viņa vēlmēm tiek piešķirta otršķirīga loma. Viņš tiek uzskatīts par radikāli atšķirīgu no pieaugušajiem būtņi, turklāt – neizglītots, neattīstīts un nekompetents, tāds, kuram socializācijas uzdevums ir obligāts cilvēciskās eksistences nosacījums. Jāatzīmē, ka nepieciešamība socializēties neizriet no bērna gribas, jo viņam tādas nav. Līdz ar to bērnam nepieciešama disciplinēšana, ierobežošana un pieradināšana, lai viņš varētu dzīvot un primāri – izdzīvot. Bērnam ir nepieciešama kulturāla iedarbība, uzvedības normu apguve, kas ļautu viņam dzīvot kopā ar citiem cilvēkiem. E. Dirkeims uzskatīja, ka izglītība ir bērna sagatavošanās pieaugušo dzīvei, kuras rezultātā viņš var tikt uzskatīts par sagatavotu pieaugušo dzīvei. Un tieši skola ir vieta, kurā iespējams nodibināt sociālo kārtību. (Durkheim, 1956)

Kognitīvās un bioloģiskās attīstības stadijas jeb fāzes, ko bērns iziet socializācijas procesā, ir līdzīgas cilvēces attīstībai un saistāmas ar attīstības socializācijas modeli. Faktiski bērns sākotnēji līdzinās pirmatnējam cilvēkam, kam savā attīstībā jāatkārto viss cilvēces evolūcijas process, lai sasniegtu civilizēta un kulturāla cilvēka – pieaugušā statusu.

E. Dirkeims uzskata, ka, sasniedzot sešu gadu vecumu, bērns var tikt civilizēts, tātad var tikt iesaistīts sabiedriski nozīmīgos procesos, mācoties pieņemt to normas un kārtību. No vienas puses – bērns tiek uzskatīts par pasīvu, tādu, kuru var izveidot, kā nepieciešams, no otras – viņš tiek uztverts par draudiem sabiedrībai. Tātad tāds, kurš var ietekmēt un izjaukt sabiedrībā pastāvošo kārtību. (Durkheim, 1984) Tomēr bērns var tikt viegli pakļauts socializācijai, kur viņa aktīvās darbības izpausmēm vērtība netiek piešķirta, un socializācija norit vienpusēji. Šīs perspektīvas ietvaros bērns tiek uzskatīts par topošu, nevis esošu cilvēku ar savu pašvērtību. (Kant, 1991b)

Tas apliecina, ka sociālo zinātņu pētījumos līdz pat 20. gs. 70. gadiem netiek akcentēta bērncentrētā perspektīva, viņš pilnībā ir pakļauts ārējām sociālajām struktūrām. Socializācijas „režisori” ir pieaugušie, bērna uzdevums ir pakļauties un iekļauties viņu piedāvātajā scenārijā.

„Mežonīgā bērna” tēls aktuālajos bērības pētījumos tiek dēvēts arī par „nekontrolējamo bērnu” un „sniega bumbas bērna” tēlu, kam trūkst kontroles, tātad disciplīnas un robežu. (Sorin, 2005)

„Nekontrolējamais bērns” vienmēr atrod veidus, kā panākt, lai pieaugušo un citu bērnu darbības būtu tādas, kā viņš vēlas. Nereti šādi bērni uzvedas destruktīvi, ir vardarbīgi un viņiem ir grūti iekļauties kādā noteiktā sistēmā (piemēram, skolā) un sekot noteikumiem.

„Sniega bumbas bērnam” ir nepieciešama pieaugušo kontrole, lai viņa darbības atbilstu sabiedrības normām. Šī tēla aktualitāte 21. gadsimtā ir saistīta ar pieaugušo kontroles samazināšanos ģimenēs, kurās bērnu audzina viens no vecākiem vai arī vecāki ikdienā ir aizņemti darbā. „Sniega bumbas bērna” tēls ir veidojies pieaugušo uzmanības un prasību samazināšanās rezultātā – bērns tiek atstāts novārtā, neatrisināto audzināšanas un socializācijas problēmu kļūst arvien vairāk, kas rada lavīnas jeb „sniega bumbas” efektu. Bērns vecāku uzmanības un veselīgu attiecību trūkumu kompensē ar antisociālu un egocentrisku uzvedību. Nereti ģimenē, kurā ir šāds bērns, vecāki kompensē audzināšanas deficītu ar materiālajām lietām. (Sorin, 2005)

Paralēli bērna tēlam „mazais mežonis” sabiedrības uzskatu un socializācijas formas transformāciju rezultātā ir attīstījusies ideja par bērnu kā paklausīgu, pieaugušo kultūrai pakļaujamu un pakļauties alkstošu būtni.

„Paklausīgais” jeb „nevainīgais bērns” ir pieaugušo determinēts (Parsons, 1964) un tiek uztverts kā nekompetents, nepabeigts jeb nenoformējies. (Kehily, 2009) Tātad bērnam kompetence un sociālā forma ir jāsasniedz caur mērķtiecīgi vadītu attīstību, kas pēc būtības ir pieaugušo noteikta un ierobežo bērna iespēju pašizpausties. Individīds drīzāk pacieš sabiedrības ierobežojumus nekā cenšas sociālo struktūru destabilizēt. Bērns ir paklausīgs sociālo normu diktatūrai un pakļaujas kultūrā nodibinātajām vērtībām un normām, kas tiek nodotas no paaudzes uz paaudzi, lai sabiedrība tiktu saglabāta. Sociālās normas ir ne tikai regulatīvas, bet ir būtiskas cilvēka dabai. Socializācijas process notiek, internalizējot sociālo normu kopumu, kā rezultātā bērns nokļūst līdz pieaugušā statusam un ir gatavs kļūt par pilntiesīgu sabiedrības locekli. (Parsons, 1951)

„Paklausīgā bērna” tēls ir saistāms ar normatīvo socializāciju, kur bērns ieņem pasīvu lomu sabiedrības struktūrā. T. Parsons socializācijas jēdzienu primāri attiecināja uz bērna attīstību. Socializācijas procesā bērns no vienas attīstības fāzes jeb krīzes pāriet nākamajā, taču šis process nav paša bērna iniciēts (Parsons & Bales, 1956), bet gan ārēji determināts, kas liecina par sociāli strukturētas bērnības izpratnes iezīmēm.

Lai gan šis bērna tēls tradicionāli tiek saistīts ar romantisma diskursu, tas radies jau 17. gs. Džona Loka (*John Locke*; 1632-1704) uzskatos par cilvēku kā „tīru lapu” (*tabula rasa*), un 18. gadsimtā Ž. Ž. Ruso viedoklī par „dabisko bērnu”. Nevainīgā bērna tēla pamatojumā rodama bērncentrētās sabiedrības iezīmes, kas izpaužas bērniem domātu, specifisku izglītības iestāžu un telpu mājās atklāšanā, koncentrējoties un uzsverot bērnu vajadzības.

Dž. Loks uzskatīja, ka cilvēkiem nepiemīt iedzimtas spējas – tādēļ tiem savā dabiskajā stāvoklī nav nekādas pieredzes, raksturs veidojas apkārtējās pasaules iedarbības rezultātā, un tas teorētiski pamatoja piemēra lomu audzināšanā. (Loks, 1977) No šiem uzskatiem izrietēja tālejošas konsekvences uzskatos par sabiedrību, kā arī tie ietekmēja pedagogiju. (Zariņš & Ikere, 1977)

Dž. Loks uzskatīja, ka bērni ir vāji un tiem ir nepieciešama pieaugušo palīdzība, lai viņi iemācītos iekļauties sabiedrībā. (Loks, 1977) Šī ideja iniciēja vecākos vainas apziņu un atbildību par viņu bērnu attīstību, veicinot patiesas rūpes par bērniem, kas īstenojās ar audzināšanas un ar izglītības (kā sociālās kārtības nodrošinātāja) palīdzību. (Postman, 1982) Audzināšanas uzdevums šajā kontekstā ir garantēt bērnam pieredzes apguves iespējas, kas nepieciešamas praktiskajai darbībai sabiedrībā. Tikai ar izglītības palīdzību bērns var kļūt racionāli domājošs un paškontrolējošs sabiedrības loceklis. Audzināšanas rezultātā cilvēks kā

„balta lapa” top par tikumisku un viedu cilvēku, džentelmeni. (Loks, 1977) Jāpiezīmē, ka Dž. Loks nepiemin lēdijas, tātad nerunā par meitenēm.

Ž. Ž. Ruso uzskatos saskatāmas norādes uz „nevainīgā bērna” ideju. Viņš pievēršas bērna patiesajām vajadzībām, piešķirot bērnam un bērnības periodam vērtību.

Ž. Ž. Ruso pievērša sabiedrības uzmanību šim īpašajam cilvēka dzīves posmam un uzskatīja, ka audzināšanas procesā jāņem vērā cilvēka dabiskā attīstība. Bērns piedzimstot savā būtībā ir labs, tieši kultūra to padara par ļaunu un egoistisku. Cilvēks apmierina visas savas vajadzības, dzīvo pilnvērtīgu dzīvi tikai “dabiskā” stāvoklī, t.i., bez citu palīdzības. Ž. Ž. Ruso uzskata, ka daba ir cilvēka galvenā audzinātāja, tāpēc audzināšanai jāpieņem bērna dabiskajai attīstībai, un audzinātājam tajā nav jāiejaucas. (Rousseau, 1996) Kultūrai piemīt samākslotība, līdz ar to cilvēks var kļūt brīvs, tikai dzīvojot dzīvi bez citu palīdzības, piedzīvojot savu individuālo izaugsmi. (Rubene, 2008)

Apgaismības laikmetā bērns tiek uztverts kā vērtība, akcentējot pedagogiskās darbības nozīmi bērna prāta un tikumības potenciāla attīstīšanā. Šis uzskats pamato skatījumu uz bērna garīgo eksistenci vēl pirms viņš ir sasniedzis pieaugušā statusu jeb briedumu.

Garīgais briedums (*Mündigkeit*) ir nozīmīgs jēdziens I. Kanta filozofijā, ar tā palīdzību tiek skaidrots autonomijas un cilvēka kā autonomas būtnes būtība. Garīgi nobriedušam cilvēkam piemīt brīva pašnoteiksme, jaunrade, spēja veidot sevi atbilstīgi noteiktiem mērķiem, pakļaut sev notikumu gaitu, novērtēt sevi un savu vietu pasaulē, izvēlēties rīcību savas personības konstruēšanai. Garīgi nobrieduša cilvēka rīcība vienmēr ir saistīta ar patiesu cieņu pret otru cilvēku. Garīgais briedums ir saprātīga, domājoša cilvēka būtība, kuras veidošana arī ir pedagogiskās darbības mērķis. (Rubene, 2008) Prāta darbības noteiktā autonomija apgaismībā tiek uzskatīta par audzināšanas ideālu, tomēr jāatzīst, ka bērna autonomijas ideja tiek tikai iezīmēta.

Arī Johana Heinriha Pestalocija darbos (*Johann Heinrich Pestalozzi; 1746-1827*) saskatāmas norādes uz „paklausīgā bērna” tēlu. Bērnu viņš redz kā būtņi, kas apveltīta ar dotībām, kuras var attīstīt izglītojot, audzināšanā liekot uzsvaru uz dabisko bērna attīstību, kas ir pamatota Dž. Loka un Ž. Ž. Ruso viedoklī par indivīda un dabas mijietekmēm. (Pestalocijs, 1996) Indivīda un dabas mijietekmes saistāmas gan ar to materiālajiem, gan sociālajiem faktoriem, kuriem ir nozīme attiecībā pret bērnu, kā arī darbības un to sociālās nozīmes socializācijas kontekstā. (Gudjons, 1998) „Paklausīgā bērna” socializācijas aģenti ir ģimene, primāri – māte, kura, izvirzot jaunas prasības, rada apstākļus bērna sagatavošanai un iekļaušanai sabiedrībā, veicot bērna sākotnējo izglītību. (Zigmunde, 2010)

Romantisma diskursā bērns tiek skaidrots kā nevainīga, sabiedrisko negāciju nesabojāta būtne. Šis traktējums ir balstīts uz ideju par bērnu dabisko un secīgo attīstību, pakļaujoties pieaugušo prasībām.

„Paklausīgā bērna” tēla ietvaros tēvam piedēvēta ģimenes un sabiedrības starpnieka loma, mātei – individuālā jeb privātā sfēra, kas saistāms ar tradicionālās ģimenes portretu jeb raksturojumu. Tradicionālā ģimenē rūpes par bērnu un pienākumi pret viņu tika deleģēti mātei (Cox & Demmitt, 2013), tēvam piedēvējot disciplinētāja, kārtības ieviesēja un uzturētāja lomu. Tēvam audzināšanā tādējādi tika paklausības un sabiedrības normu ieaudzinašanas funkcija. Respektīvi – normu un vērtību pārnese no sabiedrības uz bērnu, kuram bija audzināšanai jāpakļaujas un jāpaklausa.

„Paklausīgā bērna” tēls ir drīzāk bērības idealizācija nekā patiesā bērības realitāte, jo, lai gan tika proponēta bērna nevainība un nepieciešamība pēc aizsardzības, bērni tika iesaistīti algota darba attiecībās un pakļauti vardarbībai, kas ir pretrunā uzskatam, ka bērni jāpasargā no dzīves realitātes: dzimšanas, nāves, seksa, politikas. (Ķestere, 2005)

Mūsdienu aktuālie „paklausīgā bērna” tēla diskursi saistāmi ar bērna socializāciju attīstības teoriju kontekstā, kā arī iezīmē sociālās problēmas, kuru kontekstā bērna tēls tiek veidots kā sociālo procesu upuris.

Tēls „bērns pieaugšanas procesā” jeb „bērns, mācoties būt par pieaugušo” (*the adult-in-training*) tiek uztverts kā tapšanas prakse ceļā uz pieaugšanu, tātad mācīšanās kļūt par pieaugušo. Šis bērna tēls sasauca arī ar „attīstībā esošu bērnu” (*developing child*), kurš, izejot attīstības fāzes, sasniedz pieaugušā briedumu jeb pieaugušā sociālo statusu.

„Bērns pieaugšanas procesā” tiek analizēts attīstības teoriju ietvaros, kur, sasniedzot katru no fiziskās, kognitīvās un socioemocionālās attīstības pakāpēm, cilvēks attīstās par pieaugušo. (Hutchinson & Charlesworth, 2000) Šis bērna tēla konstrukts neignorē bērības jēdzienu un bērna koncepta pašnoteiksmi, bet gan tiek saistīts ar sabiedrības normām un institūcijām, neuzskatot par prioritāti mācīšanos caur rotaļu, bet gan bērna akadēmiskos sasniegumus. „Bērns pieaugšanas procesā” reducē rotaļas vērtību, pretnostatot to mācībām un pārbaudes darbiem, un akcentē bērna kognitīvo attīstību.

„Bērns kā upuris” iezīmē sociālās atstumtības mazināšanas pētījumus par tā saucamo attīstības valstu sabiedrībām (*developing countries*) vai sociālajām deviancēm rietumu kultūrā. Šis tēls iezīmē bērnu kā izsalkušu, novārgušu un palīdzību lūdzošu, kas vēlas būt laimīgs, atrasties labklājīgā un labvēlīgā vidē. Šādi bērni ir sociālo un politisko represiju upuri, kuriem nav balstiesību un varas. „Bērna – upura” tēls sasauca ar „nevainīgā bērna” tēlu, taču tam ir savas specifiskas īpatnības. Te ideāls nav bērna kulturizācija, bet gan

pasargāšana no destruktīvajām sociālajām ietekmēm. Šis tēls tiek arī izmantots „nevainīgo bērnu” audzināšanā, stāstījumos par „dzīves pabērniem”, lai labklājības sabiedrības bērni novērtētu un izmantotu viņiem piedāvātās iespējas.

„Aktīvā bērna” tēls var tikt uzskatīts par pāreju no bērna pasīvās lomas sociālajā struktūrā uz aktīvo. Šis skatījums uz bērnu iezīmē bērncentrētas sabiedrības veidošanās tendenci, uzsverot paša bērna darbības nozīmi savas dzīves pasaules konstruēšanā. Atbilstīgi sociālā interakcionisma teorijai, indivīds socializācijas procesā atklājas kā aktīvs, kur viņš ne tikai īsteno citu gaidas, bet nosaka savu attīstības perspektīvu. Bērni šajā koncepcijā, līdzīgi kā pieaugušie, apgūst uzvedības paņēmienus sociālo noteikumu un normu kontekstā, ko izmanto savas dzīves pieredzes veidošanai. (Mead, 1934; Gudjons, 1998) Uzvedības paņēmieni un noteikumu apguve visbiežāk notiek, rotaļājoties ar vienaudžiem. Rotaļa sniedz iespējas izmēģināt dažādas normas, vērtības, lomas un to nozīmi sociālās interakcijās. Tieši vienaudžiem ir nozīmīga loma cilvēka vērtību un uzskatu formēšanā. (Hinde, 1987) Bērns izmēģina tās sociālās lomas, kuras ir viņam pazīstamas, un salīdzina sevi ar citiem bērniem. Socializācijas procesā bērns mācās interpretēt sociālās sistēmas noteikumus un normas, pieņemt sociālās lomas un piešķirt jēgu savai darbībai, attīstot individualitāti. (Denzin, 2009) Bērna aktīvā loma sociālās kārtības organizēšanā atklājas, indivīdam socializējoties – apgūstot noteikumus, vērtības un darbības rīcību; viņš konstruē savu pieredzi. Taču bērna aktivitāte izpaužas tikai vienaudžu vidū, īstenojot savas dzīves sociālu režiju bērnu kultūrā.

Aktīvais bērns tādēļ nav uztverams kā pilnvērtīgs savas pieredzes konstruētājs, kas ir viens no sociāli konstruētas bērniecības rādītājiem. Lai gan bērni aktīvi darbojas savā vidē, pieaugušie joprojām ir bērnu kultūras robežu noteicēji.

Šī tēla kontekstā tiek akcentēta bērnu pašu radītā kultūra, kas saistāma ar etnogrāfisko pieeju, kur, rotaļājoties ar vienaudžiem, bērns veido bērniem specifisko sociālo realitāti, kas joprojām ir iekļauta pieaugušo kultūrā. (Mead, 1968) Bērnu kultūras nozīme bērna dzīvē sāk aktualizēties vidējās bērniecības periodā, kad bērna dzīve norit abu kultūru – bērnu un pieaugušo – ietvaros.

Bērna pieredze vienaudžu kultūrā ir svarīgs nosacījums personības attīstībai, it īpaši pirms pusaudžu vecuma. Darbība bērnu kultūrā attīsta spēju darboties neatkarīgi no pieaugušo autoritātes un internalizēt vērtības un normas, kas ir gan pieaugušo, gan vienaudžu grupas noteiktas. (Hendry & Shucksmith & Love & Glendinning, 1993)

Citiem vārdiem sakot, bērnu kultūrai netiek piešķirta būtiska nozīme socializācijas procesā pieaugušo skatījumā. „Aktīvā bērna” tēls akcentē bērna un pieaugušā pasaules

dihatomiju: rotaļa – bērniem, bet darbs – pieaugušajiem. Bērni aktīvi darbojas savas kultūras ietvaros, taču tā ir pieaugušo determinēta, tādējādi bērni nav potenciāli spējīgi to mainīt.

Aktīvā bērna koncepts darbības teorijā pedagoģijā Latvijā ir pazīstams jau kopš 20. gs. 70. gadiem. (Azarovs, 1985; Dzintere, 1984; Zelmenis, 1981) „Aktīvā bērna” tēls saistāms ar bērna darbību kā iedzimu vajadzību izzināt sociālos procesus sabiedrībā. (Špona, 2004) Bērna aktīvas darbības rezultātā tiek attīstīts prāts, jūtas un griba, kas saistāms ar harmoniskas personības attīstību. Individīds darbības kontekstā ir līdzeklis sabiedrības attīstībai jeb sabiedrības attīstības nodrošinātājs, kur audzināšanas saturs ir pakārtots sabiedrības vajadzībām, bērnu veidojot atbilstīgi sociālajām prasībām un kārtībai, nevis balstoties uz paša bērna vajadzībām. Pieaugušie ne tikai organizē bērna dzīvi, bet arī piedalās tās regulēšanā. (Zelmenis, 1981)

Darbības teorijas pētījumu diskursā bērna darbība tiek mērķtiecīgi vadīta ar pieaugušo izvēlētiem pedagoģiskiem līdzekļiem, tādējādi apstiprinot bērna kultūras determinētību pieaugušo kultūras kontekstā, kas Latvijas pedagoģiskajā domā mainās līdz ar demokrātiskās sabiedrības izveidi un audzināšanas paradigmas maiņu. Aktuālās audzināšanas mērķis Latvijā tiek saistīts ar patstāvības, brīvības un atbildības jēdzieniem, kas ir „rīcībspējīgā bērna” tēla raksturojums.

Līdzības ar „aktīvā bērna” tēlu vērojamas tādā mūsdienu sociālajos pētījumos pieminētā tēlā kā „bērns – glābējs” jeb „cēlā bērna” tēls. Šajā teorijā saskatāmas zināmas līdzības ar kristīgo nesavtību, bērnam tiek piedēvēts nosacīta varoņa statuss. Viņš tiek raksturots kā indivīds, kurš aizmirst savas vajadzības un vēlmes citu cilvēku labā. (Branscombe & Castle, Dorsey & Surbeck & Taylor, 2000) Tiek pieņemts, ka šie bērni ir daudz kompetentāki un vairāk spējīgi uzņemties atbildību nekā citi viņa vienaudži. „Bērns – glābējs” jeb „cēlais bērns” vienmēr izpalīdz, ieņem mediators lomu starp bērniem un pieaugušajiem, mēģinot atrisināt problēmas un neskaidrības. Šis bērna tēls zināmā mērā saistās ar bērnu kā „miniatūru pieaugušo”, tikai ar lielāku atbildības izjūtu un iespējām.

Tradicionālās socializācijas teorijas neuzsver bērna rīcībspēju, bet drīzāk atkarību no pieaugušajiem. „Mežonīgā bērna” tēls un „paklausīgā bērna” tēls iezīmē bērna rīcībspējas pakļautību sabiedrības sociālajai struktūrai. Savukārt „aktīvā bērna” tēls atklāj rīcībspēju bērnu kultūras ietvaros, taču bērnu kultūra ir pieaugušo kultūras daļa.

Mūsdienu sociālo zinātņu diskursā iezīmējās „rīcībspējīgā bērna” (*child as actor*) tēls, kas atklāj būtisku pavērsienu uz līdzvērtību bērna un pieaugušo sadarbības procesā, kur neviena no pusēm netiek uzskatīta par nozīmīgāku vai pārāku. Tas saistāms ar demokratizācijas tendencēm audzināšanā. Egalitārajā ģimenes modelī jeb vienotajā

audzināšanas tipa ģimenē (Jansone-Ratinika, 2013; Medne, 2010), pretstatā patriarhālajam ģimenes modelim, katram ģimenes loceklim tiek deleģēta brīvība gan lēmumu pieņemšanā un rīcībā, gan pašizpaušmēs. Audzināšanas process egalitārajās ģimenēs ir vērsts uz pašnoteikšanos, autonomiju, patstāvību un sadarbību, nevis paklausību, tādējādi pamatojot „rīcībspējīgā bērna” tēla aktualitāti mūsdienu ģimenes kontekstā.

„Rīcībspējīgais bērns” tēls formējies sociāli konstruētajā bērnības izpētes pieejā līdz ar aktuālajām teorētiskajām nostādnēm bērna socioloģijā jeb „jaunajām bērnības studijām”. (*New Childhood Studies*) (James, 2013)

21. gs. socializācijas teorijas bērna tēlu pozicionē kā aktīvu un kompetentu, ļaujot viņam socializācijas procesā pašam būt režisoram (Corsaro, 1997; James & Prout, 2007), tomēr nepieņemot domu par viņa pilnīgu neatkarību no sociālās struktūras, t.i., neproducējot ideju par visatļautību, normu un noteikumu izzušanu bērnu dzīvē.

„Rīcībspējīgā bērna” tēla izpēte izvēršas 20. gs. 90. gados līdz ar kvalitatīvo metožu izmantošanu sociālajos pētījumos. Līdz tam tika veikti pētījumi, kas vairāk bija fokusēti uz pusaudža fenomenu. Bērni šajos pētījumos nebija izpētes centrā (Cahill, 1992) – visbiežāk tika analizētas bērnu un vecāku savstarpējās attiecības, akcentējot bērna kā objekta pozīciju.

Rīcībspējas jēdziens saistāms ar indivīda spēju darboties neatkarīgi un izdarīt brīvu izvēli. „Rīcībspējīgā bērna” tēla konstrukcijas kontekstā tiek uzskatīts, ka bērns konstruē savas sociālās aktivitātes jau no dzimšanas (Gelman & Spelke, 1981), tomēr sociālās struktūras ietekmējošie faktori – dzimums, ādas krāsa, reliģija, likumdošana u.c. – nosaka vai limitē bērna rīcības izvēli. (Barker, 2005) Respektīvi, tas nenozīmē, ka bērns attīstās pasaulē bez robežām, jo bērni ir sabiedrības locekļu grupa, kurai piemīt nozīmīga sociālā subordinācija. Bērnu sociālā, kultūras, fiziskā un ekonomiskā pozīcija ir determinēta vairāk nekā jebkuras citas sabiedrības grupas vara.

Socializācijas process ģimenē tradicionāli tika aplūkots no pieaugušo perspektīvas, kur atkarībā no vērtībām un audzināšanas mērķiem, lietojot atbilstīgu audzināšanas stilu (Baumrind, 1971), vecāki audzināja savus bērnus. Bērni bija pasīvi socializācijas objekti, un izpētes fokuss tika balstīts uz viņu attīstību atkarībā no socializācijas, ko projektēja pieaugušie. Arī zinātniskie termini, kas saistās ar audzināšanas un socializācijas procesu liecina par rīcībspējīgu pieaugušo, nevis rīcībspējīgu bērnu. (Kuczynski & Lollis, 2004)

Mūsdienu sociālajā diskursā „rīcībspējīgais bērns” tiek uzskatīts par līdzvērtīgu pieaugušajam, un audzināšanas procesā visiem tā dalībniekiem ir iespējas sadarboties, dalot varu un deleģējot atbildību. (Woodrow, 1999) Šāds uzstādījums iniciē bērna aktīvu iesaistīšanos ģimenes ikdienā, izglītības, brīvā laika pavadīšanas un būtībā ikviena lēmuma

pieņemšanā. Nenoliedzami, tas aktualizē bērncentrētu mācību procesu skolā, kā arī maina komunikācijas procesus ģimenē, kur visiem ģimenes locekļiem ir iespējas izteikt savu viedokli un pieņemt kopīgus lēmumus. Turklāt tā nebūt nav pieaugušo piekāpšanās bērniem, bet gan audzināšanas formas maiņa – no pavēlēm uz konstruktīvām sarunām. Bērns kā indivīda personīgām vajadzībām tiek piešķirta arvien lielāka nozīme un nav nepieciešamības pēc pielāgošanās. (Bühler-Niederberger, 2011) Socializācijas process „rīcībspējīgā bērna” tēla ietvaros norit nevis pamatojoties sabiedrībā pastāvošajā kārtībā, bet gan no bērna vajadzību fokusa.

Aktuālie pētījumi par attiecībām starp pieaugušajiem un bērniem sociālajās zinātnēs iniciē studijas par bērniem no viņu perspektīvas. Tie ir pētījumi, kuros bērni tiek iesaistīti, uz klausot tieši viņu viedokli. Bērības un bērna tēla izpētē vērojama tendence mazināt bērna kultūras determinācijas iespēju. Respektīvi, pētot bērnus, pētniekam vajadzētu norobežoties no audzināšanas jādūtības pozīcijas praksē un skatīties uz pētāmo subjektu teorētiski. Aktuālā zinātniskā izpēte no bērna perspektīvas pamato bērns kā aģenta jeb rīcībspējīgā bērna jēdzienu, jo šajos pētījumos tiek akcentēts paša bērna viedoklis un analīze tiek veikta, pamatojoties uz bērna fizisko un sociālo rīcību.

Rīcībspējas koncepta ietvaros bērns tiek aplūkots no paša bērna perspektīvas, kur viņš ne tikai vienkārši reproducē sociālo vidi, bet gan to pārstrādā, kļūstot par savas dzīves konstrukcijas subjektu. (Hurrelmann, 1983; Corsaro, 1997) Bērni tiek uztverti nevis kā nekompetenti, bet gan kā aktīvi un rīkoties spējīgi sabiedrības locekļi. (Waksler, 1991) Turklāt aktuālais socializācijas diskurss pamato socializācijas turpināšanos visu cilvēka dzīvi, nevis tikai līdz jaunības perioda beigām. (Denzin, 1977)

Rīcībspējas jēdziens ietver ideju par racionalitāti un subjekta brīvu gribu. Jēdziens „aģents” jeb „aktors” (*agent or actor*), kas tiek saistīts ar rīcībspējas jēdzienu, tiek analizēts, iekļaujot rīcībspējas izpratnē tādos terminus kā „autonomija”, „konstruēšana” un „darbība”. (Kuczynski & Lollis, 2004) Autonomija rīcībspējas kontekstā tiek saprasta kā indivīda sevis konstruēšana – kā jaunu nozīmju veidošana interakcijās ar apkārtējo vidi, bet darbība atklāj bērna uzvedības aspektus. Jēdzienam „rīcībspēja” tiek piešķirts arī varas aspekts, jo indivīda rīcībspēja nav tikai viņa spēja darboties un iesaistīties sociālajā struktūrā, bet gan spēja veikt izmaiņas tajā. (Giddens, 1984) Tas nozīmē nepieciešamību reflektēt un iesaistīties sociālās kārtības nodrošināšanā, nevis tikai zināšanas par sabiedrībā pastāvošo kārtību.

Bērna valoda tiek uzskatīta par vienu no aspektiem, kas bērniem sniedz iespēju darboties pieaugušo kultūrā, mēģinot iekļauties sabiedrībā un sekot tās pieņemtajām normām un vērtībām. Bērna pašizpaušmei (valodai, žestiem un spējai izpausties) jau agrā bērnībā tiek

piešķirta būtiska nozīme, kas tiek pretstatīta pieaugušo spējai vai nespējai viņu saprast. (Denzin, 1977) Bērna uzvedība un izturēšanās tiek interpretēta no bērna, nevis pieaugušo perspektīvas, tādējādi atklājot paša bērna kultūru un individuālo pozīciju sabiedrībā. Šī pieņēmuma kontekstā tiek akcentēta „rīcībspējīgā bērna” valodas un žestu lietojums, kas skaidrots kā pašobjektivācijas process jeb savu izpausmju atklāšana vai mēģināšana padarīt par saprotamu citiem. (Denzin, 1977) Žestiem tiek piešķirta īpaša nozīme agrīnās bērnības periodā, kad bērns vēl nespēj izteikties vārdiski.

Bērna darbība interpretējama kā nozīmīga indivīda pašizpausme, nevis tikai kā vienkārša rotaļa vai asociāla darbošanās. Jau agrā bērnībā sociālā kārtība tiek realizēta interakcijās ar pieaugušajiem un/vai vienaudžiem. Taču sabiedrības sociālā kārtība tiek izjaukta, ja apkārtējie sabiedrības locekļi bērna izpausmi nesaprot, interpretējot to kā asociālu. Turklāt jāatzīmē, ka bērna darbības neizpratne rodas nevis no paša bērna nespējas paust savu rīcību vai nodomus, bet gan no pieaugušo nespējas vai vēlmes tos saprast.

Tiek uzskatīts, ka bērniem piemīt spējas veidot sev svarīgos žestus un piešķirt tiem nozīmi, tādējādi pašizpaužoties un mēģinot iekļauties pieaugušo kultūrā. Var uzskatīt, ka sabiedrības kārtību patiesībā izjauc nevis „rīcībspējīgais bērns”, bet gan pieaugušais, kas norāda uz bērna pašobjektivācijas nepieņemšanu.

Rīcībspējīgā bērna darbība būtiski atklājas interakcijās ar vienaudžiem, kur nav tiešas pieaugušo kultūras ietekmes – pieaugušo noteikumi, kontrole un uzraudzība. Šis uzskats sasaucas ar Dž. H. Mīda „aktīvā bērna” tēla pašizpausmi bērna kultūrā, kur telpas, vietas un tajās notiekošās interakcijas, ir pašu bērnu radītas. (Mead, 1968) Piešķirot notikumiem un kontekstiem nozīmi, var notikt bērna pašsocializācijas process. Turklāt sabiedrības sistēma nevar ietekmēt indivīdu, ja nav notikusi indivīda reflekcija un nozīmes piešķiršana apkārtējai realitātei. (Luhmann, 1995) Pašsocializācijas jēdziens atklāj bērna spēju novērtēt pašam sevi socializācijas procesā, konstruējot savu identitāti un pašizpaužoties. Šis process, līdzīgi kā „aktīvā bērna” tēla ietvaros, tiek saistīts ar bērnības telpām jeb bērnu kultūru.

Aktuālās socializācijas teorijas kontekstā tiek uzskatīts, ka bērns kā sociāls aktors jeb rīcībspējīgais bērns nevar pastāvēt, ja socializācija ir izraisīta no ārpusē un ir bērna vajadzībām nepieņemama. Sabiedrībai un bērnam jāatrodas abpusējās interakcijās, kuras bērns akceptē, piešķirot tām nozīmi. Indivīds un sabiedrība attīstās, pamatojoties uz abu pušu mijietekmju procesu, kura ietvaros bērns produktīvi apgūst un izzina sabiedrībā pastāvošo kārtību. (Hurrelman, 1983) Socializācijas procesā tiek uzsvērtas indivīda vajadzības, tādējādi sabiedrības prasības ir otršķirīgas jeb mazāk nozīmīgas, akcentējot bērna pašsocializāciju.

Pašsocializācijas jēdziens atklāj bērnu kā individualitāti, jo socializācijas process norit, akcentējot ikviena bērna individuālo pašizpaušmi. „Rīcībspējīgais bērns”, kurš ir pašregulējošs un sociāli aktīvs, kļūst par individualitāti aktīvas darbības rezultātā. (Beck, 1998) Individualitātes vērtības akcentēšana mūsdienās pieprasa pārskatīt ģimenes un izglītības institūciju formas un darbības, reorganizējot autoritātes lomu bērna un citu sabiedrības locekļu interakcijās.

Individualitāte tiek uztverta kā dzīve sev, atklājot indivīda potenciālu un viņa iespējas autonomijai un brīvībai. Individualizācijas jēdziens ir svarīgs kulturalizācijas komponents; ja agrāk tika uzskatīts, ka ar kultūras palīdzību tiek nodotas vērtības no paaudzes uz paaudzi, tad mūsdienās indivīds ir tas, kurš pats veido kultūru. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002) Tas nozīmē, ka kultūras ir tik dažādas, cik dažādi ir tās indivīdi. Individualizācijas konteksts iniciē rīcībspējīgā bērna kultūras lietošanu un producēšanu. Bērnam ir iespējas izvēlēties, izmantot un veidot jaunas kultūras formas, piešķirot tām nozīmi.

Socializācijas ietvaros rīcībspējīgais bērns tiek uztverts kā aktīvi domājošs, spējīgs interpretēt, kreatīvi darboties sociālajā pasaulē. Viņš darbojas inovatīvi, piedaloties kultūras reproducēšanā un sabiedrības sociālajā struktūrā. Taču bērnu rīcībspēja ir eksistējošās sociālās struktūras limitēta. Bērnu sociālā, kultūras, fiziskā un ekonomiskā vara ir vairāk apspiesta kā jebkuras citas sociālas grupas tiesības, tāpēc ir nepieciešams rast risinājumu atbilstoši bērnu varas limitam, atbildības līmenim.

Mūsdienās bērnu interakcijas ar vienaudžiem vairāk atklājas un notiek „virtuālajā pagalmā” jeb virtuālajā vidē. Agrāk bērni savu brīvo laiku pavadīja reālā sociālā vidē: pagalmos, rotaļlaukumos. Šī telpa nereti bija vienaudžu kultūras apdzīvota, un pieaugušie tajā praktiski nepiedalījās vai viņiem bija uzrauga loma. Mūsdienās tā ir pārnesta uz iekštelpām – virtuālo vidi. Rotaļu pagalms kā bērnu un vienaudžu interakciju vieta ir mainījis savu formu un sociālo nozīmi, kas rada jautājumus par bērna kā režisora konstrukcijas maiņu globalizācijas kontekstā.

Mūsdienu teorētiskajā diskursā formulētie bērna tēli ir saistāmi ar sabiedrībā dominējošiem socializācijas diskursiem un atklāj bērna kompetenci, patstāvību, kā arī aktuālo bērības globalizāciju.

Teorētiskajās nostādnēs globalizācijas kontekstā tiek atklātas pieaugušo bažas par medijiem kā potenciāliem draudiem bērniem un bērības konceptam, kas tradicionāli saistās ar nevainību. Bērnu drošību un labizjūtu ietekmē svešinieki gan virtuālajā, gan reālajā sociālajā vidē. Tāpat arī pieaugušo bažas saistāmas ar informācijas pieejamību, kas nav atbilstīga bērnam, un medijos producētām reklāmām, ar kuru palīdzību bērns ir arvien vieglāk

sasniedzams, tādējādi arvien agrāk kļūstot par patērētāju. (Buckingham, 2011) Viens no aspektiem, kas tiek atklāts ar mediju starpniecību un saistās ar bērniem nepieejamo informāciju, ir seksualitāte.

Agrā bērnības un bērna seksualizācija rada jautājumu par bērna spējām un iespējām būt bērnam. Bērnība nedrīkst tikt skatīta saistībā ar seksualitāti, kas ir nevainības centrālais jēdziens un tradicionāli raksturo bērnības fenomenu. Seksuālā bērna tēls neiekļaujas bērnības konceptā un rada nozīmīgus jautājumus par bērnības kā cilvēka dzīves perioda saīsināšanos vai tā formas maiņu.

Seksualitātes jēdziens bērna tēla diskursā kopš 18. gs. beigām līdz mūsdienām ir atklāts kā bērna pašapmierināšanās fobijas, seksuālās higiēnas, seksoloģijas, Freida psihoanalīzes, kā arī audzināšanas kontekstā. (Egan & Hawkes, 2010) Mūsdienās bērna tēla reprezentācija globalizācijas kontekstā saistāma ar jēdzieniem „seksualizācija” un „briedums” (*adulthood*). (Postman, 1982) Identificētie nevainīgās bērnības temati – seksuālās attiecības, nauda, vardarbība, slimība, nāve un pieaugušo attiecības (Postman, 1982) – ir kļuvuši bērniem atklāti. Mūsdienās bērniem arvien vairāk ir pieejama informācija, kas tradicionāli ir saistīta ar pieaugušo noslēpumiem jeb zināšanām par kādu tēmu, un valodas lietojums, kas vairāk attiecināms uz pieaugušo leksiku. (Robinson, 2013) Mediju diskursā seksualitāte tiek saistīta ar meiteņu pašseksualizāciju pirms brieduma sasniegšanas, kas mūsdienās dominē arvien jaunāku bērnu vidū. Jēdziens, kas apzīmē pirms pusaudža vecumu sasniegušas meitenes („*tween*”), radies komercializācijas rezultātā. Tas attiecināms pat uz astoņus gadus sasniegušām meitenēm, kuras kļūst par patērētāju sabiedrības pilnvērtīgām locekļiem. (Coulter, 2014) Teorētiskajā diskursā atklājas mediju un preču ietekme uz meitenēm, kas ne tikai izmaina viņu vizuālo izskatu, bet arī kognitīvos un psihiskos processu, transformējot arī attiecību formu starp sabiedrības locekļiem. (Egan, 2013; Levin & Kilbourne, 2008) Patērētājsabiedrībā dominējošās vērtības, kas saistāmas ar vizuālo izskatu, maina ne tikai bērna vizuālo tēlu, bet arī ietekmē meiteņu veselību un priekšstatus par estētiku. (Gunter, 2014)

Globalizācijas seku rezultātā 21. gadsimta bērna pieredzes iespējas virtuālajā pasaulē ir būtiski palielinājušās. Tehnoloģiju attīstība ir mainījusi dzīves ātrumu, kā rezultātā telpa un laiks tiek „saspīests”. Robežas starp kultūrām ir izzudušas, radot distances samazināšanos starp dažādām pasaules vietām. (Wayness, 2012) Bērniem ir iespējas gūt pieredzi par sociālajiem procesiem, atrodoties vienlaikus divās telpās. Privātās un publiskās telpas kļūst arvien vairāk nodalītas fiziski, bērniem apdzīvojot privāto telpu, respektīvi, arvien vairāk brīvā laika pavadot bērnistabā, virtuālajā vidē. Tradicionālās rotaļas rotaļlaukumos, uz ielas

un pagalmos pārcēlušās uz iekštelpām (Walsh, 2006; Karsten, 2005), kā rezultātā tiek iniciētas izmaiņas rotaļu formā, zinātniskajā diskursā radot jautājumus par brīvās spēles izzušanu, kas ir viens no bērnības koncepta raksturojošiem aspektiem.

Bērna pārceļšanās uz iekštelpām ir aktuāls izpētes jautājums sociālajās zinātnēs. Bērna brīvā laika pavadīšana ir kļuvusi arvien privatizētāka un uzraudzītāka 20. gs. pēdējā desmitgadē. (Buckingham, 2010) Līdz ar to – izraisot diskursijas par „rīcībspējīgā bērna” tēlu praksē. Bērna ikdienas pieredzes konstruēšanas telpas ir mainījušās no „vietā noteiktām” uz „telpā noteiktām”. Ekoloģiskās vides transformācijas ir notikušas no ielas uz dzīvojamo istabu un bērnistabu. (Livingstone, 2007; Karsten & van Vliet, 2006) Bērna ikdienas pieredzes iegūšana no plašākas sociālās telpas uz šaurāku un mazāku telpu un patstāvīga uzturēšanās iekštelpās sociālajās zinātnēs iniciē jautājumus par pārāprūpēto bērnu un pārspīlēto audzināšanu (*paranoid parenting*) (Furedi, 1998; Furedi, 2001), bērna ikdienas dzīvi mājās (*domestication*), kā arī bērna insularizāciju (*insularization*) (Zeiher, 2001), kas skaidro bērna mobilitāti pilsētas ietvaros un bērna pašizveidotu bērnības telpu izzušanu.

Bērns mūsdienās tiek konfrontēts ar mediju vidi daudz citādāk un intensīvāk nekā to pieredzēja iepriekšējās paaudzes. Lietojot medijus, bērni piedāvā tiem savu jēgu un darbības bērnu kultūras ietvaros. Darbošanās mediju vidē iniciē bērnu kultūras nostiprināšanos un sniedz iespēju komunicēt un socializēties mediju telpā vienaudžu vidū. Bērnu kultūras aktualizācija pamato izmaiņas autoritātē, kur vertikālās attiecības vecāks-bērns ir nomainījušas horizontālās – bērns-bērns vai bērns-pieaugušais. Tas saistāms ar audzināšanas procesa liberalizāciju, kā rezultātā bērnam tiek piešķirta arvien būtiskāka vērtība ģimenes un sabiedrības telpā. Bērnu kultūrai globalizācijas kontekstā tiek piešķirta nozīmīgāka ietekme bērna identitātes formēšanā, pieaugušo kultūru atstājot otrajā plānā. Mediju un informācijas pieejamība iznīcina nevainīgo bērnības periodu, nostādot bērnu, ja ne gluži vienlīdzīgās, tad līdzīgās pozīcijās pieaugušā statusam. (Holloway & Valentine, 2003)

Globalizācijas kontekstā bērni arvien vairāk tiek uztverti kā individualitātes. To izraisa sociālo procesu daudzveidība, arī patērētājsabiedrības vērtību nostiprināšanās konsekvences. Bērns ir kļuvis ražotājiem sasniedzams jau no agras bērnības. Zinātnē ienāk jauns jēdziens, kas saistīti ar bērnu kultūras un mediju patēriecību – „materiālais bērns”. (*material child*) (Buckingham, 2011) Mediju piedāvātie tēli un preces ietekmē bērna kā patērētāja identitātes veidošanos, izvēles iespējas pamato bērna aktīvu rīcību medijos. Bērni paši nosaka savas dzīves producēšanu un konstruēšanu. Aktuālajās sociālo zinātņu diskursā tiek runāts par tādiem jēdzieniem kā producēšana un aktīva lietošana, kas atklāj „bērns kā lietotājs” tēlu un

„bērns kā producētājs” tēlu (*child as user* un *child as producer*, Kron & Sofos, 2003) kā arī „mediju zinošo” (*media-wise*) bērnu. (Buckingham, 2000)

Izmaiņas ražošanas procesā ir ietekmējušas mediju formu un to sociālo nozīmi. Tādus terminus kā digitālā televīzija (*digital television*), pasaules tīmeklis (*world wide web*) u.c. pieaugušo paaudze savā bērībā nepazīna. Elektroniskais ekrāns (*electronic screen*) ir mainījis jaunās paaudzes uzskatus un domāšanu globalizācijas kontekstā. Zinātniskajā diskursā mediju paaudzēm tiek piešķirti jēdzieni, kas saistāmi ar tā brīža aktuālajiem medijiem. 20. gadsimta 60. gados tā bija TV paaudze, 70. gados – video paaudze, 80. gados – *nintendo* paaudze un 90. gados interneta paaudze. (Lafrance, 1996) Mūsdienās līdz ar jaunāko tehnoloģiju attīstību var runāt par paaudzi, kuras darbošanās ir saistīta ar digitālajiem medijiem. Sociālajās zinātnēs tiek lietots jēdziens „aplikāciju paaudze” (*The App Generation*), kas norāda uz aktīvu aplikāciju kā ikdienas dzīves neatņemamu sastāvdaļu, lietošanu viedtālrunos. Mediju plašās iespējas piedāvā ne tikai būt pasīvam, bet arī aktīvi iesaistīties, būt dalībniekam. Bērni komunicē tīmeklī, veidojot interakcijas ne tikai ar vecākiem un sev personīgi zināmiem vienaudžiem, bet arī ar citiem viena vai līdzīga vecuma sabiedrības locekļiem, veidojot savas virtuālās telpas sociālajām interakcijām. No otras puses, mobilās ierīces un datora izmantošana ir lielisks līdzeklis bērnu kontrolei un uzraudzībai. Mūsdienās ir izstrādātas programmas, kas spēj sekot bērna aktivitātēm virtuālajā vidē un mobilajos telefonos, kā arī uzraudzīt bērna atrašanos publiskajā telpā. Tas ir nepieciešams, lai bērnu pasargātu no negatīvajām, bērnam neatbilstīgām ietekmēm, kā pornogrāfija, vardarbība u.c., kā arī lai kontrolētu bērna sarunas, tekstu rakstīšanu un pasargātu viņu no svešiniekiem, kas potenciāli tiek uzskatīti par bīstamiem. Aplikācijas bērna un vecāku telefonos ļauj vecākiem monitorēt bērna uzturēšanos publiskajā telpā un sekot līdz bērna aktivitātēm. No vienas puses, tas ļauj vecākiem zināt, kur atrodas viņu bērni, no otras puses, kontroles pieaugšana bērna dzīvē determinē bērna rīcībspēju.

Patērētājsabiedrības vērtības, tehnoloģijas inovācijas, seksualitātes izpaušana u.c. sociālie procesi aktualizē skatījumu uz bērnu „kā preci”. Bērni ir pieejami ražotājiem, kuru produkti ar reklāmu palīdzību itin viegli sasniedz bērnus. Aktuālās rotaļlietas, apģērbu produkcija, spēles, mediji, TV raidījumi, mūzikas industrija – viss tiek ražots ar iespēju pārdevējam nopelnīt. Preču patēriņš „bērnam kā precei” rada ilūziju par viņa varu – nopelnot naudu par ikdienas darbiem, redzot savu attēlu žurnālos vai medijos. Tas sasaucas ar „rīcībspējīgā bērna” tēlu un bērnu kā patērētāju. „Bērns kā prece” tēls nereti saistās ar noteikta dzimuma lomas piedāvāšanu, respektīvi, atklāj dzimumstereotipisku uzvedību un izskatu medijos. Meitenes tiek attēlotas saistībā ar skaistumkopšanas produktiem un darbiem mājoklī, kas tradicionāli

saistās ar femīno dzimumu, bet zēni – rotaļās ar transporta līdzekļiem, kas raksturīgs maskulīnajam dzimumam.

Bērības komercializācijas kontekstā bērniem ir iespējas darboties ar naudu: iepērkoties un izmantojot banku pakalpojumus. Latvijā bērniem no 7 gadu vecuma (līdz ar skolas uzsākšanu) ir iespēja lietot debetkarti, kas ir piesaistīta vecāku kontam. (Swedbank, 2014; SEB, 2014¹) Tas skaidrojams ar bērnu un pusaudžu neatkarīgas mobilitātes palielināšanos un piedāvāto iespēju patstāvības attīstībai, kā arī iesaisti darba attiecībās. Iespēja nosacīti neatkarīgi tērēt naudu (bērna konts ir piesaistīts vecāku kontam un ir noteikts limits dienas un mēneša summai, ko bērns var lietot) atklāj vienu no rīcībbspējīgā bērna tēla komponentēm – autonomu darbību.

Pētnieki, apzīmējot 20. gadsimta beigu paaudzi, runā arī par tādiem jēdzieniem kā „digitālie pilsoņi” (*digital natives*) jeb „digitālā paaudze” (Prensky, 2001) un „dot-com” paaudze. (Rifkins, 2004) „Digitālā paaudze” ir apzīmējums bērniem un jauniešiem, kuri dzimuši 20. gadsimta beigās un kuru kultūras apguves formas ir ietekmējusi tehnoloģiju attīstība. „Digitālā paaudze” no iepriekšējām paaudzēm atšķiras ar to, ka viņu dzimtā valoda ir digitālā valoda. Pieredze, ko bērni iegūst digitālajā vidē, ietekmē viņu domāšanas veidu un informācijas uztveri, kas rada izmaiņas smadzeņu darbībā un apstākļus dzīves stilam un brīvā laika pavadīšanai. „Digitālās paaudzes” pārstāvji ir spējīgi ātri uztvert informāciju, var darīt vairākus darbus vienlaikus, ir kritiski pret pieejamo informāciju, visu apšaubot, sadzīvei nepieciešamās darbības (iepirkšanās, mācīšanās, satikšanās) veic interneta tīklā. (Prensky, 2001) Digitālās paaudzes tēls sasaucas ar informācijas sabiedrībā postulēto jauno cilvēka arhetipa veidošanos – „mainīgais” jeb „hameleonicilvēks”, kas ir radoša personība ar mazāk analītiskām spējām, bet lielāku emocionalitāti. No vienas puses, šis cilvēka tips tiek uztverts negatīvi, kas skaidrojams ar to, ka, uzturoties virtuālajā vidē, šiem cilvēkiem trūkst personīgās pieredzes attiecību veidošanā, loģiska skatījuma uz dzīvi un spējas ilgstoši koncentrēties. Savukārt optimistu viedoklis pamatots ar to, ka cilvēks daudz ātrāk spēj pielāgoties realitātei, viņš ir kļuvis elastīgāks. „Mainīgā” cilvēka arhetips pedagoģijai nozīmē citādu pētniecisko nostādņu meklējumus. (Rubene, 2008)

„Dot-com” paaudze ir pirmā paaudze, kas izaug informācijas tehnoloģiju vidē. Varētu teikt, ka šis jēdziens zināmā mērā saistās gan ar „digitālo pilsoni”, gan „mainīgo” jeb „hameleonicilvēku”. Tie ir bērni, kuru personības nozīme ir atšķirties no pūļa, būt citādam, tikt pamanītam un ietekmēt citus ar savu vizuālo izskatu, darbību, domām u.c. izpausmēm. „Dot-

¹ Banku dati par norēķinu karšu lietošanu. Pieejami www.swedbank.lv un www.seb.lv

com” paaudzei ir svarīgas izjūtas un attiecību pieejamība, nevis preču saražošana un to patēriecība. (Rifkins, 2004) „Digitālās paaudzes” pārstāvjus 21. gadsimtā nomaina nākamā paaudze, kuras bērniem raksturīga individualitāte, neatkarība, un viņi ir dzimuši patērētāji. Šīs paaudzes bērni uzskatāmi rāda, ka viņiem var deleģēt atbildību, viņi māk risināt problēmas un sasniegt mērķus komplicētās apkārtējās vides kontekstā. Multiplās realitātes rada dažādus noteikumus un uzvedības iespējas. Bērns vienlaicīgi var sarunāties pa telefonu ar vienaudžiem un atrasties virtuālajā telpā, klausīties mūziku medijos un rakstīt teksta uzdevumu.

Globalizācija ir ne tikai transformējusi bērnības fenomenu, bet arī mainījusi bērna tēlu. Nenoliedzami, priekšstati par socializāciju kā indivīda un sabiedrības interakciju ir transformējušies sociālu, politisku, ekonomisku un kultūras aspektu ietekmē.

Sociāli konstruētās bērnības pieejas kontekstā rīcībspējīgais bērns ir nozīmīgs aktuālās izpētes fokuss, kas saistāms ar bērna sociāli ekoloģiskās izpētes fenomenu, kas tiks sīkāk analizēts 1.3. nodaļā.

Rezumējot 1.2. nodaļā atklāto bērna tēlu transformācijas sociālo zinātņu diskursā raksturojumu, var secināt:

1. Bērna tēls ir konkrētā laikmetā un kultūrā dominējošais priekšstats jeb ideja par bērnu audzināšanas un socializācijas noteiktajos ietvaros.
2. Sociālajās zinātnēs pazīstamie klasiskie bērna tēli – „*mazais mežonis*” (Emīls Dirkeims), „*paklausīgais bērns*” (Talkots Parsons), „*aktīvais bērns*” (Džordžs Herberts Mīds) – tiek postulēti, akcentējot sociālo struktūru determināciju, kur bērns tiek pretnostatīts sabiedrībai, ieņemot pakārtotu vai nosacīti pakārtotu lomu attiecībā pret pieaugušo kultūru.
3. Mūsdienu sociālzinātniskajā diskursā aktuālais bērna tēls – „*rīcībspējīgais bērns*” (Jens Kvortrups) pamatojas bērna un pieaugušo kultūru robežu saplūšanā.
4. Bērna tēls „*mazais mežonis*” jeb *homo ferus* ir saistīts ar uzskatiem par to, ka bērns ir asociāls, nepatstāvīgs, pārmērīgs un nesavaldīgs, un tam ir nepieciešami sodi un disciplīna, lai viņš varētu iekļauties sabiedrībā.
5. „*Paklausīgais*” jeb „*nevainīgais bērns*” tiek uztverts kā nekompetents, nepabeigts jeb nenoformējies. Paklausīgajam bērnam ir nepieciešama aprūpe, lai viņš spētu iekļauties sabiedrībā.
6. „*Aktīvā bērna*” tēls var tikt uzskatīts par pāreju no bērna pasīvās lomas sociālajā struktūrā uz aktīvo. Šis skatījums uz bērnu iezīmē bērncentrēta pedagoģiskā diskursa veidošanās tendenci, akcentējot paša bērna darbības nozīmi savas dzīves pasaules konstruēšanā.
7. „*Rīcībspējīgais bērns*” ir tēls, kas ir domājošs, spējīgs interpretēt, kreatīvi darboties sociālajā pasaulē un ir inovatīvs, piedaloties kultūras reproducēšanā un sociālajā sabiedrības

strukturā. Bērns ne tikai vienkārši reproducē sociālo vidi, bet gan to pārstrādā, kļūstot par savas dzīves konstrukcijas subjektu.

8. Globalizācijas procesu rezultātā radušies apdraudējumi (mediji, seksualizācija, kultūras patērēšana) iniciē izmaiņas bērniības un bērna tēla konstruktā. Bērns kā kultūras un mediju patērētājs globalizācijas procesu kontekstā arvien vairāk laika pavada iekštelpās jeb privātajā telpā.

9. Globalizācijas rezultātā 21. gs. sākumā sociālajās zinātnēs iezīmējas izpētes joma, kas analizē bērnu kā kultūras un mediju produktu patērētāju; tas norāda ne tikai uz kultūras iniciētu ietekmi uz bērnu, bet arī aktīvu bērna kultūras producēšanu.

10. „Rīcībspējīgā bērna” tēls iniciē jaunu pieeju audzināšanā un izglītībā, kas pieprasa pārskatīt ģimenes un izglītības institūciju formas un darbības, reorganizējot autoritātes lomu bērna un citu sabiedrības locekļu interakcijās.

1.3. Bērnības izpētes teorētiskais ietvars

„Es negribu bērnības pilsētu. Es gribu pilsētu, kurā bērni dzīvo tāpat kā es.”

/C. Ward, 1978/

1.3.1. Bērnības ekoloģijas raksturojums

Bērna dzīves telpas jeb sociālās ekoloģijas izpēte atklāj bērna identitātes, bērnu un vecāku attiecību, sociālmateriālās vides u.c. problemātiku. Bērnības pētnieki ir identificējuši secīgu sociālekoģisko transformāciju uzskaitījumu, kas demonstrē bērna dzīves apstākļu, labklājības, mobilitātes determināciju (Qvortrup, 1994) un nozīmīgi ietekmē izmaiņas bērna tēla un bērnības konceptos:

1) pieaugušo un bērnu nodarbinātības veidu sadalījums sabiedrībā (pieaugušajiem – darbs, bērniem – izglītība) būtiski maina pieaugušo radīto laika un telpas struktūru izmantošanu;

2) transformācijas pieaugušo laika un telpas organizēšanā rada izmaiņas bērna laika strukturēšanai un brīvas darbības iespējai;

3) pretruna starp publiskajā diskursā aktuālo skatījumu uz bērnu kā vērtību un reālu viņa iesaisti lēmumu pieņemšanā ģimenē;

4) bērna mobilitātes iespēju paplašināšanās, kas veicina izmaiņas bērna darbības veidu strukturēšanā;

5) aktuālā sociālekonomiskā un ekoloģiskā situācija iniciē nevēlamas izmaiņas bērna ikdienas paradumos (mazkustīgs dzīvesveids, neveselīga pārtikas lietošana utt.);

6) informācijas sabiedrības radītās transformācijas sociālajās attiecībās iniciē izmaiņas bērna pieredzes konstruēšanā virtuālajā vidē, reducējot reālās sociālās pieredzes nozīmi.

Jāatzīmē, ka šīs sociālās un telpiskās transformācijas nav skatāmas atrauti viena no otras, bet gan kopējā struktūrā, jo izmaiņas kādā no tām ietekmē arī pārējo kontekstu. Telpas izpēte bērnības pētījumos aktualizē jautājumus, kas saistīti ar labklājību ģimenē, sabiedrībā pastāvošās ekonomiskās, sociālās un politiskās situācijas analīzi.

Ekoloģiskā perspektīva bērnības izpētē (*ecology of childhood*) skatāma plašā nozīmē – ne tikai fokusējoties uz bērna dzīvojamo telpu (dzīvokli vai māju un tajā esošo bērnistabu), bet arī ar sabiedriskajiem procesiem ārpus tās, kas ietekmē telpas fenomenu dažādās izpausmēs. (Matthews & Limb & Taylor, 2005)

Bērna ikdienas dzīve ir kompleksa, unikāla un telpiska (Hart, 1997), tās izpratne skatāma saistībā ar bērna identitātes un pieredzes veidošanos ekoloģiskajās telpās. Bērns telpā

ikdienā ne tikai uzturas, bet arī veido attiecības ar citiem sabiedrības locekļiem, konstruē zināšanas. (James & Jenks & Prout, 1998)

Sociālekoloģiskās perspektīvas aktualitāti bērības pētījumos pamato bērna vērtības pieaugšana un viņa individualitātes sfēras paplašināšanās mūsdienu sabiedrībā, kas likumsakarīgi saistīta ar rīcībspējas fenomena nostiprināšanos zinātniskajā diskursā. (Qvortrup, 2005; James & Jenks & Prout, 1998) Tā rezultātā arvien pieaug pētījumu skaits, kas ir veikti, balstoties uz bērna pieredzes izpēti. Ekoloģiskā perspektīva palīdz izprast bērna attīstības procesu, kalpo viņa dzīves fizisko, telpisko un sociālo vides nosacījumu izskaidrošanai.

Tas, kā un vai noteiktu telpu bērni izmanto un kāda tai tiek piešķirta jēga, tiek atklāts saistībā ar dažādām ekoloģiskajām telpām (iela, rotaļlaukums, mājas u.c.) un to simbolisko nozīmi.

Bērna dzīves telpas izpēte ir iekļauta sociālo zinātņu izpētes jomā – bērības ģeogrāfijā. (Matthews & Limb, 1999) Zinātniskajā diskursā bērības ģeogrāfijas ietvaros tiek atklāta bērnu ikdienas pieredzes veidošanās, viņu uzskati un viedokļi par telpisko dzīves organizēšanu, kas būtiski atšķiras no pieaugušo telpas lietojuma un viņu tai piešķirtajām nozīmēm.

Mūsdienu sociālo zinātņu diskursā tiek uzsvērts, ka ir transformējušies ne tikai bērnu apdzīvoto telpu fiziskie parametri, bet ir mainījušās arī šo telpu nozīmes un lietojums.

Skatot šo parādību vēsturiski, jāmin, ka notikusi bērības ekoloģijas dislokācijas maiņa no publiskās uz privāto telpu.

Līdz 18. gs. Eiropā bērni lielākoties rotaļājās uz ielas, tur pavadot lielāko daļu sava brīvā laika. Līdz ar bērnistabu izveidi (Buchner-Fuhs, 2000) augstākā sabiedrības slāņa ģimeņu mājās 18.gs. beigās būtiskāka nozīme bērna ekoloģijā tika piešķirta privātajai telpai. Iela pamazām kļuva par draudiem bērnam – tā tika uzskatīta par bīstamu un nedrošu. Publiskās telpas bīstamība bija saistīta gan ar gaisa piesārņojuma palielināšanos, gan ar strauji pieaugušo urbanizācijas procesu ietekmi uz bērības sociālekoloģisko vidi. Vidējo un zemāko sabiedrības slāņu bērni turpināja rotaļāties uz ielas, jo viņiem vienkārši nebija savas drošās privātās telpas.

Ielas kā publiskās telpas sociālā nozīme bērna attīstībā tomēr nemazinājās, uzsverot nepieciešamību pēc bērna aktivitātēm, kas saistāmas ar viņa fizisko attīstību un veselību. Tā 20. gs. pirmajā pusē iela tiek uzskatīta par galveno telpu pilsētas bērna rotaļām. (Meire, 2007) Bērna sociālās interakcijas publiskajā telpā ir nozīmīgs izpētes aspekts līdz 20. gs. 70. g., kad publiskās telpas izmantošana būtiski samazinās bērna ikdienas pieredzes konstruēšanā.

Urbanizācijas un virtualizācijas procesi ir iniciējuši izmaiņas bērniem domāto vietu un telpu lietojumā, tā rezultātā bērni mūsdienās arvien vairāk laika pavada privātajā telpā. Pieaugušie uzskata, ka iela pilsētā kļūst arvien nedrošāka, turklāt paši bērni uzsver, ka ārpus mājas viņiem nav ko darīt, jo publiskā telpa viņiem kā digitālās paaudzes pārstāvjiem vairs nav tik pievilcīga un interesanta. (Livingstone & Bovill, 2001)

Tādēļ kopš 20. gs. 70. gadu beigām bērnu ekoloģijā arvien vairāk tiek pētītas iekštelpas – tas saistāms ar mediju invāziju bērnistabā, kā arī ar specifiskas bērnistabu subkultūras izveidošanos. Tradicionāli pētījumos par bērnu kultūru privātajā telpā dominēja pētījumi par meiteņu subkultūru. (McRobbie & Garber, 1975) Mediju fenomens un popkultūra pētījumos par privāto telpu aktualizē arī zēnu istabu pētniecību, jo līdz tam tipiska zēnu rotaļu vide ir bijusi tieši publiskā telpa – iela un pagalmi. (Livingstone & Bovill, 2001; Ofcom, 2013; Lincoln, 2012)

Bērna privātās telpas pētījumu pieaugums 21. gs. izriet no idejas par privātuma kā vērtības nostiprināšanos Rietumu kultūrā globalizācijas un virtualizācijas procesu rezultātā. (Beck, 1992; Rossler, 2005) Informācijas sabiedrībā gan zēniem, gan meitenēm ir vienlīdz pieejami mediji, ko viņi izmanto privātajā telpā, tāpēc aktuālajā sociālo zinātņu diskursā bērna identitātes konstruēšanas telpu analizē, nediferencējot bērna dzimumu.

Bērnām domātās telpas izmantošanas nozīme bērnu un vecāku skatījumā atšķiras. Pieaugušo uzskati par to, kādam jābūt bērnam un kā viņam jāuzvedas (Thomson, 2005), nosaka arī vecāku viedokli par kritērijiem telpai, kas bērnam ir nepieciešama. Bērni apdzīvo pieaugušo izveidotas un iekārtotas fiziskās telpas, to izmantošanas brīvība ir atkarīga no vecāku izvēlētajā audzināšanas stila, kas ietekmē telpas izskatu un funkcionalitāti. Bērnu pakāpeniska iesaistīšanās telpas dizaina veidošanā mūsdienās, kā arī viņa aktivitāšu atbalstīšana ir ne tikai vērtība pati par sevi – tā ir nozīmīga darbība bērna kompetences attīstīšanā.

Vecāki bērnus audzina atbilstīgi konkrētas kultūras vides un sabiedrības gaidām, taču, no otras puses, sabiedrības priekšstati par audzināšanas formām un mērķiem transformējas sociālo interakciju rezultātā. Respektīvi, bioloģiskais (bērna attīstība) un sociālais faktors (apkārtējās vides ietekme) bērna attīstībā var mijiedarboties vai arī būt pretējās pozīcijās. Tas nozīmē, ka bērna un sociālās ekoloģijas interakcijas jāpēta, iekļaujot analizē gan ģimenes, gan tālāko ekoloģisko telpu kontekstus. Ekoloģisko kontekstu mainība transformē bērna privāto telpu visās tās nozīmēs: lietu, sociālajā un simboliskajā. Bērnistaba noteiktā sabiedrībā un kultūrā reprezentē izpratni par bērniību, bērna tēlu un vecāku un bērna varas attiecībām tajā.

Bērnības ekoloģijas pētījumos telpa tiek traktēta kā kompleksa, sociāla struktūra, kas ietver sevī bērna rīcībspējas īstenošanai nozīmīgas sociālas vietas. Telpas fiziskā, sociālā un kultūras jeb simboliskā struktūra (skat. 3. tabulu) ietekmē gan bērna piekļuvi noteiktām vietām, gan to lietojumu un nozīmi.

Analizējot teorētisko literatūru, jāsecina, ka telpas sociālekoloģiskā konceptualizācija tradicionāli ietver sevī trīs dimensijas: fizisko jeb lietu, sociālo jeb darbības un kultūras jeb simbolisko dimensiju.

3. tabula

Telpas dimensiju konceptualizācija teorētiskajā diskursā

Autori	Telpas dimensijas		
H. Lefebvrē (H. Lefebvre)	Fiziskā	Sociālā	Kultūras
D. Spanhels (D. Spanhel)	Lietu	Sociālā	Simboliskā
E. T. Hals (E. T. Hall)	Iekārtojuma	Sociālo attiecību	Kultūras
O. F. Bolnovs (O. F. Bollnow)	Robežu	Darbības	Simboliskā

Minētās dimensijas iezīmē bērnības ekoloģijas analīzes komponentes – sociālajās zinātnēs parasti telpa tiek analizēta, 1) pamatojoties uz priekšmetiem, kas tajā atrodas fiziski, 2) sociālajām attiecībām, kas tiek īstenotas telpā, kā arī 3) lietu un sociālo attiecību simboliskajām nozīmēm telpā.

Globalizācijas kontekstā cilvēki var veidot telpu, atrodoties dažādās vietās, un tai ne vienmēr ir fiziskā dimensija. Telpiskuma transformācijas saistītas ar virtualizācijas procesiem, kuri telpai piešķir sociālo un kultūras dimensiju, neakcentējot fizisko jeb lokālo. Tas nozīmē to, ka mūsdienu bērns, atrodoties medijcentrētā bērnistabā, spēj vienlaikus atrasties gan privātajā, gan publiskajā jeb virtuālajā telpā.

Sabiedrības virtualizācijas procesu rezultātā sociālajās zinātnēs aktualizējies iekštelpu bērna (*indor child*) fenomēns. Pētījumi pierāda, ka bērns savā istabā pavada vairāk laika, ja tā ir medijcentrēta telpa. (Ofcom, 2013; Livingstone & Bovill, 2001) Šis secinājums rada jaunus izaicinājumus audzināšanā, jo samazinās bērna vēlmes fiziski kustēties un sadarboties ar citiem, kas likumsakarīgi ietekmē viņa attīstību un socializāciju. Pētniekus satrauc ne tikai

bērnu mazkustīgais dzīvesveids, kas izraisa aptaukošanos, un saules un svaiga gaisa trūkums, bet arī tas, ka samazinās bērnu spējas orientēties telpā.

Mediju invāzija bērna ekoloģijā rada vecāku kontroles iespēju samazināšanos un liek vecākiem arvien vairāk pārskatīt atbildības deleģēšanu bērniem, akcentējot bērna iespējas patstāvības attīstīšanai. Turklāt liela daļa informācijas tehnoloģiju 21.gs. nav fiziski piesaistītas telpai, tādējādi paplašinot to izmantošanas sociālās iespējas – bērniem ir izdevība vienlaicīgi atrasties telpā savā dzīvesvietā un būt jebkur citur pasaulē, iegūstot globālu pieredzi.

Bērnības pētījumos tiek atklātas trīs sociāli ekoloģiskās telpas – iela, rotaļlaukums un bērnistaba –, kas raksturo bērna kultūras specifiku un ir īpaši nozīmīgas bērna identitātes konstruēšanai. (Lincoln, 2012) Promocijas darba ietvaros tiek analizētas divas publiskās telpas – iela un rotaļlaukums –, privātā telpa tiek atklāta „māju” un bērnistabas fenomenu izpētē. Taču netiek apskatīti tādi nozīmīgi bērna ekoloģijas fenomeni kā skola un klase, jo šīs bērnības izpētei nozīmīgās telpas neiekļaujas pētījuma fokusā.

Iela kā sociālekoģiska telpa ir pieaugušo kultūras daļa, kas nav specifiski radīta bērna vajadzībām, taču tā vienmēr ir bijusi viens no centrālajiem bērnības ģeogrāfu atklātajiem pētījuma lokiem. (Chawla, 1992; Wells, 2009)

Bērnības ģeogrāfijas pētnieks Hjū Metjūzs (*Hugh Matthews*) jēdzienu „iela” izmanto kā metaforu, lai apzīmētu publiskās telpas pilsētā, piemēram, ielu, pagalmu, tirgus laukumu u.c. (Matthews, 2003) Šajā promocijas darbā, pamatojoties uz minēto metaforu ar jēdzienu „iela” tiek saprastas visas publiskās telpas pilsētā, kuras nav iekārtotas īpaši bērniem, bet kurās bērni uzturas.

Bērna iespējas rotaļāties un apgūt kultūras vērtības ārpus privātās telpas tradicionāli ir bijusi viena no aktualitātēm, kas saistīta ar bērna attīstību. (Wellhousen, 2002) Publiskā telpa sniedz bērnam iespējas uzturēties nosacīti (ņemot vērā pilsētas vides piesārņojuma iespējamību) svaigā gaisā, fiziski attīstīties, kā arī socializēties. Turklāt iela kā bērnības ekoloģiskā telpa piedāvā bērniem iespējas neiekļauties pieaugušo kultūrā. Bērni paši inscenē uz ielas „savu” telpu, piešķirot tai jēgu un nozīmi bērnu kultūras ietvaros, konstruējot savu sociālo un kultūras identitāti, kas atšķiras no pieaugušo gaidām. (Matthews & Limb & Percy-Smith, 1998; Matthews, 2003; Olwig & Gulløv, 2003)

Nenoliedzami, bērnu atrašanos uz ielas ietekmē sabiedrības normas un tajā esošie uzvedības nosacījumi, taču tā sniedz specifiskas pieredzes veidošanās iespējas bērniem. (Matthews, 2003)

Analizējot ielu kā bērnības ekoloģijas fenomenu, tiek secināts, ka sociālām interakcijām bērni to sāk izmantot vidēji no astoņu, deviņu gadu vecuma. Meitenes rotaļāties uz ielas sāk nedaudz vēlāk nekā zēni, kas saistāms ar pieņemumu par publisko telpu kā maskulinitātes reprezentāciju. Vienpadsmit gadu vecumā laiks, ko bērni bez vecāku uzraudzības pavada uz ielas, būtiski palielinās. (Matthews, 1992; Moore, 1986) Tas skaidrojams ar pusaudžu vecuma sākumu, kad arvien nozīmīgākas kļūst sociālās attiecības vienaudžu vidū.

Meitenes ielu biežāk izmanto sociālām interakcijām ar vienaudžiem, bet zēni – sportam. (Matthews & Limb & Taylor, 2000) Tas nebūt nenozīmē, ka zēni sociālajās interakcijās neiesaistās – īstenojot dažādas fiziskās aktivitātes, protams, notiek sociāla mijiedarbība, taču tai nav primāra loma ielas funkciju izmantošanā. Gan zēni, gan meitenes līdz pusaudžu vecumam ielu izmanto rotaļām, spēlēm un piedzīvojumiem, bet, sasniedzot jaunieša statusu, attiecību veidošanai un sevis izzināšanai. (Matthews, 2003)

Taču, kā jau tika minēts, mūsdienu bērnības ekoloģijā ielas nozīme labklājības sabiedrībā urbānajā vidē pamazām samazinās. 21.gs. sākumā iezīmējas tendence – bērni kļūst mazāk redzami publiskajā pilsētvidē.

Bērnības ekoloģijā nozīmīgs pētniecības virziens ir *rotaļlaukuma* kā specifiskas bērna kultūras telpas analīze.

Pirmie rotaļlaukumi tika izveidoti ASV 19.gs. 20. gados kā specifiska publiskā telpa bērnu rotaļām ārpus mājas. (Frost & Woods, 1998) Rotaļlaukumi tika veidoti atbilstīgi noteiktam bērnu vecumam – tradicionāli rotaļlaukums ir domāts bērniem līdz desmit gadu vecumam, vēlāk bērniem pakāpeniski zūd interese par rotaļas aktivitātēm. (Meire, 2007) Rotaļlaukumi ir pieaugušo izveidota telpa, un tā fiziskais iekārtojums demonstrē pieaugušo zināšanas un uzskatus par bērna labizjūtu. (Matthews & Limb, 1999)

Rotaļlaukums ir telpa, kurā, no vienas puses, bērna kultūra tiek nodalīta no pieaugušo kultūras, no otras puses, pieaugušajiem ir iespējas bērnu kontrolēt un disciplinēt, uzsverot atbilstīgas sociālas uzvedības nepieciešamību publiskajā telpā. Zinātniskajā diskursā tiek runāts par rotaļlaukumu kā „idealizētu cietumu”, kurā bērni nemitīgi tiek uzraudzīti, kontrolēti un disciplinēti. (Blackford, 2004) Idejiski rotaļlaukums ir pieaugušo izveidots „kompromiss” starp ielu un bērnistabu: iela kā pieaugušo kultūras daļa piedāvā bērnam nosacītu sociālo brīvību, kurā vecākiem ir ierobežotas iespējas bērnu kontrolēt; turpretī dzīvoklī, kurā bērnu varētu kontrolēt, bērnam ir ierobežotas iespējas fiziskajai attīstībai un socializācijai. Tieši tāpēc rotaļlaukums ir specifiski izveidota vieta, kurā gan pieaugušie var īstenot savus pedagoģiskos mērķus, gan bērni savas attīstības vajadzības. Vecāki rotaļlaukumā kontrolē un

uzrauga gan sava bērna, gan viņa vienaudžu, gan bērnu un citu pieaugušo sociālās interakcijas. Tā rezultātā bērna rotaļas nozīme rotaļlaukumā tiek devalvēta, uzsverot telpas ideoloģisko un simbolisko nozīmi.

Rotaļlaukuma sociālā nozīme ne tikai veicina bērna attīstību, bet arī norobežo viņu no publiskās telpas, kas ir domāta pieaugušajiem. Rotaļlaukums, kā bērniem paredzēta sociālā telpa, nodala viņus no bīstamās un nedrošās ielas (Zelizer, 1985), taču rotaļlaukums dod iespēju arī ierobežot bērnus noteiktā telpā, tādējādi mazinot „mežonīgo bērnu” apdraudējumu pieaugušo noteiktajai sociālajai kārtībai. Ar rotaļlaukuma palīdzību no sabiedrības „kaitīgās ietekmes” tiek sargāti bērni, un no bērnu „nekulturālās” uzvedības tiek paglābta arī sabiedrība. Līdz ar to rotaļlaukums ir telpa, kurā pieaugušie uztur savu autoritāti, ierobežojot un pakļaujot bērnus dažādām sociālajām normām. (Hart, 2002)

Jēdziens „mājas” promocijas darba ietvaros tiek skatīts kā telpa, kur bērns dzīvo – tā var būt gan māja, gan dzīvoklis. Mājas ir telpa, kurā bērns lielākoties uzturas pirmajos savas dzīves gados, līdz uzsāk institucionālo izglītību.

Mājas ir pirmā vieta, kura ir nozīmīga bērna individualitātes, sociālās un telpiskās identitātes attīstībai. (Harloff & Lehnert & Eybisch, 1998; Proshansky & Fabian, 1987; Dovey, 1985; Birdwell-Pheasant & Lawrence Züniga, 1999) Tā ir telpa, kas sniedz iespēju iezīmēt sociālās robežas sev un apkārtējiem ģimenes locekļiem. (Wolfe, 1978)

Bērns dzīvo mājās, kas ir pieaugušo izveidotas, taču ikdienas pieredzes rezultātā, tām tiek piešķirtas nozīmes un izveidotas jaunas funkcijas, kas ir svarīgas tieši bērnam. (Forsberg & Strandell, 2007)

Dzīvoklis vai mājvieta, kurā bērns ikdienā uzturas, ir kompleksu sociālo parādību kopums. Tajā atrodas noteiktas lietas, notiek sociālās interakcijas, kurām bērni un vecāki piešķir nozīmes. Aktuālajā sociālo zinātņu diskursā tiek runāts par bērnu dzīvi „zelta būrī”, t.i., atrašanos labiekārtotā, drošā mājoklī. To veicina pieaugušo bailes no publiskās telpas, kā arī vēlme kontrolēt savus bērnus, saglabājot nelielu fizisku distanci. Minētais rada sociālo attiecību transformāciju ģimenē no tiešās jeb reālās uz virtuālo telpu. (Conti & Sgritta, 2004)

Mājas ir pamats bērna, kā arī visas ģimenes drošībai un aizsardzībai (Bachelard, 1994, Dovey, 1985), taču mūsdienās tiek aktualizēts jautājums par bērna pārlieku ilgo atrašanos mājās vienam pašam. Bērna izolācija privātajā telpā var var veicināt sociālo kompetenču mazināšanos, taču var iniciēt arī patstāvības pieaugumu, kas nepieciešama „rīcībšpējīgā bērna” tēlam.

Tradicionāli tiek pieņemts, ka mājas ir telpa, kur bērnam ir iespējas būt aizsargātam, drošam un atbalstītam (Zelizer, 1985), bet vecākiem – dominējošiem. (Moore & Young,

1978) Taču mājas ne vienmēr ir drošības, brīvības un atpūtas telpa – sociālo zinātņu diskursā mājas tiek traktētas arī kā telpa, kurā bērns (un bieži arī sieviete) sastopas ar draudiem. (Wardhaugh, 1999) Tas saistāms ar vardarbību un seksuālo izmantošanu ģimenē, ar vecāku fizisko un emocionālo kontroli pār bērnu un vēlmi pārmērīgi strukturēt bērna laiku un telpu.

Telpa bērnam dzīvoklī skatāma vecāku un bērnu savstarpējo attiecību kontekstā (Sibley, 1995), kas atklāj audzināšanas īpatnības ģimenē. Mūsdienu audzināšanas diskursā paaudžu attiecībās iezīmējas tendence orientēties uz bērna labizjūtas un viņa vajadzību nodrošināšanu (Buchner-Fuhs, 2000), kas saistīts ar audzināšanas procesa virzību uz sadarbību, nevis paklausību. (Jansone-Ratinika, 2013)

Telpa mājās, kas specifiski veidota bērnam, ir bērnistaba. Lai gan mūsdienās tiek akcentēta bērncentrētā bērnistabas izpratne (Buchner-Fuhs, 2000), kas saistāma ar bērna labizjūtas akceptēšanu, vecāki par vienu no ieganstiem varas domināncei mājās izmanto tēzi par kārtību bērna privātajā telpā. No vienas puses, bērnistaba ir privāta telpa bērnam, no otras – pieaugušie mēģina pārkāpt šīs robežas, par iegastu nereti izmantojot savu autoritāro pozīciju bērna un vecāku attiecībās.

Bērnistabas funkcionalitāte bieži ir kļuvusi par vienu no centrālajiem ar audzināšanu saistītajiem konfliktu tematiem ģimenē. (Buchner-Fuhs, 2000) Diskusijas par kārtību bērna istabā saistāmas ar jautājumiem par varas attiecībām starp struktūras un aģenta jēdzieniem. Jāsecina, ka ģimenēs, kurās jautājumi par kārtības nodrošināšanu bērna istabā rada konfliktus starp pieaugušajiem un bērniem, dominē uzskati par bērnu kā nekompetentu un nepatstāvīgu. Nekompetence un nepastāvība saistāma ar subjekta determinēšanu, kā rezultātā bērna rīcībspēja tiek ignorēta vai apšaubīta.

Bērnistabas kā bērna privātās telpas „saturis” ir saistīts ar tā lietošanu un funkcijām. Dzīvoklis jeb ģimenes privātā telpa mūsdienās nemitīgi attīstās. Bērnistabas fiziskās izmaiņas ir saistītas gan ar bērna interešu un individualitātes attīstības, gan arī ar kultūras izmaiņām. Mūsdienu zinātniskajā diskursā tiek problematizēts bērnistabas multifunkcionālisms (Keller, 1993) – bērnistaba nav tikai rotaļu istaba, tai ir dažāds iespējamais izmantojums – tā ir telpa, kas domāta naktsmieram, telpa, kur bērns veic skolas darbus, telpa, kur bērns rotaļājas.

Bērnības ekoloģijas teorētiskajā izpētē mūsdienu sociālo zinātņu diskursā tiek uzsvērts, ka bērna telpas ir analizējamas ne tikai no to fiziskā aspekta – nozīmīgi ir ietvert analizē arī attiecības starp ģimenes locekļiem un bērna draugiem, bērna hobijus, intereses, viņa personību u.c. (Lefevbre, 1991) Tikai tādējādi pētnieki spēs tuvināties atbildei uz jautājumu, vai bērnam domātā telpa patiešām ir telpa bērnam.

1.3.2. Bērnistabas izpēte bērnības pētījumu kontekstā

„Bērnistaba ir telpa, kurā bērnam ir iespējas atklāt savu identitāti”

(S. Lincoln, 2012)

Sociālās ekoloģijas izpētē pēdējās divās desmitgadēs īpašu aktualitāti ir ieguvuši bērnistabas kā bērna ikdienas dzīves darbības (*everyday live activities*) telpas pētījumi, ko pamato secinājums par privātās telpas dominanci pār publisko cilvēka, īpaši bērna, dzīvē.

Bērnistaba ir viena no bērna ikdienas pieredzes veidošanās telpām, kurā tas pavada būtisku daļu savas dzīves, un tā ir telpa, kurā viņš konstruē savu identitāti, patstāvības pieredzi un privātuma iespējas. (Holloway & Valentine, 2000) Jēdziens „bērnistaba” ietver ideju par bērnam īpaši paredzētu telpu, kas viņu norobežo no kopējās mājokļa platības un vecāku privātās telpas.

Pētījumi par bērnistabām bērnības pētījumu kontekstā strukturējami trīs grupās: 1) bērnistaba kā bērna privātā telpa; 2) bērnistaba kā sociālo interakciju telpa ģimenē; 3) bērnistaba kā telpa bērna identitātes konstruēšanai.

Būtībā bērnistaba ir visai jauna sociālā parādība – tā pazīstama tikai kopš 18. gadsimta beigām Francijā, 19. gadsimta sākuma – Vācijā, Anglijā un ASV. Pirmās bērnistabas Eiropā tika izveidotas Francijā, kur dzīvokļu arhitektūrā tiek projektēta telpa, kas paredzēta tieši bērnam. (Renonciat, 1994) Anglijā bērnistaba kā telpa bērna drošībai un norobežošanai no pieaugušo pasaules mājoklī tiek paredzēta gandrīz gadsimtu vēlāk nekā Francijā, taču arī tur tā ir vidējo un augstāko slāņu ģimeņu privilēģija. (Frost, 2009) Bērnistabās vidējās un augstākās sabiedrības slāņa bērni varēja baudīt lielāku privātumu, jo visu dienu pavadīja laiku rotaļās bez vecāku uzraudzības. Zemāko sociālo slāņu bērniem nebija bērnistabu – viņi savu autonomiju izmēģināja rotaļās uz ielas. (Volo & Volo, 2007)

Bērna privātā telpa visos gadsimtos ir bijusi aristokrātijas indikators jeb ģimenes sociālā statusa rādītājs. Tā, piemēram, 1936. gadā ASV veiktais pētījums „Baltā nama konference par bērnu veselību un aizsardzību” (*White house conference on child's health and protection*, 1936) liecina, ka pusei 12 gadus vecu meiteņu no sociāli zemāko slāņu ģimenēm bija savas istabas, bet deviņām no desmit meitenēm – no sociāli labvēlīgām ģimenēm. (Mitchell & Reid-Walsh, 2008) Tas apliecina, ka arī 20. gs. pirmajā pusē bērnistaba joprojām ir ģimenes ekonomiskās labklājības apliecinājums.

Bērnistabas rašanos veicina sociālekonomiskie procesi, kas dažādās valstīs norit atšķirīgos vēstures periodos, piemēram, ekonomiskās labklājības pieauguma iniciēta ģimenes locekļu skaita palielināšanās vidusslāņa ģimenēs, kā arī ar mājīguma (*domestic*) un privātuma

koncepta nozīmes pieaugums. (Calvert, 2003; Pollock, 1983; Hareven, 1991). Durvis uz ielu tiek simboliski noslēgtas, un mājas kļūst par ģimenes dzīves mājvietu un reizē arī patvērumu no publiskās telpas.

Pētnieki secina, ka bērna vērtības apziņas pieaugums 19. gs. un arvien pieaugošās emocionālās un fiziskās rūpes par bērnu veicināja bērnam domātas guļamtelpas un rotaļu telpas nodalīšanu no pieaugušo apdzīvotās mājokļa daļas. (Calvert, 1992) Bērnistabas strukturizēšana guļamtelpā un rotaļu telpā norāda uz sabiedrībā pieaugošo priekšstatu izplatīšanos par nepieciešamību nodrošināt iespējas bērna attīstībai mājās, kā arī uz nepieciešamību norobežot bērnu un pieaugušo dzīves telpu.

Vecāki uzskatīja, ka bērniem ir nepieciešamas fiziskās aktivitātes, kas veicinās intelektuālo attīstību. Šī atziņa rezultējās bērniņas artefaktu izmaiņās – tika darinātas bērnu kustībām atbilstīgas drēbes, attīstījās rotaļlietu, kā arī specifiski bērniem piemērotu mēbeļu ražošana.

Taču bērnistabas tika iekārtotas mājas augšējās stāvos vai mājas aizmugurē, kas liecināja par pieaugušo vēlmi norobežot bērnus no tiem nepiemērotām sarunām un darbībām. Bērni mājoklī tika nodalīti no pieaugušajiem arī tādēļ, ka viņu aktivitātes radīja troksni un nekārtību, kam pieaugušo iekārtotā mājas vide nebija piemērota. (Calvert, 1992)

Bērna privātās telpas nozīme mājsaimniecībā būtiski palielinās 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā, pamatojoties uz higiēnas prasību pieaugumu bērna veselības aprūpē viduslāņa ģimenēs. (Mitchel & Reid-Walsh, 2002, Calvert, 1992)

Higiēnas prasību pieaugums bērnistabai un bērna labklājībai pamatojas bērna studiju (*child study*) jeb bērna izpētes rašanās rezultātā. Bērna studijas aktualizē dabas zinātņu metožu izmantojumu, kas ļauj saprast bērna attīstības likumības. Tiek uzskatīts, ka bērna studijas radās ASV 19.gs. beigās līdz ar Granvila Stenlija Hola (*Granville Stainley Hall, 1844-1924*) bērna izpētes kursiem Klarka Universitātē (*Clark University*). Vienlaicīgi bērna izpētes kustība norit arī Eiropas valstīs – Vācijā un Anglijā –, kas ļauj izprast bērna attīstību, tādējādi sniedzot ieguldījumu ne tikai psiholoģijas, bet arī pedagoģijas attīstībā. Lai gan diskusijas par bērnistabas vizuālo izskatu, telpisko lokāciju mājā noritēja jau kopš 19.gs. vidus (Lauwaert, 2009), bērna izpēte rada jaunus jautājumus par to, kādai jābūt bērna istabai, lai uzlabotu bērna labklājību.

Būtiskas izmaiņas veicina mediju ienākšanu mājsaimniecībā 20. gs. 50. gados. Ģimenes ikdiena telpās kļūst par tipisku parādību, arī bērni, izmantojot masu kultūras piedāvātās iespējas, savās istabās norobežojas arvien vairāk. (Champan, 1999)

Zinātniskajā literatūrā angļu valodā ir vērojama jēdziena „bērnistaba” diference. Saistībā ar noteiktu bērna vecumu tiek lietots atšķirīgs bērnistabu skaidrojošais jēdziens – zīdaiņa istaba (*nursery* – telpa bērnam līdz trīs gadu vecumam), bērnistaba/ bērna guļamistaba (*child's room/bedroom* – telpa bērnam no trīs līdz 12 gadu vecumam), pusaudžu istaba/ pusaudžu guļamistaba (*teen's room/bedroom* – bērniem no 12 gadu vecuma) un jauniešu guļamistaba (*adolescence bedroom* – telpa jauniešiem no 16 gadu vecuma).

Līdz 20. gadsimtam zīdaiņa un bērna istabu fenomeni bērnības pētījumu diskursā analizēti vēsturiski, akcentējot telpas iekārtojumu un funkcionalitāti noteiktā laika periodā.

Mūsdienu bērnistabu pētnieki privātās telpas izpētes kontekstā galvenokārt pievērsušies bērnu un jauniešu kultūras un mediju patērniecībai (M. C. Kearney, 2007; S. Livingstone, 2007; S. Livingstone & M. Bovill, 2001; S. L. Baker, 2004; C. Mitchel & J. Reid-Walsh, 2002), identitātes konstruēšanai (S. Lincoln, 2004; 2012, S. Livingstone, 2007), meiteņu subkultūrai (A. McRobbie, 1978; S. Lincoln, 2004), patstāvības deleģēšanai (J. Buchner-Fuhs, 2000), ikdienas aktivitātēm (Abbot-Chapman & M. Robertson, 2001), dzimumam atbilstīgām bērnistabām (I. Cieraad, 2007).

Jāatzīmē, ka minētie bērnistabu izpētes fokusi pārklājas – tie ir iezīmēti kā galvenie, bet ne vienīgie. Tā, piemēram, Sonja Livingstone (Sonja Livingstone) un Moira Bovilla (Moira Bovill) savā pētījumā „No ģimenes TV līdz guļamistabas kultūrai: jaunu cilvēku mediji mājās” (*From family television to bedroom culture: young people's media at home*) ne tikai fokusējas uz mediju lietošanu privātajā telpā, bet izzina arī tādus bērnistabas izpētes aspektus kā identitātes konstruēšana un patstāvība telpā.

Pētījumi mediju pedagogijā atklāj „vietā noteiktu” (*place-based*) bērna aktivitāšu transformēšanos par „telpā noteiktām” (*space-based*). (Livingstone & Bovill 2001; Buckingham 2011; Valentine 2004) Arī iepriekš analizētais iekštelpu bērna koncepts pamato bērnistabas izpētes aktualitāti 21.gadsimtā.

Bērnistabas kultūras jēdziens tiek analizēts, pamatojoties trijos konceptos: 1) bērna identitātes konstruēšana, 2) bērna privātuma tiesības un 3) bērna pašizpaušmju īstenošana privātajā telpā. (Livingstone, 2007).

Šajā pētījumā bērnistaba tiek definēta kā *specifiski bērnam izveidota fiziska, sociāla un simboliska telpa, kuras ietvaros bērnam ir iespējas privātuma, patstāvības un identitātes konstruēšanai.*

Pamatojiet uz šo izpratni, turpmāk tiks veikta bērnistabas fenomena analīze.

Bērnistaba kā bērna privātā telpa

Sociāli ekoloģiskajā ietvarā bērns un apkārtējā vide/telpa, tai skaitā bērnistaba, ir aplūkojami mijiedarbībā – kā viens no otra atkarīgi fenomenā, kas savstarpēji saistīti strukturālajās sistēmās. Vides un telpas ietekmes rezultātā notiek izmaiņas bērna attīstībā, un bērna attīstība un viņa individualitāte rosina izmaiņas telpā. (Bronfenbrenner, 1979) Jāatzīmē, ka vienas ekoloģiskās izmaiņas var ietekmēt dažādus bērnus atšķirīgi, tāpat kā dažādi bērni var mainīt telpu savas attīstības gaitā katrs citādāk. Turpinot šo domu, ideju par dažādām vides/telpas ietekmes izpausmēm var skatīt arī saistībā ar bērnistabu.

Lai arī audzināšanas paņēmieni, kā arī vecāku un bērnu varas līdzsvars dažādās ģimenēs ir līdzīgs saturiski, bērnistabai piešķirtā jēga, nozīme un tās materiālais, sociālais un simboliskais saturs var sociālos procesus ģimenēs ietekmēt atšķirīgi. Divu līdzvērtīgu bērnistabu nav, tieši tāpat kā nav divu vienādu bērnu, pat ja tas tiek skatīts vienas ģimenes ietvaros. Ekoloģiskās pieejas kontekstā bērnistaba jāskata kā telpa, kuru ietekmē ne tikai tuvākās, bet arī tālākās ekoloģiskās zonas, piemēram, vecāku darba vietas, vienaudži, skola, kultūras produkti, kas tiek piedāvāti patērniecībai.

Privātuma izpētes aktualitāte bērnistabā mūsdienās saistīta ar šādiem konceptiem: 1) bērniības koncepta transformācija no sociāli strukturēta uz sociāli konstruētu (James & Prout, 2007; Jenks, 2005); 2) rīcībspējīgā bērna koncepts, kas pamatojas, uzsverot aģenta dominanci pār struktūru (Beck, 1992); 3) iekštelpu bērna fenomēns (Livingstone & Bovill, 2001; Buckingham, 2011); 4) pašorganizēts dzīves naratīvs (Beck, 1992); 5) bērniības sociālekoģisko tīklu modificēšanās audzināšanas liberalizācijas rezultātā (Engelbert & Herlt, 1993).

Cilvēka tiesības un vajadzības pēc privātuma nosaka vecuma kategorija. Tiek uzskatīts, ka līdz sešu gadu vecumam bērnam nav nepieciešamības pēc privātuma telpā, kurā ir iespējas norobežoties no citiem ģimenes locekļiem. (Simmel, 1971) Bērni privātuma iespējas meklē, veidojot slēpņus, kas tiek uzskatīts par pirmo būtisko simbolu nepieciešamībā pēc fiziskās norobežošanās jeb teritoriālā privātuma. Sākot no sešu gadu vecuma, bērnam veidojas nepieciešamība pēc savas atsevišķas telpas (piederības privātums), kurā ir iespējas pašizpaušmei un autonomijai. Sasniedzot deviņu gadu vecumu, bērnistabas izmantošanas apjoms palielinās. (Livingstone & Bovill, 2001) Privātajā telpā tiek meklētas iespējas ne tikai pēc teritoriālā privātuma, bet arī informācijas privātuma, kas izpaužas kā paša bērna izpratne par savām aktivitātēm, interesēm u.c. Turklāt informācijas privātuma ārējā kontrole pieaug saistībā ar bērna vecumu – jo vecāks bērns, jo vairāk vecāki tiecas kontrolēt viņa privāto informāciju, bet bērns – iegūt personīgo brīvību. (Wolfe, 1978)

Privātuma iespējas telpā ir viens no nozīmīgākajiem nosacījumiem identitātes konstruēšanai jeb iespējām telpu lietot un tajā pašizpausties atkarībā no sava individuālā „Es”. (Altman, 1977) Privātuma transformācija no teritoriālā uz informācijas privātumu saistāma ar pusaudzā vecuma sasniegšanu, kad bērni arvien biežāk pieprasa vecākiem aizvērt bērnistabas durvis, raksta dienasgrāmatas, pieprasa tiesības uz tikai sev zināmiem noslēpumiem. (Нартова-Бочавер, 2008) Taču teritoriālais privātums, kura viens no elementiem ir norobežošanās, ieņem pirmo vietu visās vecuma grupās, informācijas privātumam piešķirot sekundāru nozīmi. (Wolfe, 1978) Bērnam pieaugot, privātums no fiziskas kontroles pār telpu transformējas autonomijā.

Privātums līdztekus rīcībspējai, vienlīdzīgumam, cieņai un aizsardzībai tiek traktēts kā viena no pamatotām bērna tiesībām (Woodhouse, 2008), kas tiek atspoguļota Konvencijā par bērna tiesībām (*Convention on the Rights of the Child*, 1989), kā arī Latvijas likumdošanā ar Bērna tiesību aizsardzības likumu. Privātums likumu ietvaros tiek traktēts kā tiesības uz privāto dzīvi, uz dzīvojamās telpas un korespondences noslēpumu, uz personas neaizskaramību un brīvību (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998), taču likumā netiek garantētas bērna tiesības uz privāto telpu. Šo tiesību nodrošināšana tiek īstenota atkarībā no ģimenes ekonomiskajām iespējām, kā arī priekšstatiem par robežām audzināšanā un bērna vērtību. Tādējādi bērna tiesības uz privātumu ir nozīmīgs aspekts bērna un vecāku attiecību veidošanā.

Bērnistaba ir specifiska, bērnam domāta privāta telpa, kur viņš var izmēģināt dažādus privātuma līmeņus, noteikumus un regulas. Privātums šajā kontekstā nozīmē bērna tiesības uz pašcieņu, sevis vai sev svarīgas informācijas norobežošanu no publiskuma (Westin, 1967) un iespējas kontrolēt savu darbību – tātad būt autonomam un patstāvīgam (Habermas, 1987), kas ir vieni no centrālajiem jēdzieniem pieaugušā statusa sasniegšanai Rietumu kultūrā un ASV. (Нартова-Бочавер, 2008) Privātums bērnistabā tiek saprasts kā iespējas norobežoties telpā un to lietot. Privātuma jēdzienā tiek integrēta gan bērna privātā, gan sociālā dzīve. Privātums kā tiesības būt savā istabā vienam, kā arī pieņemt ar savu telpu saistītus lēmumus attīsta bērna pašvērtējumu un viņa spējas organizēt un strukturēt laiku. (Balter, 2000) Privātuma iespējas bērna attīstībā nozīmīgi attiecas un ir saistāmas ar autonomijas un individualitātes attīstību. (Нартова-Бочавер, 2008)

Aktuālajā sociālo zinātņu diskursā tiek diskutēts par bērna privātuma iespējām mājās, atklājot divus dažādus skatījumus. No vienas puses, bērnam mūsdienās samazinās iespējas uz privātumu privātajā telpā mājās (Shmueli & Blecher-Prigat, 2011), jo mājās ir vienīgā telpa, kur uzraudzība var noritēt nosacīti kontrolēti, no otras – bērni arvien vairāk uzturas mājās

vieni paši, bez pieaugušo uzraudzības. Atrašanās mājās bez vecāku uzraudzības bērnam sniedz privātuma iespējas ne tikai bērnistabas, bet visas mājas robežās.

Privātums šajā pētījumā ir saistāms ar iekštelpu bērnu konceptu un bērnības izpratnes maiņu no sociāli strukturētas uz sociāli konstruētu. Sociāli strukturētajā, pieaugušo režisētajā bērnībā bērnam ir ierobežotas iespējas autonomijas un patstāvības veidošanai. Sociāli konstruētā bērnība paredz bērna tiesības uz privātumu, lai gan palielinās likumdošanā noteiktā pieaugušo kontrole gan publiskajā, gan privātajā sfērā. Bērnības izpratnes transformācija – no sociāli strukturētas uz sociāli konstruētu – akcentē paša bērna pasaules konstruēšanu un rīcībspēju, līdz ar to bērna iespējamā privātuma paplašināšanās ietekmē vecāku privātumu, radot izaicinājumus audzināšanai ģimenē.

Privātums bērnistabā kā būtiska bērna kultūras sastāvdaļa tika aktualizēts pētījumos tikai 20. gs. beigās, sākumā pētot meiteņu (Lincoln, 2012), vēlāk analizējot arī zēnu ikdienas dzīvi privātajā telpā. (Livingstone, 2007)

Atšķirības meiteņu un zēnu privātuma iespēju meklēšanā saistāmas ar sociālo un teritoriālo distanci. (Altman, 1975) Paklausības diskurss „nevainīgā bērna” tēla konstrukcijā iniciē meiteņu sociālo norobežošanu istabā, jo sieviešu dzimums tiek saistīts ar paklausības un kārtības ieaudzināšanu. Savukārt zēni paši norobežojas teritoriāli, kontrolējot savu dzīves telpu. (Wolfe, 1978)

Privātums tiek atklāts, arī analizējot vecāku dzimumu – mātēm ir iespējas biežāk ienākt bērna privātajā vai koplietošanas telpā, kur bērns ģērbjas vai mazgājas, nekā tēviem. Tas, iespējams, saistāms ar tēva kā autoritātes pozīciju ģimenē un ne tik nozīmīgo iesaistīšanos audzināšanas procesā. Jāatzīmē, ka mūsdienās tēvi arvien vairāk iekļaujas līdzvērtīgā pedagoģiskā sadarbībā (*co-parenting*) bērna audzināšanā (Jansone-Ratinika, 2013), kas ļauj secināt, ka arī viņiem ir iespējas kopējai ģimenes diskusijai par bērna privātuma iespējām.

Bērna prasība pēc privātuma mūsdienās ir divu procesu inspirēta: to ir veicinājusi vajadzība pēc privātuma ģimenē, kas tiek īstenota, izveidojot atsevišķu mājokli, kā arī bērna privātuma respektēšanai nozīmīgs bērnu tiesības pamatojošā diskursa pieaugums sabiedrībā.

Mūsdienās bērnam domātās privātās telpas nodalīšanu no publiskās īsteno bērnistabas, nevis mājas durvis. (Livingstone, 2007) Norobežojoties no vecākiem un citiem ģimenes locekļiem savā istabā, mūsdienās bērni bērnistabas durvis marķē ar uzrakstiem – „nenākt”, „privāts”, „mana istaba” (Livingstone, 2007) „klauvēt, pirms ienākat”. (Lincoln, 2004) Jo personalizētāka bērna istaba un vecāks bērns, jo vairāk viņš reagē uz robežu pārkāpšanu tajā, iniciējot nozīmīgas diskusijas ar pieaugušajiem par telpas izmantošanu. (Нартова-Бочавер,

2008) Simboli, kas apliecina bērna nepieciešamību pēc privātuma visā mājā, strauji pieaug no piecu līdz deviņu gadu vecumam, kad bērni sāk norobežoties no pieaugušajiem koplietošanas telpās, bet privātajā telpā – sākot no deviņu līdz 13 gadu vecumam. (Parke & Sawin, 1975) Bērnistabas durvju marķēšana iniciē nepieciešamību pēc vecāku klauvēšanas un rada jautājumus par bērna autonomiju telpā.

21. gs. tiek aktualizēts informācijas privātums saistībā ar mediju atrašanos bērna istabā. Privātumu virtuālajā telpā bērni kontrolē ar personīgās paroles ievadīšanu telefonā vai datorā, kā arī apgūstot drošas interneta lietošanas prasmes, mācoties kritiski izvērtēt informāciju medijos.

Teritoriālais jeb fiziskais privātums pamato bērnistabas nepieciešamību bērna autonomijas un identitātes attīstībai. Teritoriālais privātums ģimenē ir atkarīgs ne tikai no tās sociālekonomiskā statusa, bet arī no sociālo interakciju specifikas – vecāku uzskatiem par to, kādam ir jābūt bērnam, citiem vārdiem sakot, no tā, kads ir bērna tēls ģimenē. Tas pamatojas audzināšanas stilā un regulē varas attiecības, radot vai neradot iespējas bērna privātumam.

Bērnistaba kā sociālo interakciju telpa ģimenē

Bērnu aktivitātes publiskā vai privātā telpā parasti notiek vecāku uzraudzībā, bērniem šo kontroli respektējot vai nerespēktējot. Tādēļ arī bērnistaba ir analizējama vecāku un bērnu attiecību kontekstā, jo bērna istaba ir viena no telpām mājās, uz kuru attiecas ne tikai tajā, bet arī citās telpās noteiktie lietošanas nosacījumi un uzvedības normas.

Sociālās interakcijas bērnistabā raksturo tajās iesaistīto personu jeb aģentu izpratni par bērna vērtību un viņa vietu ģimenes hierarhijā, tādējādi atklājot ģimenē dominējošo audzināšanas stilu (Buchner-Fuhs, 2000) un audzināšanas mērķus: paklausību, patstāvību un sadarbību. (Jansone-Ratinika, 2013)

Sociālo interakciju analīze bērnistabā šajā pētījumā pamatojas Diānas Baumrindas (*Diana Baumrind*) audzināšanas stila konceptā. D. Baumrinda uzskata, ka vecāki pielieto noteiktas stratēģijas bērnu audzināšanā, kas ir balstītas vienā no četriem audzināšanas konceptiem jeb stiliem. Audzināšanas stili raksturoti divu centrālo jēdzienu ietvaros – pieprasīšana (*demanding*) un atsaucība (*responsiveness*) –, kas katrā no audzināšanas stiliem var tikt raksturota pretēji, respektīvi, vecāki pieprasa vai nepieprasa, ir atsaucīgi vai neatsaucīgi. (Maccoby & Martin, 1983) Pieprasīšana un atsaucība attiecībā pret bērnu saistās ar vecāku uzskatiem par bērna briedumu un audzināšanu, kas atspoguļojas komunikācijas stilā, iesaistē un emocionalitātē. (Darling & Steinberg, 1993) Atkarībā no iepriekš minēto jēdzienu satura, veidojas noteikti audzināšanas stili – autoritatīvais, autoritārais un atļaujošais.

Analizējot vecāku audzināšanas stratēģijas, audzināšanas stilu konceptā tiek ietverts arī ceturtais audzināšanas stils – nevērīgais (*neglectful*), lai gan tas drīzāk tiek uzskatīts par neveiksmīgas audzināšanas stilu. (Maccoby & Martin, 1983; Ramaekers & Suissa, 2012)

Autoritatīvais audzināšanas stils ietver vecāku prasības un atsaucību, un tiek uzskatīts par bērncentrētu audzināšanas stilu. No vienas puses, autoritatīvi vecāki ir prasīgi attiecībā pret bērnu, no otras puses, bērniem ir iespējas autonomijai un patstāvīgu lēmumu pieņemšanai, kas ir balstīta vecāku un bērnu konstruktīvās sarunās (Lewis, 1981), jo šādu stilu izmantojoši vecāki bērnu kontrolē, akcentējot viņa vajadzības. (Baumrind, 1968)

Tiek uzskatīts, ka autoritatīvo audzināšanas stilu izmanto vecāki, kuri ir orientēti uz bērna labizjūtu un viņu sociālās interakcijas balstītas uz cieņpilnām attiecībām, viņi neiejaucas bērnistabas iekārtošanā un izvirza noteikumus, kas ir abu pušu pieņemti. Autoritatīvi vecāki, akceptējot bērna individualitāti, ļauj bērnam pašam konstruēt savu identitāti bērnistabā, tādējādi nenosakot bērna pašizpaušmi. Autoritatīvais audzināšanas stils ir vērsts uz sadarbību, veidojot „rīcībspējīgā bērna” tēlu.

Autoritārais audzināšanas stils balstās uz prasībām un vecāku neatsaucību. Tas nozīmē, ka pieaugušie nosaka stingras robežas, taču tās ir tikai viņu uzskatos balstītas. Autoritāri vecāki ierobežo un nosaka psiholoģisko kontroli, kas arī būtiski atšķir autoritatīvo un autoritāro audzināšanas stilu. (Darling & Steinberg, 1993) Autoritāru vecāku bērni seko stingriem noteikumiem bērnistabas iekārtošanā un lietošanā. Bērnu pašizpaušmes, autonomijas un privātuma iespējas šādā ģimenē ir vecāku regulētas. Autoritāri vecāki pieprasa bezierunu disciplīnu, akcentējot „mežonīgā bērna” tēla skatījumu. Audzināšana šādās ģimenēs notiek, sodot bērnus, nediskutējot ar viņiem, kā rezultātā bērni ir tendēti uz asociālu uzvedību. (Sternberg et. al, 2006) Autoritāru audzināšanas stilu izmantojošās ģimenēs tieši bērnistaba ir tā telpa, kurā bērni izcieš sodu par nepaklausību. Tādējādi bērnistaba, kurai būtu jābūt telpai, kurā bērns labprāt uzturētos, iegūst nevis drošības, bet gan apdraudējuma nozīmi.

Vecāki, kuri izmanto atļaujošo audzināšanas stilu, ir atsaucīgi, taču neizvirza bērnam prasības. (Baumrind, 1978) Bērniem ir nepieciešamas robežas, lai iemācītos regulēt savu darbību, turklāt darbības regulācijai nepieciešams drošības pamats, kā atļaujošā audzināšanas stila ģimenēs trūkst. (Baumrind, 1991) Vecāki ir atbildīgi un atsaucīgi bērna vēlmēm, taču nekonstruē bērnam robežas darbībai. Bērnistabā bērni var izmēģināt neierobežotu autonomiju, regulēt privātumu un konstruēt identitāti. Taču var uzskatīt, ka vecāki kritiski neizvērtē bērna patiesās vajadzības, palīdzot viņam izvēlēties, kas viņam tiešām ir nepieciešams. Autonomija bērnistabā vairāk izpaužas kā norobežošanās no vecākiem, nevis sevis meklējumi. (Bush & Peterson, 2008) Nereti šādi vecāki izlutina bērnus, dodot tiem visu, kā pašiem trūcis bērnībā.

Iespējams, ģimenēs, kur dominē atļaujošais audzināšanas stils, bērnistabas izskatās pēc bērnības artefaktu muzejiem, kuru patiesie saimnieki ir vecāki, nevis bērni.

Nevērīgā audzināšanas stila vecāki nav ne prasīgi, ne atsaucīgi, jo ir „atbrīvojušies” no bērna vajadzībām. Šāda stila vecāki ir vairāk pašcentrēti nekā bērncentrēti. Tas saistāms ar vecāku nodarbinātības pieaugumu, problēmām un stresa situācijām, kas iniciē viņu nevērību jeb neiesaistīšanos audzināšanā. (Maccoby & Martin, 1983) Nevērīgo audzināšanas stilu atbalstošie vecāki ir vienaldzīgi pret bērnistabas saturu un noteikumiem, bērns tajā var darīt un uzvesties, kā vien vēlas. Šī audzināšanas stila ģimenēs bērniem trūkst ne tikai robežu, bet arī emocionālas atsaucības, kā rezultātā viņi jūtas pamesti novārtā. Šāda stila ģimenēs bērni vairāk laika, iespējams, pavada uz ielas kopā ar vienaudžiem, nevis savā istabā.

Vienas no nozīmīgākajām diskusijām par bērnistabas lietojumu ir sarunas starp bērniem un vecākiem par bērnistabas iekārtojumu un kārtību tajā. Bērnistabas fiziskais veidols, t.i., interjers un tā transformācijas, lielākoties ir atkarīgas no pieaugušo uzskatiem un gaumes. Nenoliedzami, autoritārā audzināšanas stila ģimenēs bērnistabas saturs un izmantojums ir vecāku noteikts, un, iespējams, sarunas par iekārtojumu un kārtību tajā nenotiek. Vecāki nodrošina bērna telpas iekārtojumu, tāpēc uzskata, ka viņiem ir tiesības to noteikt, nerēķinoties ar bērnu viedokli. (Lincoln, 2012).

Ģimenes dzīve tradicionāli tiek nožogota, privatizēta, kontrolēta, aizsargāta un apslēpta no sabiedrības. (Rifkins, 2004) Bērnu telpas nodalīšana no vecāku telpas mājoklī stiprināja vecāku priekšstatus par bērniem kā aizsargājamiem, viegli ievainojamiem no fiziskās un psiholoģiskās pieaugušo intimitātes, veicinot „nevainīgā bērna” tēla izpratni, kas raksturo bērnus kā aseksuālas būtnes.

Sociālās interakcijas bērnistabā atklāj arī sabiedrībā noteiktā laikā dominējošo hierarhiju starp ģimenes locekļiem. Tā līdz pat 18. gs. nebija īpašu telpu speciālām ģimenes locekļu aktivitātēm, taču jaunā tipa mājoklī radās nepieciešamība pēc atsevišķām telpām rotaļām bērniem, darbam – mātēm un tēviem. Bērni ieguva vietu atpūtai un rotaļām, mātes – šūšanas darbiem, bet tēvi – mājas bibliotēkas un darba telpas. Bērnistaba bija nepieciešama, lai veicinātu bērna piederību mājsaimniecībai. Liela uzmanība buržuāzijas slāņa ģimenēs tika pievērsta tam, lai sievietēm un meitenēm būtu sava istaba ikdienas darbiem, jo viņas laiku pavadīja galvenokārt mājās. (Hareven, 1991)

Arhitekti un mājsaimniecību eksperti norāda uz bērnistabas vērtību bērna morāles un izglītības attīstībai, kā arī veselības veicināšanai. (Lauwaert, 2009) Un tikai 20. gs. otrajā pusē bērnistabai bērna attīstības kontekstā pievienojas jauna vērtība – bērna individualitātes attīstība. Īpašas – bērnam un mātei – domātas telpas izveide mājoklī veicināja sievietes

emocionālo un morālo pašizpaušmju pieaugumu mājas dzīvē (Chapman, 1999), mainot arī skatījumu uz bērnu kā vērtību.

Bērnistabas aktualizācija mājsaimniecībās bija būtisks nosacījums bērnu un vecāku harmonisku attiecību veidošanai. (Hendrick, 1997) Mājas kļūst par kontekstu, kurā tiek reprezentētas vecāku un bērnu attiecības nukleārā ģimenē. (Allan & Crow, 1989) Bērnistaba sākotnēji un daudzējādā ziņā arī mūsdienās ir pieejama tikai augstākajam un vidējam sabiedrības slānim, kura pārstāvji materiāli var atļauties iekārtot atsevišķu telpu vairākiem vai vienam bērnam.

Bērnistabai bija ne tikai rotaļu un atpūtas funkcijas, bet tā bija telpa, kas norobežoja bērnus no sociālām ietekmēm – pie ģimenes nepiederošiem cilvēkiem, no bērnam nepiemērotām pieaugušo sarunām, kā arī fiziski no pašiem vecākiem. Bērna istaba, līdzīgi kā kalpotāju istabas, tika iekārtota mājas augšējos stāvos, tādējādi norobežojot bērnu aktivitātes no pieaugušajiem un pieaugušos – no bērniem. (Calvert, 1992) Šāds dzīvojamās telpas plānojums raksturo ģimenes locekļu segregāciju atbilstīgi izpratnei par to vērtību. (Cromley, 1992)

Vairākums strādājošo ģimeņu varēja atļauties iekārtot vien bērnu stūrīti mājsaimniecības koplietošanas vai pieaugušajiem domātajās telpās (dzīvojamā istabā, vecāku guļamistabā vai citā mājokļa telpā). Šāds bērnistabas stūrītis nav neierasta parādība arī mūsdienās, taču jāpiebilst, ka zinātniskajā diskursā izskan ideja, ka mūsdienās bērns, kuram nav savas istabas, faktiski tiek diskriminēts, jo ir ierobežotas viņa tiesības uz privātumu, patstāvību un pašizpaušmi. (Buchner-Fuhs, 2000) Šī doma saistāma ar dominējošo „rīcībspējīgā bērna” tēla diskursu sabiedrībā, kura kontekstā bērns ir ne tikai aktīvs un kompetents sabiedrības loceklis, bet arī tiek pieņemts, ka bērnība ir bērna paša konstruēta, kas norāda uz bērna vērtības izpratnes pieaugumu un aktuālajām izmaiņām bērnības konceptā.

Rotaļlietu kā kultūras produktu ražošana 18. gs. bija nozīmīgs pavērsiens bērna dzīves darbībai iekštelpās. No vienas puses, bērns tika norobežots no nevēlamām sociālajām ietekmēm ārpus mājas un pieaugušo sarunām, no otras puses, viņa dzīve kļuva privātāka. Rotaļlieta kā simbols vēl vairāk nodalīja privāto sfēru no darba sfēras (Kline, 1993), kā arī radīja jaunu rotaļas izpratni – radošu atpūtas un darbības ideju. Vecāki varēja gan sniegt lielāku brīvību bērna aktivitātēm, gan paši atpūsties no rūpēm par bērniem. Rotaļlietas un citi bērnības artefakti tādējādi iniciēja arvien lielāku bērnu un pieaugušo kultūras norobežošanos.

Līdz pat 19. gadsimtam vecāki vidusslāņa un augstāko slāņu ģimenēs pēc audzināšanas ekspertu ieteikumiem bērnus „novietoja” telpā, kas bija paredzēta rotaļām. Šajās īpaši iekārtotajās telpās bērnus uzraudzīja aukle vai citi kalpotāji, respektīvi, vecāki

audzināšanā iesaistījās epizodiski (Calvert, 1992). Bērns bez pieaugušo uzraudzības atsevišķā telpā sāka uzturēties, pārejot no zīdaiņa vecuma bērna statusā, un parasti dzīvoja kopīgā istabā ar citiem sava dzimuma bērniem. Taču tas, kādā vecumā notika šī pāreja, bija atkarīgs no ģimenes uzskatiem.

Nepieciešamība norobežot bērnus no vecākiem pamatojās sabiedrībā valdošajā priekšstatā par „bērnū kā mežoni” – kā nepaklausīgu un disciplinējamu būtni. Tika uzskatīts, ka bērni nespēj iekļauties sabiedrībā un pieņemt tajā esošās normas un vērtības līdz pilnīgai socializācijai. Tādēļ bērnus ne tikai sociāli, bet arī telpiski nodalīja no pieaugušajiem, lai bērni viņus netraucētu.

Saskaņā ar Ž. Ž. Ruso ideju par paklausīgo un nevainīgo bērnū pievienošanās pieaugušo pasaulei saistījās ar nevainības zaudēšanu jeb laulībām, kas norāda uz iniciāciju pieaugušo dzīvē. Bērnū atrašanās pieaugušajiem domātās telpās mājās tika pieļauta, tikai pamatojoties uz „labas” uzvedības un paklausības gaidām. Tādējādi bērnūstaba būtībā ir sociāla struktūra pieaugušo kultūras aizsardzībai un bērnū sargāšanai no pieaugušo kultūras ietekmēm. (Calvert, 1992)

20. gs. sākumā bērnūstaba saistījās ar modernās audzināšanas sasniegumiem. Eiropā tika izdotas grāmatas, kas reprezentēja ideālu bērnūstabu. Ideālā bērnūstabā tika uzsvērtā higiēnas nozīme. Tā bija telpa mājās, kurai jābūt gaišai, tīrai un saulainai. Bērnūstabas nepieciešamība tiek pamatota arī telpas piederības veidošanā un identitātes kontruēšanā. Tiek uzsvērtā bērnū individualitāte un pašizpaušme bērnūstabas vai bērnū stūrīša iekārtošanā, vecāku vēlmes pozicionējot kā otršķirīgas. (Buchner-Fuchs, 2000)

Bērnūstaba vairākumam ģimeņu bija finansiāli nepiepildāms sapnis, kura īstenošanu nepieļāva materiālie nosacījumi vai dzīvokļa lielums, kā arī bērnū skaits ģimenē – Eiropas ģimenēs tolaik tas bija vidēji pieci bērni. (Mays, 1954) Minētie faktori ne tikai neļāva katram bērnam iekārtot savu telpu – bieži vien bērniem bija jāuzturas vienā telpā kopā ar vecākiem.

Lielai iedzīvotāju daļai pieejamā ierobežotā dzīvojamā platība 20. gs. sākumā un vidū veicina multifunkcionālo mēbeļu ražošanu un dzīvojamās telpas funkcionālās efektivitātes plānošanu. Taču nelielās privātās telpas izmantošanas iespējas veicina arī tendenci veidoties bērnū ārpusmājas jeb ielas kultūrai. (Buchner-Fuchs, 2000) Atsevišķās rotaļtelpas trūkums iniciēja bērnū sociālos kontaktus ārpus mājas.

Mediju ienākšana bērnūstabā 20. gs. beigās ir radījusi nopietnus jautājumus bērnū un vecāku sociālajām interakcijām bērnūstabā (Livingstone & Bovill, 2001) – pieaug bērnū interese par sociālajām interakcijām privātajā telpā, mazinot vēlmi konstruēt savu identitāti

ārpus tās. Šis fakts būtiski palielina bērnistabas kā sociālo interakciju telpas izpētes aktualitāti mūsdienu sociālo zinātņu diskursā.

Bērnistaba kā telpa bērna identitātes konstruēšanai

Bērnistaba ir bērna pirmā nozīmīgā patstāvīgas darbības iespēju apliecinājumu telpa (Miller, 1986) – tajā var atklāt sevi, izmēģināt neatkarību un norobežoties no pieaugušo norādījumiem. Turklāt bērnistaba, iespējams, ir vienīgā telpa mājās, kurā bērns ir „īpašnieks”, tādējādi pamatojot tās lomu identitātes konstruēšanā.

Bērna vajadzības un vēlmes mainās līdz ar viņa kompetences palielināšanos, ne tikai atbilstīgi bērna vecumam, bet arī pamatojoties uz vecāku audzināšanas stilu un tā sniegtajām iespējām bērnam būt pašam, rīkoties autonomi.

Pieaugušo izpratne par sociāli konstruētu bērnību un „rīcībspējīgā bērna” tēlu saistāma ar autoritatīvo audzināšanas stilu, kas vērsts uz sadarbību un bērna individualitātes kā vērtības attīstību.

Savukārt autoritārais audzināšanas stils ar paklausību un kontroli ierobežo bērna iespējas konstruēt savu identitāti bērnistabā. Tāpat atļaujošais audzināšanas stils ģimenē apgrūtina bērna iespējas būt autonomam, atklāt savu identitāti un iespējas privātumam telpā, jo vecāki nenosaka bērna darbības robežas. Arī nevērīgā audzināšanas stila piekritēji bērnistabas saturam un iekārtojumam nepievērš sevišķu uzmanību, nepalīdzot un neatbalstot bērna pašizpaušmes istabā.

20. gadsimta 20. gados Rietumu kultūrā strauji pieaug individualitātes kā vērtības nozīmība bērna attīstībā (Jacobson, 1997), kas veicina respektu pret bērna vajadzībām un vēlmēm, aktualizējot individuālās darbības iespējas arī bērnistabā. Tas saistāms ar izpratnes maiņu par audzināšanas jautājumiem, kas ietekmē ideju par sociāli konstruētu bērnību un rīcībspējīgo bērnu mūsdienās. Aktuālais bērna tēla diskurss atklāj bērna patstāvību un kompetenci, kā arī bērna aktivitātes individualitātes pašatklāsmē bērnistabā.

Mūsdienās bērnistaba ģimenes mājoklī tiek uzskatīta par normālu parādību. (Mayhew & Uprichard & Beresford & Bradshaw, 2004; Buchner-Fuhs, 2000) Vecāki iekārto bērnistabu atbilstīgi bērna vajadzībām, un bērna privātā telpa ir viņam atvērta telpa. (Mitchel & Reid-Walsh, 2002) Tātad – tā ir bērncentrēta telpa un bērna patiesajām vajadzībām domāta telpa, kuras saturs un lietojums ir piemērots bērna identitātei.

Bērnistabai 21.gs. līdzās atpūtas un mācību funkcijai tiek piešķirta bērna individualitātes veidošanas funkcija (Cieraad, 2007), kas ir nozīmīgs pamats viņa identitātes konstruēšanā. Bērna privātās telpas nozīmi identitātes attīstībā aktualizē individualitātes kā

vērtības pieaugums. Bērnam ir iespējas rīkoties saskaņā ar sevi, nevis citu sabiedrības locekļu – vienaudžu, draugu, skolasbiedru – noteikumiem. Izvēles brīvība un individualitāte kā vērtība pamato bērnistabas nozīmi identitātes konstruēšanās procesā bērnu dzīvē. (Rose, 1999; Miles, 2000)

Identitātes koncepts bērna attīstībā saistāms ar pašizpausmi un sevis atklāšanu. (Baraldi, 2008; Côté & Levine, 2002) Tas bērnistabas kontekstā tiek atklāts kā individuālā identitāte jeb bērna tapšana par individuālu, unikālu personību. Autonomija un pašizpausme ir nozīmīgi identitātes veidošanās pamatkomponenti. Ja bērns nevar būt autonom un izpaust sevi, tad identitāte veidojas determinētā darbībā paklausības diskursa ietvaros.

Individuālā identitāte, kā sevis apzināšanās, savu īpašību un spēju izjūta, kā pašapziņa uzvedībā, ir pieaugušu cilvēku raksturojošs relatīvi nemainīgs garīgs veselums. Pieaugušais savu identitāti, pamatojoties uz iekšējiem un ārējiem resursiem, pilnveido. Identitātes konstruēšanas procesā cilvēks reflektē par iekšējās un ārējās pasaules mijšakarībām, tādējādi veicinot savu pašnoteikšanās spēju. (Keupp H. u.a., 2002)

Bērns atrodas specifiskā situācijā – viņš savas identitātes konstruēšanā lielākoties balstās uz tiem ārējiem resursiem, ko viņam deliģē pieaugušie, jo pats nav savas sociālās dzīves noteicējs. Tā kā individuālās identitātes konstruēšana balstās universālā nepieciešamībā apmierināt savas pamatvajadzības, kā arī pēc atzīšanas un piederības (Keupp H. u.a., 2002), audzināšanā vecāku un pedagogu uzdevums ir radīt tādus ārējos apstākļus, lai bērns varētu apmierināt gan minētās vajadzības, gan justos emocionāli atzīts un piederīgs sociālajai videi, kurā dzīvo.

Tāpēc audzināšanas procesā, domājot par bērna socializāciju, svarīgi apzināties ne tikai ārējo, bet arī iekšējo resursu nozīmi. Audzināšanas procesa bērnam tiek dota iespēja konstruēt viņa individuālo identitāti, ja viņš darbojas attīstošā vidē. Taču daudz nozīmīgāka ir bērna vajadzību (nevis vecāku vēlmju) apmierināšanas iespēju nodrošināšana.

Pētot bērna telpu mājās, vecums un dzimums ir svarīgi nosacījumi bērnistabas izpētē, jo tie diferencē ne tikai telpā esošo priekšmetu lietošanu un nozīmi, bet arī liecina par bērna identitāti. Zīdaiņa istaba pēc tās fiziskās, sociālās un simboliskās nozīmes atšķiras no bērna, skolēna, pusaudža un jaunieša istabas. (Calvert, 1992) Pārmaiņas bērnistabas iekārtojumā, pārejot no bērna uz pusaudža vecumu, liecina par vēlmi atbrīvoties no „bērnišķīgiem” priekšmetiem un sociālajām interakcijām koplietošanas telpās (Cieraad, 2007), kā arī savas darbības telpas izmēģināšanu.

Darbības telpas patstāvīga lietošana vistiešākajā veidā attiecas uz bērna vēlmi patstāvīgi iekārtot savu istabu un pašizpausties tajā. Bērna identitātes meklējumi telpā

saistāmi ar patstāvības izpausmēm attiecībās ar vecākiem. Jo vecāks bērns, jo iespējamās plašākas telpas lietošanas iespējas un vecāku varas pozīcijas neprevālē pār bērna vajadzībām, bet norit abpusējās cieņpilnās sarunās un diskusijās par bērnistabas lietošanu. (Lincoln, 2012)

Bērnistabas kā materiālas un simboliskas telpas ietvaros bērni īsteno arī iespējas dzimumlomu konstruēšanai. Bērnistabas fiziskā dimensija, kas atklājas lietu un priekšmetu nozīmēs, norāda uz dzimumam atbilstīgu telpu, rotaļāšanos ar dzimumam „piemērotām” rotaļlietām; arī dzimumspecifiska audzināšana raksturo bērnistabas sociālo dimensiju. (Rheingold & Cook, 1975; Eisenberg & Wolchik & Hernandez & Pasternack, 1985; Blakemore & Berenbaum & Liben, 2009)

Taču vecumam atbilstīga sociālā uzvedība un dzimumidentitātes izpratnes veidošanās nav nozīmīgākie bērna identitātes konstruēšanas apliecinātāji bērnistabā – praktizējot privātumu, patstāvību un pašizpaušmes iespējas, bērns konstruē izpratni par sevi kā par individualitāti, personību.

Līdz 20. gs. sākumam bērna identitātes attīstība bērnistabā netika saistīta ar bērnistabas noformējumu. Taču dzimumidentitāte bija viens no identitātes veidošanās komponentiem, kas tika izmantots, analizējot bērnistabas.

Dzimumam piemērotas bērnistabas līdz 20. gs. atklājas saistībā ar vizuālo kodu, kas stereotipiski norāda uz meiteņu un zēnu istabām. Sākotnēji krāsas specifika tika pielāgota bērna vecumam un nenorādīja uz viņa dzimumu. (Cieraad, 2007) Bērnistabas zīdaiņiem bija zilā krāsā, bet nedaudz vecākiem bērniem – rozā. Vēl 20. gs. sākumā istabas bērniem līdz bērna sešu gadu vecumam bija dzimumneitrālas, jo tās tika uzskatītas par funkcionālām telpām, kas bija domātas vien atpūtai, nevis aktīvai identitātes konstruēšanai. (Calvert, 1992)

20. gs. sākumā līdz ar „bērna gadsimta atklāšanu” (Key, 1909) un nozīmīgākas vērtības piešķiršanu bērnam) bērnistaba tiek iekārtota atbilstīgi priekšstatiem par noteiktu dzimumu, kā arī par dzimumam specifisku audzināšanu nākotnes sociālajai lomai. Zēnu istabas ietver publiskai telpai domātu nodarbjū artefaktus, savukārt meiteņu istabas tiek dekorētas privātajai mājas dzīvei.

Mūsdienu pētījumos tiek aktualizēts dzimumneitrāls bērnistabu izpētes diskurss. (Buchner-Fuhs, 2000) Tas saistāms ar līdztiesības idejas aktualizēšanu, bērniem sniedzot iespēju izvēlēties, kādus artefaktus izmantot, konstruējot savu dzimumidentitāti.

20. gadsimta sākumā Eiropā un ASV strauji palielinās bērnistabu skaits mājsaimniecībās. Tā rezultātā drukātā prese plaši iepazīstināja ar specifiskām rotaļlietām un spēlēm, kas domātas darbībai iekštelpās, par bērnistabu dizainu, formulējot ieteikumus dzimumdiferencētai bērna audzināšanai privātajā telpā.

20. gadsimta vidū parādās pētījumi par meiteņu (McRobbie & Garber, 1975), vēlāk arī par zēnu iekštelpu subkultūras grupām, apliecinot to, ka bērni un jaunieši savu identitātes izpratni pamato izveidotajās subkultūrās, kas ir nozīmīgas sociālās kultūras daļas.

Minēto sociālo kopienu pamatā ir kāda no popkultūras paveidiem – dažādu mūzikas stilu, grupu, filmu – atbalstīšana un „pielūgšana”. Apspiežot medijos redzēto un dzirdēto, jaunieši konstruē vērtības, gaumi un savu nostāju sabiedrībā kopumā.

1970. gadā bērnu privātās telpas izpētē iezīmējas jēdziens „guļamistabu kultūra” (*bedroom culture*), kas sākotnēji skaidroja meiteņu darbību un uzvedību privātajā telpā un nebija attiecināms uz zēniem, jo viņi laiku pavadīja ārpus mājas – uz ielas. (McRobbie & Garber, 1975). Bērnistaba meiteņu subkultūrai bija nozīmīga identitātes konstruēšanas telpa, kurā bija iespēja ne tikai autonomai darbībai un pašizpaušmei, bet arī sociālajām interakcijām ar vienaudžiem. Meiteņu istaba pētījumos tiek atklāta kā ideāla telpa, kurā apgūt sociālos un kultūras priekšrakstus, kas bija saistīti ar sievietes lomu sabiedrībā – mājas darbu veikšanu. Mūsdienu meiteņu kultūras studijas analizē meiteņu subkultūru marginalitāti, secinot, ka meiteņu subkultūru veidošana privātajā telpā apgrūtina viņu pašrealizāciju publiskajā, tādējādi stiprinot dzimumdiskrimināciju. (McRobbie, 1991, 1989; McRobbie & McCabe, 1981; McRobbie & Nava, 1984)

Mūsdienās tiek uzsvērta izvēles brīvība un iespējas, kas aktualizē individualitāti bērnistabā un nediferencē dzimumus, pamatojoties uz sociālajām transformācijām sabiedrībā, kas iniciējušas arī zēnu būtisku laika pavadīšanu iekštelpās, savā istabā. Mūsdienās guļamistabas jeb bērnistabas kontekstā tiek analizēta gan meiteņu, gan zēnu identitātes konstruēšana, tiesības uz privātumu, kā arī pašizpaušmju iespēju īstenošana privātajā telpā. (Livingstone, 2007)

Pētījumā „Jauniešu kultūra un privātā telpa” („*Youth culture and private space*”) bērnistaba tiek atklāta kā telpa bērna identitātei, autonomijai un kontrolei, norobežojoties no citiem ģimenes locekļiem. (Lincoln, 2012) Bērnistabā bērns var būt viņš pats, nepakļaujoties vai mazāk ietekmējoties no sociālās struktūras nosacījumiem, izvēloties, kurš ienāks viņa privātajā telpā un kurš nē.

Bērna privātā telpa ir hierarhistiska un multipla. Mūsdienās bērnistabas funkciju palielināšanās izriet no nozīmīgas bērna laika pavadīšanas tajā. Bērni ne tikai guļ, mācās un rotaļājas tajā, bet arī lieto sociālos medijus. Materiālajām lietām bērnistabā tiek piešķirta mobilitāte un mainība – gulta kļūst par rakstāmgaldu un rakstāmgalds par gultu. (Щеглова, 2003) Bērnistaba ir arī telpa priekšmetu kolekcionēšanai, patērniecībai, atpūtai un protestam. Pusaudžu vecumā bērnistabā notiek sociālās interakcijas ar draugiem – vecāki un citas

personas, kas nepieder pie bērnu subkultūras, tajā tiek ielaisti nelabprāt. (Mayhew & Uprichard & Beresford & Bradshaw, 2004) Bērnistaba tādējādi kļūst par arvien nozīmīgāku privātu telpu sevis atklāšanai, individualitātes un identitātes veidošanai. (Steele & Brown, 1995)

Bērnistaba mūsdienās ir telpa, kur bērns konstruē identitāti (Steele&Brown, 1995; Lincoln, 2012), telpa, kur bērns „var būt viņš pats”, izmēģinot patstāvību un atpūšoties no dažādiem sabiedrībā postulētajiem nosacījumiem par uzvedības normām, rīcību, izskatu utt. Tomēr vēl arvien bērna istaba nav izolēta vai pilnībā privāta un atdalīta telpa no kopējiem noteikumiem mājsaimniecībā. Tās lietošana ne tikai pakļaujas paša bērna, bet arī vecāku, brāļu un māsu un citu ģimenes locekļu likumiem, ar kuriem bērnam ir jārēķinās.

Pētījums „Bērni un viņu mainīgā mediju vide” atklāj, ka bērna vajadzība pēc patstāvības bērnistabā pieaug no deviņu gadu vecuma. (Livingstone & Bovill, 2001) Bērns un pusaudzis savā istabā pavada 50% no sava nomoda laika, tādējādi tiek pamatota bērnistabas pedagoģiskās izpētes nepieciešamība.

Pusaudžiem ir raksturīgi savas darbības telpas paplašināšanas mēģinājumi, piemēram, prasība pēc patstāvīgas istabas iekārtošanas, paša izvēlētu jaunu lietu iegādes. Šajā periodā aktivizējas vēlme konfliktēt ar pieaugušajiem ne tikai par istabas iekārtošanu, bet arī par tās sakārtošanu – bērniem ir nepieciešami noteikumi patstāvīgai „savas” kārtības radīšanai un uzturēšanai. (Buchner-Fuhs, 2000) Varas līdzsvars starp vecākiem un bērniem atkarībā no pieaugušo priekšstatiem par audzināšanu kalpo tam, lai praktizētu noteikumus par atsevišķu ģimenes locekļu uzvedību.

Konflikti starp vecākiem un bērniem bieži rodas tādēļ, ka uz bērnistabu tiek pārvietotas vecākiem piederošas lietas. (Щеглова, 2003) Šāda darbība simbolizē bērna vēlmi identificēties ar pieaugušo kultūru. Kā nozīmīgi pieaugušā identitātes simboli istabās ir plakāti, mediji un citas materiālās lietas, kas apliecina piederību pieaugušo pasaulei.

Pieaugušie bieži nespēj pieņemt, ka viņiem un pusaudžiem var būt dažādas izpratnes par kārtību mājās, kas var liecināt, ka vecāki neizprot sava bērna jaunās vajadzības un vēlmi pašam izmēģināt un radīt savu sociālo kārtību. Uzspiežot savus noteikumus (vienojoties par dienu vai laiku, kad istabai jābūt sakārtotai) vai solot kabatas naudu, vecāki cenšas kontrolēt sava bērna darbību privātajā telpā. Taču bērniem šķiet pašsaprotama nekārtība un netīrība viņu istabās, jo tā viņi jūtas brīvi un komfortabli. (Щеглова, 2003)

Mūsdienās arvien biežāk bērns ir noteicējs pār savu istabu, piešķirot iekārtojumaam tieši viņam svarīgu nozīmi, lietojot to pēc savas izpratnes.

Mediju pedagogs Dīters Bāke (*Dieter Baacke*) ir teicis, ka mūsdienu bērnistabas ir kļuvušas par mediju istabām. (Baacke, 2007) Mediji kļūst par nopietnu aģentu bērnu socializācijā arvien agrākā bērna vecumā un rada bērnā vēlmi laiku pavadīt un uzaugt bērnistabā.

2013. gadā pētījums „No nulles līdz astoņi: mazi bērni un viņu interneta lietošanas paradumi” (*Zero to Eight: Young children and their internet use*) apliecina zīmīgu tendenci – vidēji katrs trešais bērns Eiropas labklājības valstīs jau 3 līdz 4 gadu vecumā aktīvi lieto internetu. Savukārt deviņu gadu vecumā vidēji 70 % bērnu izmanto internetu vairākas stundas dienā savu sociālo priekšstatu konstruēšanai. (Holloway & Green & Livingstone, 2013) Pētījums apliecina nepieciešamību vecākiem arvien vairāk iesaistīties audzināšanā ģimenē, lai maksimizētu bērnu ieguvumus un minimizētu viņu riskus virtuālajā realitātē. Tas nozīmē jaunus izaicinājumus bērnu un vecāku komunikācijā – jāmeklē pedagoģiski risinājumi bērnu socializācijai situācijā, kad fiziski bērns atrodas savā istabā, bet faktiski – spēj piekļūt visā pasaulē pieejamai informācijai.

Respektīvi, bērna kultūras producēšana 21. gs. no tās rašanās vietas – bērnistabas nokļūst publiskajā telpā ar mediju starpniecību, iniciējot jautājumus par bērna privātumu, kas tiek atspoguļots sociālajos tīklos. Mediju lietošana bērnistabā, no vienas puses, norobežo bērnus no vecākiem, bet, no otras puses, deleģē arvien lielāku vecāku iesaistes palielināšanos.

Aktuālajā sociālajā diskursā tiek atklāti bērnistabu tipi, kas saistīti ar mediju lietošanu tajā: „mediju centrēta” bērnistaba (*media - rich child's bedroom*), „tradicionālā” bērnistaba (*traditional bedroom*) vai „mediju perifēra” bērnistaba (*media - poor bedroom*). (Livingstone, 2002). Mediju centrētā bērnistabā mediju izmantošana dominē, mediju perifērā bērnistabā mediju lietošana mijiedarbojas ar tradicionālo istabas iekārtojumu un bērna nodarbēm tajā, bet tradicionālā bērnistaba būtiski neietekmē bērnu ikdienas nodarbes.

Cits skatījums, kas raksturo diferencētu mediju lietošanu bērnistabā, atklāj bērna laika pavadīšanu specifiku tajā (Hill & Tisdall, 1997) Bērnistabas tiek iedalītas: „mediju centrēta” bērnistaba (*media -rich child's bedroom*), „speciālista” bērnistabās (*specialist bedroom*), „ekrāna izklaides” bērnistaba (*screen entertainment bedroom*) un „mediju perifēra” bērnistaba (*media- poor bedroom*).

„Mediju centrēta” bērnistaba atklāj ne tikai tajā dominējošos medijus kā priekšmetus, bet arī mediju inspirētas rotaļlietas un mediju tēlus istabā. (Livingstone, 2007) Mediju bērnistaba iniciē bērna nozīmīgāku laika pavadīšanu tajā, kas saistāms arī ar autoritatīvo audzināšanas stilu ģimenē, kur vecāki akceptē bērna autonomiju un individualitāti. (Livingstone & Bovill, 2001) Mediju bērnistabu lietošana ir saistīta arī ar dzimumu un

sociālekonomisko statusu. Zēnu un vidējo slāņu ģimeņu bērnistabas ir mediju istabas. (Livingstone, 2002) Mediju bērnistabās bērnam ir iespēja identitātes konstruēšanai arī sociālajā telpā, komunicējot ar vienaudžiem, veidojot blogus, publicējot video u.t.t.

„Speciālista” bērnistabas saistītas ar bērna specifiskām interesēm un vai hobijiem. Iepriekš minētās istabas reprezentē bērna aktuālās intereses. Raksturīgās bērna intereses „speciālista” bērnistabās ir grāmatas un mūzika vai grāmatas un dators. Šādas bērnistabas raksturīgas meitenēm, jo viņas izrāda mazāku interesi par ekrāna medijiem vai arī lieto tos kopā ar citiem ģimenes locekļiem kopējās telpās (piemēram, dzīvojamā istabā) mājā.

„Ekrāna izklaides” bērnistaba jau savā nosaukumā norāda uz daudziem ekrāna medijiem, kas atrodas istabā. Bērni šādās istabās spēlē datorspēles, dažādas spēļu konsoles un citas tehnoloģiskas iekārtas, kurām ir ekrāns. Turklāt ir pierādīts, ka nepastāv korelācijas starp ģimenes ienākumiem un mediju nodrošinājumu bērnistabā. (Hill & Tisdall, 1997).

Jāsecina, ka, iespējams, nepastāv mījsakarības starp faktisku mediju atrašanos bērna istabā un ģimenes sociālekonomisko statusu, bet šeit varētu būt nozīmīgas atšķirības mediju skaitliskajā daudzumā. Nenoliedzami, tas arī saistīts ar pieaugušo uzskatiem par mediju nepieciešamību bērnam un audzināšanu ģimenē.

Aktuālajā sociālo zinātņu diskursā pētnieki problematizē bērnistabas mediju kultūrā saistībā ar bērnu drošību tajās. (Lauwaert, 2009)

Bērnu darbība sociālajos tīklos iniciē bērnu interesi par pornogrāfiju, „sekstingu” (*sexting*) un aizliegtu vielu lietošanu. Sekstings ir sociālo mediju aktuāla tendence 21.gs., kas nozīmē seksuāla rakstura īsziņu (teksta) un kailfoto (vizualizācijas) nosūtīšanu. (Durham, 2013) Vecākiem ir arvien grūtāk nodrošināt uzraudzību pār bērnu darbībām tīklā un mobilajās ierīcēs. Nozīmīga tendence mediju izmantošanā bērnistabā parādās, aktualizējot problemātiku saistībā ar nestacionārajiem medijiem (viedtālruni, planšetdatori, spēļu konsoles u.c.). (Holloway & Green & Livingstone, 2013) Līdz ar to rodas diskusijas par vecāku kontroles iespējām bērna sociālajās interakcijās virtuālajā vidē.

Bērnistabas no drošām telpām ir kļuvušas par sava veida cīņas istabu. (Roberts & Foehr & Rideout, 2005) Pētījumi rāda, ka mediju pieaugums bērnistabās saistāms ar bērna vecumu. Tā, piemēram, TV bērnistabā ir 22% trīs līdz četrus gadus veciem bērniem, 37% piecus līdz septiņus gadus veciem bērniem, 53% astoņus līdz 11 gadus veciem bērniem un 62% 12 līdz 15 gadus veciem pusaudžiem. (Ofcom, 2013)

Mediju lietošana bērnistabās iniciē arvien nozīmīgāku bērnu kultūras producēšanu tajās, piemēram, personificēta profila lietošana, filmas vai video publicēšana sociālajos tīklos,

mājaslapas vai bloga izveide ir aktuāla bērna identitātes uzpausme, taču pētījums rāda, ka salīdzinoši maz bērnu to dara vai viņiem ir interese to darīt. (Ofcom, 2013)

Turklāt pētījumā aktualizētās bērna aktivitātes blogu, dziesmu un pašradītu spēļu veidošanā ir iekļautas tikai 2013. gada pētījumā, kas liecina, ka tās ir samērā jaunas bērna identitātes izpausmes iespējas sociālajos tīklos. Pasīva mediju lietošana transformējusies aktīvā, individuālā un radošā mediju patērnībā un jaunu produktu producēšanā privātajā telpā. Mediju bērnistabas mūsdienu bērnam sniedz daudzējādus veidus, kā izpaust savu identitāti, patērējot un radot jaunas lietas. Virtuālā telpa savu funkciju ziņā līdzinās bērna guļamistabai, kur bērnam ir iespējas identitātes konstruēšanai, kontrolējot un manipulējot ar telpu. Tādējādi virtuālā telpa kļūst par virtuālo istabu (Hodkinson & Lincoln, 2008), kurā dienā tiek pavadīts laiks, kas ir līdzvērtīgs vecāku darba dienai. Tehnoloģiju ražošanas un mediju straujā attīstība un to izmantošanas iespējas sniedz arvien nozīmīgāku piedāvājumu jaunu produktu producēšanā, kā arī esošo pielāgošanu individuālajām vajadzībām bērnistabā.

4. tabula

Bērna tēla sociālekoģiskās analīzes kritēriji

Metakritēriji	Kritēriji	Mežonīgais bērns	Nevainīgais bērns	Aktīvais bērns	Rīcībspējīgais bērns
PRIVĀTUMS	-Privātuma nodrošināšana ar kontroli -Privātuma nodrošināšana ar autonomiju	Kontrole kā disciplinēšana	Kontrole kā rūpes	Kontrole kā vadīšana	Autonomija kā bērna pašsocializācija
PATSTĀVĪBA	-Pieaugušais kā patstāvīga būtne -Bērns kā patstāvīga būtne	Respekts pret pieaugušo	Respekts pret pieaugušo	Respekts pret pieaugušo	Savstarpējs respekts starp bērnu un pieaugušo
PAŠIZPAUSME	-Deteminēta darbība -Emancipēta darbība	Deteminācija ar paklausību	Deteminācija ar paklausību	Emancipēta darbība bērnu kultūrā	Emancipēta sadarbība līdzvērtīgas kultūras izmantošanā

Bērnistaba kā mediju istaba mūsdienās pieaugušo un bērnu kultūru apvieno, nevis nodala, kā tas bija tās pirmssākumos. Mediju pieejamības rezultātā transformējas ne tikai

bērnība, bet arī bērna tēls, aktualizējot „rīcībspējīgā bērna” diskursu mūsdienu sabiedrībā. Informācijas pieejamība bērniem maina skatījumu uz nevainīgo, aseksuālo bērnu, kas pamato pieaugušā-bērna pretnostatīšanu, transformējot šīs attiecības uz pieaugušā-bērna līdzvērtīgām pozīcijām. (Holloway & Valentine, 2003)

Analizējot bērnistabu kā privātuma, sociālo interakciju un identitātes telpu, var secināt, ka bērnistaba, kurā bērns var īstenot iespējas konstruēt savu privātumu, patstāvību un identitāti, ir rīcībspējīga bērna telpa sociāli konstruētā bērnībā.

Teorētiskās analīzes rezultātā ir izveidoti bērna tēla sociālekoģiskās analīzes kritēriji (skatīt 4. tabulu), kas tiks izmantoti bērna sociālekoģisko tipu noteikšanai.

Rezumējot 1.3. nodaļā atklāto bērnistabas izpētes teorētisko ietvaru, var secināt:

1. Bērna dzīves telpas jeb sociālās ekoloģijas izpēte atklāj bērna identitātes, bērnu un vecāku attiecību, sociomateriālās vides problemātiku. Telpiskuma izpēte bērnības pētījumos aktualizē jautājumus, kas saistīti ar labklājību ģimenē, sabiedrībā pastāvošās ekonomiskās, sociālās un politiskās situācijas analīzi.
2. Ekoloģiskā perspektīva bērnības izpētē skatāma ne tikai fokusējoties uz bērna dzīvojamo telpu (dzīvokli vai māju un tajā esošo bērnistabu), bet arī ar sabiedriskajiem procesiem ārpus tās, kas ietekmē telpas fenomenu dažādās izpausmēs.
3. Sociālekoģiskās perspektīvas aktualitāti bērnības pētījumos pamato izpratnes par bērnu kā vērtību palielināšanās, viņa individuālās sfēras paplašināšanās mūsdienu sabiedrībā, kas likumsakarīgi saistīta ar rīcībspējas izpētes nostiprināšanos zinātniskajā diskursā, kā arī ar informācijas sabiedrības radīto transformāciju, kurā „vietā noteiktās” bērnu aktivitātes publiskajā telpā ir mainījušās uz „telpā noteiktām” aktivitātēm bērna privātajā telpā.
4. Promocijas darba ietvaros publiskā telpa tiek skaidrota, izmantojot ielas un rotaļlaukuma fenomenus, privātā telpa tiek atklāta „māju” un bērnistabas fenomenu izpētē.
5. Bērnistaba ir viena no bērna ikdienas pieredzes veidošanās telpām, kurā bērns pavada būtisku daļu sava laika, un tā ir telpa, kurā viņš konstruē savu identitāti, sociālo pieredzi un viņam tiek nodrošinātas privātuma iespējas.
6. Pētījumi par bērnistabām bērnības pētījumu kontekstā strukturējami trīs grupās: 1) bērnistaba kā bērna privātā telpa; 2) bērnistaba kā sociālo interakciju telpa ģimenē; 3) bērnistaba kā telpa bērna identitātes konstruēšanai.
7. Bērnistabā kā specifiskā, bērnam domātā privātajā telpā viņš izmēģina dažādus privātuma līmeņus, noteikumus un regulas. Privātums nozīmē bērna tiesības uz pašcieņu, sevis vai sev svarīgas informācijas norobežošanu no publiskuma un iespējas kontrolēt savu darbību, tātad būt autonomam un patstāvīgam.

8. Bērnistaba kā sociālo interakciju telpa ģimenē noteiktā sabiedrībā un kultūrā reprezentē pieaugušo izpratni par bērnību, bērna tēlu, kā arī par vecāku un bērna varas pozīcijām, kas saistāmas ar priekšstatiem par audzināšanu.

9. Autoritatīvais audzināšanas stils ietver vecāku prasības un atsaucību un tiek uzskatīts par bērncentrētu audzināšanas stilu. Vecāki, akceptējot bērna individualitāti, ļauj bērnam pašam konstruēt savu identitāti bērnistabā, tādējādi nenosakot bērna pašizpaušmi. Autoritatīvais audzināšanas stils ir vērsts uz sadarbību, veidojot „rīcībspējīgā bērna” tēlu.

10. Bērnistaba kā telpa bērna identitātes konstruēšanai tiek atklāta kā iespēju telpa bērna privātuma, patstāvības un individualitātes konstruēšanai. Bērna vajadzības un vēlmes mainās līdz ar viņa kompetences palielināšanos ne tikai atbilstīgi bērna vecumam, bet arī pamatojoties uz vecāku audzināšanas stilu un tā sniegtajām iespējām bērnam būt rīcībspējīgam.

11. Mūsdienās bērnistaba kā mediju istaba pieaugušo un bērnu kultūru nevis nodala, bet gan apvieno, producējot jaunas kultūras formas, piedāvājot bērnu kultūras pašizpaušmi. Mainās skatījums no „nevainīgā” vai „mežonīgā” uz „rīcībspējīgo bērnu” – pieaugušā-bērna kultūru pretnostatīšana transformējas uz pieaugušā-bērna līdzvērtīgām pozīcijām kultūrā. Mediju pieejamības rezultātā transformējas ne tikai bērnība, bet arī bērna tēls, aktualizējot „rīcībspējīgā bērna” diskursu mūsdienu sabiedrībā.

12. Analizējot bērnistabu kā privātuma, sociālo interakciju un identitātes konstruēšanas iespēju telpu, var secināt, ka šīs iespējas īstenojamas, izmantojot autoritatīvo audzināšanas stilu ģimenē sociāli konstruētas bērnības ietvarā „rīcībspējīga bērna” tēla perspektīvā.

13. Minētais nosaka bērna tēla sociālekoloģiskās analīzes kritērijus: privātums (privātuma nodrošināšana ar kontroli; privātuma nodrošināšana ar autonomiju), patstāvība (pieaugušais kā patstāvīga būtne: bērns kā patstāvīga būtne), pašizpaušme (determinēta bērna darbība; emancipēta bērna darbība). Šie kritēriji tiks izmantoti bērna sociālekoloģisko tipu noteikšanai.

2. BĒRNA TĒLA SOCIĀLO TRANSFORMĀCIJU IZPĒTE BĒRNISTABĀ

2.1. Aģenta tīkla teorijas metodoloģisko instrumentu izmantošana bērna tēla sociālo transformāciju bērnistabā izpētē

„Mēs nekad nesastopamies ar objektiem vai sociālajām attiecībām, mēs saskaramies ar saitēm, kas ir dzīvu būtņu un nedzīvu lietu mijattiecības.”

(B. Latour, 1991)

Šajā nodaļā skaidrots un atklāts aģenta tīkla teorijas metodiskais pamatojums, šīs teorijas metodiskais lietojums, kā arī tā nozīme kopējā pētījuma dizainā.

Pēdējās desmitgadēs aģenta tīkla teorijas metodes izmantošana sociālajās zinātnēs ir būtiski pieaugusi, ko pamato pētījuma metodoloģijā materialitātes integrēšana sociālajās attiecībās. (Nimmo, 2011)

Aģenta tīkla teorija ir viena no sociomateriālās pieejas teorijām, kuras ietvaros tiek atklātas materiālās un sociālās pasaules mijattiecības. Materiālais aspekts pedagoģijas pētījumos sakņojas ilglaicīgās izpētes tradīcijās, taču pārsvarā tas ir analizēts tikai kā pedagoģisko procesu instruments jeb līdzeklis vai izpētes objekts. (Fenwick & Edwards & Sawchuk, 2011) Latvijā aģenta tīkla teorija ir izmantota socioloģijas pētījumos (Neimanis, 2013, Šūmane, 2010), taču pedagoģijas pētījumos Latvijā līdz šim tā nav tikusi integrēta. Sociomateriālā pieeja pētījumos pedagoģijā ir iekļaujama kā nozīmīgs pētījuma teorētiskais un metodoloģiskais pamats cilvēka un materiālās pasaules interakciju analīzē.

Sociomateriālās pieejas ietvaros tiek apstiprināta lietu jeb materialitātes nozīmība sociālajās attiecībās un meklēta dzīvo būtņu un lietu salīdzināšanas un mijiedarbības iespējas. Šīs pieejas ietvaros galvenais uzsvars netiek likts uz aģentiem, bet gan uz to sociālajām attiecībām (Callon, 1998), iekļaujot gan sociālo, gan materiālo aspektu. Sociomateriālā pieeja piedāvā dažādu aģentu interakciju analīzi, par centrālo jēdzienu izpētei atklājot aģentu transformāciju ceļus jeb veidus, kā arī to rašanās iespējas.

Sociomateriālās pieejas ietvaros materiālajām lietām un telpai ir būtiska nozīme aģentu tīklošanās procesā. Telpas un lietu būtība tiek atklāta ne tikai vizuāli, bet arī simboliski un sociāli. Simboliskā un sociālā lietu nozīme tiek integrēta tīklā ar aģentūras jēdziena palīdzību, akcentējot noteiktā laikā saskatāmās līdzīgas iezīmes. Sociomateriālajā pieejā struktūra un tajā iesaistītie aģenti tiek analizēti kopveselumā, analīzei tiek pakļautas gan dzīvās būtnes, gan lietas, aģenti pētīti mijdarbībās ar materialitāti. (Fenwick & Edwards & Sawchuk, 2011)

Pedagoģijas pētījumos sociomateriālajā pieejā pasaulē plaši izmantotās teorijas ir kompleksivitātes teorija (*complexity science*), kulturāli vēsturiskā darbības teorija (*cultural historical activity theory*), aģenta tīkla teorija (*actor-network theory*) un telpiskuma teorijas (*spatiality theories*). (Fenwick & Edwards & Sawchuk, 2011)

Par atbilstīgāko teoriju bērna tēla sociālekoloģiskajai analīzei šī pētījuma ietvaros izvēlēta aģenta tīkla teorija, teorētiski un metodoloģiski pamatojoties uz aģentu savienojumiem jeb tīkliem, kas bērna tēla transformāciju rezultātā atklāj tā izmaiņas trīs vēsturiskos periodos Latvijā.

Aģenta tīkla teorija ir konceptuāls ietvars sociotehnisko jeb sociomateriālo procesu analīzei. Teorija izstrādāta 1980. gadā, lai analizētu sociālās un tehnoloģiskās attīstības mijietekmi. Sākotnēji aģenta tīkla teorija attīstījās zinātnes un tehnoloģijas studiju ietvaros, vēlāk to izmanto sociālajās zinātnēs kopumā. Aģenta tīkla teorijas pamatlicēji ir Bruno Latūrs (*Bruno Latour*), Džons Lo (*John Law*) un Mišels Kalons (*Michael Callon*). Aģenta tīkla teorija tiek izmantota arī pedagoģijas zinātnes ietvaros, ko nosaka zinātniskās paradigmas maiņa, akcentējot materiālo lietu un parādību sociālo nozīmīgumu ar izglītību un audzināšanu saistītu problēmu risināšanā. (Fenwick & Edwards & Sawchuk, 2011)

Aģenta tīkla teorijas ietvaros sabiedrība un procesi tajā tiek skatīti kā dinamisks dažādu aģentu (gan dzīvo būtņu, gan arhetipu) heterogēnais kopums. Sociālā realitāte šajā kontekstā ir tīkls, kas nav iepriekš dots, bet gan veidojas aģentu mijietekmju rezultātā. (Šūmane, 2010) Lai izprastu sabiedrībā esošos sociālos procesus, ir nepieciešams ņemt vērā ne tikai dzīvās būtnes un to rīcību, uzskatus, bet arī tehniskos jeb nesociālos un dabas elementus, kas sniedz pilnīgāku priekšstatu par sabiedrības struktūru un tās funkcionēšanu.

Aģenta tīkla teorijas piekritēji kritiski izturas pret dihotomisku sabiedrības traktējumu, uzsverot nošķirumu (daba/kultūra, aģents/struktūra, mikro/makro, subjekts/objekts, sociāls/materiāls) apvienošanās. Sinhrons sabiedrības skatījums akcentē 20./21.gadsimta mijā teorētiski aktualizēto rīcībspējīgā bērna tēlu, kur bērns kā aģents pašsocializācijas procesā apgūst kultūras vērtības un normas, iekļaujoties sabiedrībā kā patstāvīgs un rīcībspējīgs cilvēks.

Sociālās attiecības aģenta tīkla teorijas ietvaros tiek skatītas kā pastāvīgi eksistējošas attiecības starp dzīvo būtņu (*human*) un artefaktu (*non-human*) veidoto tīklu (Latour, 1993), kurā arī lietām un parādībām tiek piešķirts aģenta jeb rīcībspējas statuss. (Latour, 2005)

Tīklā esošie aģenti var būt tekstuāli, konceptuāli, sociāli un materiāli – teksti, priekšmeti, mediji, cilvēki, vērtības, audzināšanas stili utt. Dzīvo būtņu un artefaktu attiecību tīkls ir heterogēns jeb sociotehnisks tīkls, kur visiem iesaistītajiem aģentiem ir vienlīdz

svarīga loma tīkla konstruēšanā. (Latour, 1987; Law, 1994) Tīkla analīzē dažādiem (dzīvām būtnēm un artefaktiem) aģentiem ir jāpiemēro vienādi izpētes kritēriji, izmantojot simetrijas principu.

Lai būtu iespējams saprast aģenta tīkla teorijas metodi, svarīgi ir atklāt tās centrālos jēdzienus: „aģents”, „tīkls” un „translācija”.

Aģenta jēdziens tiek interpretēts kā vienība, 1) kura spēj rīkoties un kuras rīcība spēj ietekmēt citu aģentu darbību (Latour, 1997), 2) kura spēj piesaistīt citus aģentus un pakļaut tos savai rīcībai. (Callon & Latour, 1981) Aģenta rīcība, motivācija, lielums un psiholoģiskais raksturojums, kā arī citu aģentu iesaistīšana tīklā nav iepriekš definēta – tie veidojas mijatiecībās ar citiem aģentiem. (Callon, 1999) Aģenta tīkla teorijas ietvaros tiek uzskatīts, ka rīcībspēja piemīt arī artefaktiem, jo sociālās attiecības sabiedrībā var tikt saprastas tikai sociomateriālā kontekstā. (Latour, 2005) Taču tikai dzīvajām būtnēm piemīt refleksija. Šis pieņēmums izraisa arī teorētiskās diskusijas par vienlīdzību dzīvo būtnu-aģentu starpā, pamatojoties uz kontrolējošiem jeb dominējošiem aģentiem, kam piemīt lielāka vara tīkla veidošanās vai jauna tīkla rašanās procesā.

Lai gan artefakti nespēj reflektēt, analizējot aģentus, ir jāievēro vispārinātās simetrijas princips (*generalized symmetry*) (Callon, 1986) – gan dzīvie aģenti, gan artefakti ieņem vienlīdz nozīmīgu pozīciju tīkla veidošanā un tā interpretācijā. Sociālais ir materiāli heterogēns un materiālais ir sociāli heterogēns, jo nedzīvajām lietām tiek piešķirts dzīvo būtnu statuss. Aģenti piedalās, ietekmē un mobilizē tīklu veidošanos, to darbību un izmaiņas, tīklā iesaistoties jaunam aģentam.

Sociālo attiecību ietvaros aģentu īpašības nav iepriekš noteiktas – tās veidojas tīklā. (Callon, 1999; Law, 1999) Atkarībā no tā, kādi aģenti ir iesaistīti tīklā, mainās gan pašu aģentu darbība, gan tīkls, kas ir izveidojies starp aģentiem. Tas nozīmē, ka katrs tīkls ir individuāls sociālo attiecību kopums un nav iespējams atrast divu identisku aģentu tīklu vienlīdzīgas interpretācijas.

Tīkla jēdziens aģenta tīkla teorijas ietvaros atklājas kā noteiktā laika periodā aģentu mijiedarbību rezultātā veidojošās vienības, t.i., tīkls ir sabiedrības struktūras pamatelements. Tīkls tiek drīzāk saprasts kā metafora saitēm, kas rodas starp heterogēniem aģentiem sociālo attiecību rezultātā. (Latour, 2005; Šūmane, 2010) Lai veidotos jauns tīkls, kontrolējošajam jeb galvenajam aģentam ir jāpieņem jaunie aģenti, kas darbojas viņa interesēs, un jāmazina citu aģentu klātbūtne, kuri rīkojas pretēji tīkla interesēm, t.i., jāvājina iepriekš minēto aģentu nozīme jaunā tīkla veidošanas procesā. Nenoliedzami, kontrolējošais jeb dominējošais aģents nespēj veidot jaunu tīklu viens pats, tam ir nepieciešams citu tīklā iesaistīto aģentu atbalsts.

Aģenta tīkla teorija tiek arī plaši kritizēta, pamatojoties uz tīklā iesaistīto komponentu kopumu – nav iespējams identificēt visus aģentus, kas darbojas tīkla izveidē. (Monteiro, 2000) Teorētiskajā diskursā aģenta tīkla teorijas ietvaros tiek aktualizēts jautājums par to, vai ir nepieciešams sekot tīklā iesaistītajiem aģentiem pēc iespējas plašāk, kā arī – kā atlasīt būtiskos aģentus, analizējot attiecības starp tiem.

Jēdziena „tīkls” kontekstā bērna tēls tiek skatīts gan kā stabils un nemainīgs, gan kā „trausls” un transformējams. Aģenta tīkla teorijas metode ļauj izvairīties no aģenta un struktūras pretnostatīšanas, pieļaujot, ka jebkura no dzīvām būtnēm un artefaktiem vienā brīdī var būt aģents, otrā – tīkls. Aģentam un tīklam savienojoties vai pārklājoties, translācijas rezultātā veidojas jauni tīkli. (Callon, 1991)

Analizējot aģentu mijiedarbību, svarīgs ir saišu, kuras pastāv starp aģentiem, stiprums un efektivitāte. Būtiski saprast, kā un kāpēc aģenti ir savienoti, kādi ir to motīvi un vēlmes, kāpēc un kā rezultātā tie transformējas, kā ir sadalīta vara aģentu starpā.

Tehnoloģijas vai priekšmeti nevar tikt skatīti kā autonomi darbojošās lietas ārpus sociālās realitātes, jo materiālās lietas nav tikai priekšmeti paši par sevi. Tās satur sociālu, ekonomisku un politisku kontekstu, kas translācijas procesā tiek iesaistīts aģenta-tīkla attiecību interpretācijās. Jaunu aģentu iesaistīšanās tīklā ietekmē tīkla translāciju, kas iniciē jaunu nozīmju piešķiršanu tīklam, transformējot aģentus, atbilstīgi savām vajadzībām. (Callon, 1981) Būtiski ir saprast, kā translācija veidojas, kādi ir to ietekmējošie aģenti un viņu rīcībspēja aģenta-tīkla izmaiņās. Lai notiktu translācija tīklā, ir nepieciešami starpnieki, kas darbojas kā informācijas transformētāji. Aģenta tīkla teorijas ietvaros ir identificētas četras starpnieku grupas: teksti, tehniskie artefakti, cilvēki un nauda. (Collon, 1991) Tīklā visbiežāk vienlaicīgi sastopami dažādi starpnieki, turklāt to funkcijas mēdz pārklāties. (Šūmane, 2010) Translācija iespējama, ja starp aģentiem pastāv kādas saites, ja aģenti vēlas piesaistīt citus aģentus tīkla veidošanas procesā.

Aģenta tīkla teorijas izvēle promocijas darbā pamatota pētījuma mērķa un objekta izvēlē – atklāt bērna tēla sociālekoloģiskos tipus un bērnistabu kā izpētes objektu. Pētījuma mērķis ir atklāt bērna tēla sociālekoloģiskos tipus sociomateriālajā realitātē. Vietā noteiktu bērna aktivitāšu transformācija telpā noteiktās aktivitātēs pamato izpētei nepieciešamo analīzes metodes izvēli – atklāt bērna tēlu privātajā telpā, kurā viņš konstruē savu identitāti, pašizpaužas un meklē privātuma iespējas.

Bērna tēla sociālekoloģiskai izpētei nozīmīgs ir konteksts, kādā aģenti mijiedarbojas, turklāt svarīgi noteikta procesa vai parādības analīzē iesaistīt visus aģentus, citādi nav iespējams izprast sociālās transformācijas. (Latour, 1988) Pētījuma ietvaros bērna tēla

sociālekoloģisko tipu identificēšanai definēti un analizēti nozīmīgākie aģenti katrā no vēsturiskajiem periodiem, kas tiek atklāti gan publiskajā, gan privātajā diskursā. Teorijas analīzes ietvaros akcentēta aģentu un dažādu to veidoto tīklu nozīme, kā arī interakciju izpēte starp aģentiem.

Katrs aģents vai tā satura un formas transformācijas attiecīgajā vēsturiskajā periodā Latvijā iniciē izmaiņas tīklā, translējot jaunas identitātes, vēlmes, motīvus, lēmumus, vērtības u.c. Bērna tēla sociālekoloģisko tipu noteikšanai publiskajā un privātajā diskursā svarīgi ir atklāt un analizēt: 1) vēsturiskajam periodam raksturīgos nozīmīgākos aģentus, kas atklāj bērna un telpas mijiedarbību; 2) aģentu rīcībspēju – lēmumus, motīvus, izvēles, kā arī lielumu un formu; 3) aģentu savstarpējās interakcijas; 4) aģenta rīcībspēju un tās motīvus ietekmējušos kontekstus.

Promocijas darbā veiktās tīklu analīzes rezultātā tiek noteiktas bērna tēla sociālekoloģiskās transformācijas.

Bērna tēla analīze empīriskā pētījuma ietvaros īstenota divās daļās, atklājot vēsturiskos un mūsdienu bērna tēla sociālekoloģiskos tipus. Par vēsturiskā un mūsdienu diskursa analīzes avotiem izvēlēti mediji un intervijas ar bērniem un vecākiem, kas atklāj bērna tēla sociālekoloģiskos tipus divos vēsturiskos (starpkaru un padomju varas) periodos un mūsdienās.

Promocijas darbā bērna tēla empīrisko ietvaru veido teorētisko nostādņu par bērnības fenomenu, bērna tēla sociālo konstrukciju, bērnistabas izpēti analīze. Bērna tēls analizēts trijos laika periodos: starpkaru, padomju varas un postpadomju. Vēsturiskās analīzes ietvaros Latvijas vēstures posmu periodizācija publiskā diskursa analīzē ietver laika posmus no 1927. līdz 1940., no 1962. līdz 1989. un no 1994. līdz 2013. gadam. Periodi strukturēti, ņemot vērā rakstu (atbilstīgi atslēgas vārdam „bērnistaba”) izdošanas datumus.

Katra perioda ietvaros identificēti dominējošie diskursi medijos un intervijās, kā arī definēti bērna tēla sociālekoloģisko tipu veidošanā iesaistītie aģenti, kas raksturo bērna un telpas mijiedarbību. Publiskā diskursa analīze atklāj aģentu rīcībspēju ietekmējušos kontekstus, bet privātā diskursa analīze – aģentu rīcībspējas motīvus, darbību, lēmumus savstarpējo interakciju ietvaros. Katram laikmetam raksturīgā sociālā, ekonomiskā un politiskā situācija iniciē dažādu izpratni par bērnību un bērnu kā sociāliem fenomeniem, kas ietekmē bērnistabas saturu un izmantojumu. Sabiedrībā dominējošie diskursi, kas tiek atklāti mediju analīzē, iniciē bērna tēla sociālekoloģisko tipu transformācijas gan publiskā, gan privātā diskursa ietvaros.

Bērna tēla atspoguļojums bērnistabā ir reprezentēts trīs intervijās par bērnistabām starpkaru periodā (1930-1932), deviņās intervijās par bērnistabām padomju varas periodā (1940-1978), desmit intervijās par bērnistabām postpadomju periodā (2013) un avotos (kopā 85) presē. Privātā diskursa analīzes periodi strukturēti starpkaru un padomju varas periodos atbilstīgi pirmā un pēdējā respondenta dzimšanas gadam, bet postpadomju – saskaņā ar interviju par bērnistabām mūsdienās ierakstīšanas brīdi (2013. gads). Trīs intervijas (1985 - 1989) un raksti žurnālā „Mans Mazais” analizē tiek iekļauti, lai atklātu sabiedrībā dominējošās sociālās transformācijas, kas pamato aktuālo bērna tēla izpēti no padomju varas perioda līdz mūsdienām.

Pētījumam pievienotas arī mūsdienu bērnistabu fotogrāfijas (skatīt pielikumu Nr. 2), kas bērna tēla sociālekoloģiskās analīzes ietvaros palīdz atklāt to bērnistabas saturu, lietojumu un nozīmes, ko neatklāj sociālekoloģiskās intervijas. (Knowles & Sweetman, 2004) Ētisku apsvērumu dēļ respondenti-bērni fotogrāfijās netika fiksēti.

Tika atlasīti raksti par bērnistabām žurnālos „Zeltene”, „Sievietes Pasaule”, „Mans Mazais” un padomdevējos „Kalendārs sievietēm” un „Kalendārs vecākiem” atbilstīgi katram laika periodam: starpkaru, postpadomju un padomju varas. Par analīzei piemērotiem tika uzskatīti 25 raksti žurnālā „Zeltene”, 10 raksti žurnālā „Sievietes Pasaule”, 6 raksti padomdevējā „Kalendārs sievietēm”, 4 raksti padomdevējā „Kalendārs vecākiem” un 40 raksti žurnālā „Mans Mazais”. (skat. 5. tabulu)

5. tabula

Laika periodiem atbilstīgie mediji un tajos atlasītās datu kopas

LAIKA PERIODS LATVIJAS VĒSTURĒ	AVOTA NOSAUKUMS	DATU KOPAS (atlasītie raksti)
Starpkaru periods (1918. – 1940.)	Žurnāli „Sievietes Pasaule” un „Zeltene”	10 un 25
Padomju varas periods (1940. – 1991.)	Padomdevēji „Kalendārs sievietēm” un „Kalendārs vecākiem”	6 un 4
Postpadomju periods (1991.-2013.)	Žurnāls „Mans Mazais”	40

Mediju izvēli noteikušas laika robežas, kurās attiecīgais avots izdots, un promocijas darba tematikai atbilstīgā saturiskā orientācija – pedagoģija ģimenē. Mediju raksti analizēti pēc tekstu atlasē atbilstīgi pētījuma kontekstam: 1) primāri neizdalot rakstus saturiski, bet identificējot avotos iekļautos rakstus pēc atslēgas vārda „bērnistaba”; vēlāk tos strukturējot, balstoties uz publiskajā diskursā dominējošajiem tematiskajiem lokiem; 2) iztirzājot rakstus pēc zinātniskajā literatūrā identificētajiem bērna tēla sociālekoloģiskās analīzes metakritērijiem un tiem pakārtotajiem kritērijiem – katrā datu kopā atklājot bērna tēla sociālekoloģiskās transformācijas privātuma, patstāvības un pašizpaušmes dimensijā. (skat. 1.3. nodaļā)

Lai pētītu bērna tēla problemātiku bērnistabā, par šim pētījumam atbilstīgāko datu ieguves metodi tika atzīta daļēji strukturētā intervija. Respondentu atlasē veidošanā tika ievērots nejaušības princips. Tas, vai respondentam ir bijusi sava privātā telpa, starpkaru un padomju varas periodos, netika uzskatīts par pētījuma respondentu atlasē kritēriju, jo starpkaru un padomju varas laikā ģimenēs vienā bērnistabā lielākoties dzīvoja vairāki bērni.

Nelielais respondentu skaits (skat. 6. tabulu) intervijai par bērnistabām starpkaru periodā pamatojas kopējā pilsētās dzīvojošo cilvēku skaitā Latvijā, kuriem bija dzīvokļi ar bērniem domātu istabu.

6. tabula

Respondenti bērna tēla izpētei starpkaru un padomju varas periodos

Respondents (pieaugušais)	Dzimums	Vecums	Periods, par kuru norisinās intervija
F	sieviete	43	padomju varas
G	sieviete	52	padomju varas
H	vīrietis	53	padomju varas
I	sieviete	42	padomju varas
J	vīrietis	35	padomju varas
K	vīrietis	38	padomju varas
L	vīrietis	72	padomju varas
M	sieviete	56	padomju varas
N	sieviete	74	padomju varas
O	sieviete	82	starpkaru
P	vīrietis	83	starpkaru
R	sieviete	82	starpkaru

Respondentu atlasī apgrūtināošs faktors ir šajos periodos dzīvojošo respondentu pašreizējais vecums un šīs vecuma grupas īpatsvars sabiedrībā kopumā (ņemot vērā vidējo miršanas vecumu – sievietēm 78 g. un vīriešiem 68.g.). (Centrālās statistikas pārvaldes dati, 2014) Savukārt padomju varas periodā respondentu izvēle saistāma ar ierobežotajām telpas, tai skaitā atsevišķas bērnistabas, izmantošanas iespējām tipveida dzīvokļos. Pētījumā tika ietvertas arī trīs intervijas par bērnistabām postpadomju periodā no 1991. līdz 2000. gadam, kas ieskicē pārmaiņas, veidojot kontekstu mūsdienu bērna tēla sociālekoloģiskajiem tipiem, akcentējot pāreju no padomju varas perioda līdz mūsdienām.

Pētījuma respondentu atlasē veidošanas kritērijs par bērnistabām postpadomju telpā bija bērnistabas, kuras apdzīvo viens bērns (tātad bērns nedala telpu ar citiem ģimenes locekļiem) vecumā no deviņiem līdz 11 gadiem. Minētais vecums pamatojas secinājumā par bērnistabas izmantošanas ilguma pieaugumu, kā arī teorētiskajās nostādņēs ar pārejas posmu no bērna pusaudža statusā. (skatīt 7. tabulu.)

Vienā no intervētajām ģimenēm bērns ir vienīgais, divās ģimenēs aug divi, bet vēl divās – trīs dažāda vecuma bērni. Izlases veidošanai bērnu skaits ģimenē netika ņemts vērā, svarīgi bija, lai respondentam-bērnim ir sava istaba. Respondentu atlasē (pieaugušo kopa) pēc izglītības vai nodarbinātības līmeņa kā kritērijs izpētei netika ņemta vērā.

Mūsdienās nereti bērniem ir nevis viena, bet divas bērnistabas. Šķirto ģimeņu skaita pieaugums un dzīve divās mājās ir kļuvusi par normu daudziem bērniem. Taču promocijas darba ietvaros būtisks nosacījums izpētē bija pilnas ģimenes, jo šķirtās ģimenēs bērnam ir iespējamās ne tikai divas bērnistabas dažādās mājās, bet arī iespējama dažāda pieredzes veidošanās pēc satura, lietojuma un nozīmes atšķirīgās istabās.

Respondenti piedalījās intervijās pēc brīvas izvēles. Ar respondentu piekrišanu visas sarunas fiksētas audio materiālā, transkriptos šifrētas, nodrošinot personas datu aizsardzību un konfidencialitāti.

Analizējot aktuālos bērna tēla sociālekoloģiskos tipus, tika izvēlēti pieci pieaugušie respondenti – bērnu vecāki (vecumā no 34 līdz 41 gadam, visas sievietes) un pieci viņu deviņus līdz 11 gadus vecie bērni, no kuriem trīs ir meitenes (divas no tām deviņus gadus vecas, viena – desmit gadus veca) un divi – zēni (abi desmit gadus veci). (sk. 7. tabulu)

Par atbilstīgāko datu iegūšanas metodi promocijas darbā tika uzskatīta daļēji strukturētā intervija ar vienu no vecākiem un deviņus līdz 11 gadus veciem bērniem. Daļēji strukturētās intervijas veids tika izvēlēts, lai mazinātu intervējamās personas noskaņošanu noteiktu atbilžu sniegšanai un sagaidītu brīvas atbildes.

Respondenti bērna tēla izpētei postpadomju periodā

Respondents (pieaugušais)	Dzimums	Vecums	Respondents (bērns)	Dzimums	Bērna vecums
A	sieviete	41	AI	meitene	9 gadi
B	sieviete	34	BA	meitene	9 gadi
C	sieviete	34	CE	meitene	10 gadi
D	sieviete	40	DI	zēns	10 gadi
E	sieviete	35	EB	zēns	10 gadi

Daļēji strukturētas intervijas specifiku tradicionāli raksturo jaukta brīvi pielāgojama jautājumu secība, kurā intervijas gaitā dabiski implicējami papildu jautājumi, kas ļauj iegūt padziļinātu priekšstatu par respondenta uzskatiem, situāciju izklāstu, kas ilustrē viņa attieksmi pret pētījumam nozīmīgiem jautājumiem, kā arī palīdz precizēt izteikto domu. (Kropļijs & Raščevska, 2004)

Intervijas priekšrocība ir neverbālie signāli – mīmika, žesti, intonācija, balss tembrs, kustības u.c. –, kas sniedz papildus informāciju. Tie parāda respondenta attieksmi pret uzdotajiem jautājumiem un ļauj labāk atklāties izpētes materiālā, tātad arī rezultātos. (Kropļijs & Raščevska, 2004)

Interviju veikšana sākotnēji notika ar respondentiem-bērniem. Tā bija promocijas darba autores apzināta izvēle. Daļa no jautājumiem, uz kuriem bērns atbildēja nepilnīgi vai viņa atbildes pēc būtības nesakrita ar vecāku atbildēm (kas tika secināts interviju laikā ar pieaugušajiem), tika atkārtoti uzdoti vecākiem, tādējādi mēģinot saprast atbilžu nesakritības iemeslus.

Intervijas laiks netika ierobežots, respondents varēja brīvi sniegt atbildes uz intervētāja uzdotajiem jautājumiem. Vidējais intervijas laiks bija 20 minūtes, tās tika fiksētas audioierakstā un pēc tam identiski transkribētas. Intervijas ar pieaugušajiem norisinājās vai nu respondentu dzīvesvietā – respondenta izvēlētā telpā mājoklī (trīs no pieciem gadījumiem), kas, iespējams, var liecināt par brīvu, nepiespiestu gaisotni intervijas laikā, vai respondentu izvēlētā vietā (divos no pieciem gadījumiem tā bija respondentu darba vieta). Nosacījums par otra vecāka un arī bērna klātneesamību nebija promocijas darba autores izvirzīts uzstādījums, taču jāatzīmē, ka trijās intervijās ar pieaugušajiem nācās ņemt vērā blakus apstākļus ģimenē (mājoklī atradās citi ģimenes locekļi), kas uz neilgu laika posmu iniciēja sarunas

pārtraukumu. Taču tas nemazināja intervijas kvalitāti, jo respondents brīvi un nepiespiesti varēja turpināt sarunu.

Interviju jautājumu mērķis bija noskaidrot bērna tēla sociālekoloģiskos tipus, kas atklājas jautājumu tematiskajos blokos, pamatojoties uz bērna tēla kritērijiem sociālekoloģiskajā vidē – bērnistabā.

Mājas ir rekomendētas kā potenciāli labākā telpa interviju veikšanai ar bērniem. (Mayall, 1994) Intervijas ar bērniem norisinājās bērnistabā, viņu istabā, kas bija svarīgs promocijas darba autores izvēlēts priekšnosacījums, lai bērns varētu justies maksimāli komfortabli. Intervijas norises vieta bērnistabā bija bērna izvēlēta – visbiežāk intervijas laikā bērns izvēlējās sēdēt uz grīdas. Pētnieka atrašanās ar bērnu „vienā līmenī” pozicionē pētnieka drauga lomu intervijas procesā, kas ir svarīgs priekšnosacījums bērna uzticības iegūšanai. Intervija bērna privātā telpā ļāva respondentam-bērnim atsaukt atmiņā lietas, par kurām, iespējams, viņš nebūtu izstāstījis (Lincoln, 2012), kā arī intervētājam ļāva vizualizēt bērnistabu un uzdot papildjautājumus, kas bija svarīgi pētījumam, bet netika atklāti intervijas laikā.

Bērniem, kas ir jaunāki par vienpadsmit gadiem, vizuālie stimuli ir specifiski nepieciešami jautājumu uzdošanas procesā, jo attēls (istaba un tās saturs), pretnostatījumā tikai verbālai reprezentācijai, rada lielāku konkrētību. (O`Cane, 2000; Christensen & James, 2000) Bija būtiski novērot ne tikai bērna aktivitātes un saņemt atbildes uz pētnieci interesējošiem jautājumiem, bet arī sekot bērna mīmikai, pozai, žestiem, valodai, balsis tonim un intonācijai. Tā kā bērni bieži vēl neprot brīvi formulēt savas domas, viņi tās palīdz atklāt ar žestiem, pozu un sejas izteiksmi. Viņi vēl nav iemācījušies slēpt savas jūtas, to varēja novērot intervijas gaitā. (Albrehta, 1989) Tāpat bērni intervijas laikā varēja justies komfortabli, viņu aktivitātes telpā un laikā netika ierobežotas, par primāro neizvirzot mērķi iegūt atbildes uz jautājumiem pēc iespējas ātrāk.

Intervējot bērnus, pētniekam ir jābūt zināšanām par bērna kognitīvo attīstību un valodas lietojumu (Scott, 2000; Harcourt & Conroy, 2011), kā arī par izpētes ētiskiem aspektiem. Visiem intervijā iesaistītiem bērniem tika pastāstīts, kam ir nepieciešami dati un ka netiks publiskoti viņu vārdi. Tāpat arī pētnieks nodrošināja bērna atbilžu konfidencialitāti attiecībā pret citiem ģimenes locekļiem – tika uzsvērts, ka intervija tiks izmantota tikai pētījuma vajadzībām. Bērnim tika lūgta atļauja interviju veikt viņa istabā. Intervijas norise bērnistabā tika akceptēta visos no pieciem gadījumiem. Intervijas gaita varēja norisināties nepiespiesti, bez ārējiem (citu ģimenes locekļu iejaukšanās sarunā) traucējumiem. Bērnistabas

durvis tika aizvērtas, lai saglabātu intervijas konfidencialitāti un bērns varētu justies maksimāli brīvi un neatkarīgi no citiem ģimenes locekļiem.

Lai gan iegūtie dati nav vispārināmi, tos attiecinot uz visu Latviju, taču ļauj veidot priekšstatu par bērna tēla sociālekoģiskajiem tipiem un izprast galveno sociālo transformāciju cēloņsakarības.

Rezumējot 2.1. nodaļā atklāto aģenta tīkla jēdziena un analīzes paņēmieni izmantošanu bērna tēla sociālekoģisko tipu noteikšanai, iespējams formulēt šādus secinājumus:

1. Sociomateriālās pieejas izmantošanu sociālajās zinātnēs, īpaši pedagogijā, nosaka cilvēka un materiālās pasaules interakciju analīzes aktualitāte; tās ietvaros tiek apstiprināta lietu jeb materialitātes nozīmība sociālajās attiecībās un meklēta dzīvo būtņu un lietu salīdzināšanas un mijiedarbības iespējas.
2. Aģenta tīkla teorija ir viena no sociomateriālās pieejas teorijām, kuras ietvaros tiek atklātas materiālās un sociālās pasaules mijattiecības. Aģenta tīkla teorijas metode palīdz analizēt un skaidrot bērna tēla sociālās transformācijas bērnistabā, atklājot heterogēnus tīklus, kuri translācijas rezultātā konvertē formu un saturu, nomainot vai iesaistot jaunus aģentus tīklu veidošanās procesā dažādos vēsturiskajos periodos Latvijā.
3. Kopējo datu materiālu veido publiskā diskursa aģentu jeb mediju naratīvs un privātā diskursa aģentu jeb vecāku un bērnu intervijas, kas ļauj formulēt vēsturiskos un mūsdienu bērna tēla sociālekoģiskos tipus.

2.2. Audzināšanas tīkla analīze bērna tēla izpratnei starpkaru periodā Latvijā

„Nācijai dzimst bērnu istabās, un tādēļ visi tie, kas vada bērna pirmos soļus, tura savās rokās varu, kura ir daudz lielāka par jebkuras valsts varas vīru varu. No ģimenes mēs ejam dzīvē, no bērna kļūstam par pilntiesīgiem cilvēkiem.”

(M. Bendrupe, 1928)

Bērna tēls bērnistabā starpkaru periodā Latvijā tiek atklāts ar aģentu rīcībbspēju telpā, to motīviem, tiem piešķirtajām nozīmēm un funkcijām. Aģentu rīcību ietekmē mediju diskursā paustie tematiskie loki un ideālās bērnistabas ideja, kuras mērķis tiek sasniegts ar audzināšanas līdzekļiem.

Bērna tēla analīzei starpkaru periodā ir izvēlēti divi avoti publiskā diskursa atklāšanai, kas ataino periodam raksturīgos tematiskos lokus bērnistabas fenomena skaidrošanā bērna tēla konstrukcijā, un intervijas privātā diskursa analīzei. Pamatojoties uz publiskajā diskursā identificētajiem tematiskajiem lokiem, atklāti tīklā darbojošies aģenti, kas akcentē bērna un telpas mijiedarbību, aģentu rīcībbspēju un savstarpējās interakcijas, kā arī aģenta rīcībbspēju ietekmējošos faktoros, kas apskatīti privātā diskursa ietvaros.

Bērnistabas analīzei publiskajā telpā sociālajās zinātnes tradicionāli tiek izmantota tā saucamā „padomdevēju” literatūra – žurnāli un kalendāri, kuros tiek apskatīti mājokļa iekārtošanas un bērnu audzināšanas jautājumi. (Buchner-Fuhs, 2000)

Par starpkaru perioda publiskā diskursa paudēju promocijas darba ietvaros izvēlēti žurnāli „Sievietes Pasaule” un „Zeltene”. Datu analīzē izmantoti šie preses izdevumi, pamatojoties uz tajos atklātajiem rakstiem, kas atlasīti pēc atslēgas vārda „bērnistaba”. Žurnālos „Sievietes Pasaule” un „Zeltene” tika atrasti kopumā 35 raksti par bērna istabu – šajos preses izdevumos to bija daudz vairāk salīdzinājumā ar citiem tā laika preses izdevumiem.

Žurnālu „Zeltene” un „Sievietes Pasaule” nosaukumi primāri atklāj auditoriju, kam tie ir domāti – sievietes, mātes, kam bērna audzināšanā bija sevišķi būtiska loma. Žurnālā „Sievietes Pasaule” tiek apskatīti jautājumi, kas saistīti ar sievietes gara dzīvi, audzināšanu un viņas pašas personību un pašcieņu, savukārt žurnāls „Zeltene” bija adresēts sabiedriski ētiskai audzināšanai, literatūrai, veselības kopšanai, mājasdarbiem un rokdarbiem. Var secināt, ka bērnistabas jautājums bija adresēts sievietei, kas bija tā, kas nodarbojās ar bērna audzināšanu un ģimenes dzīves organizēšanu mājās. (Jansone-Ratinika, 2013)

Žurnāls „Sievietes Pasaule” divreiz mēnesī iznāk no 1932. gada līdz 1940. gadam, divreiz mēnesī iznāk arī žurnāls „Zeltene” (līdz 1927. gadam vienreiz) – no 1926. līdz 1940.

gadam. Tādējādi var teikt, ka analīzei izvēlētie avoti aptver nozīmīgu starpkaru perioda daļu, kas ļauj pēc iespējas plašāk skaidrot bērna tēla veidojošos kontekstus publiskā diskursa analīzē.

Mediju datu kopai kā tematikai atbilstīgi tika atlasīti 35 raksti jeb datu vienības, kuros tieši vai pastarpināti skarti bērna tēlu ietekmējošie problēmjaudājumi bērnistabas fenomena kontekstā. Pamatojoties uz literatūras un avotu izpēti, tika noteikti šādi tematiskie loki publiskajā diskursā:

- **ierobežota privātā telpa un tās efektīva izmantošana;**
- **telpas vienkāršība un estētiskais noformējums;**
- **higiēnas ievērošana;**
- **bērnistaba kā vērtība;**
- **kārtība un disciplīna bērna audzināšanā.**

Identificētie tematiskie loki tiek atklāti, lai turpmākā analīzē konceptualizētu tekstā ietvertos apakštematus. Neskatoties uz to, ka tematiskie loki iezīmēti pēc iespējas specifiskāk, atklātās tēmas pārklājas, saistoties vai izrietot viena no otras.

Lai veidotu plašāku ieskatu bērna tēla izpratnes analīzē, konteksta ietvaros promocijas darbā izmantoti arī zinātniskie avoti par bērnu audzināšanu starpkaru periodā Latvijā.

Žurnālu naratīvs, risinot pedagoģiskus jautājumus, pastarpināti atklāj arī sociālus un ekonomiskus aspektus, kas ietekmē bērnistabas saturu un lietojumu. Piemēram, bērnistabas trūkums dzīvokļos, kā arī telpas ierobežotais lielums vispār raksturo tā laika sociālekonomisko situāciju pēc Pirmā Pasaules kara.

Bērnistabas Latvijā starpkaru periodā, līdzīgi kā citviet pasaulē, veidojas kā augstāko sabiedrības slāņu ģimeņu priekšrocība, t.i., tās ir labklājības un pilsētvides iezīme. **Ierobežota privātā telpa un tās efektīva izmantošana** bija īpaši aktuāls jautājums pēckara gados, kad dzīvokļi nebija ilgstoši remontēti, turklāt kara laikā māju koka daļas tika izmantotas apkurei. Tas iniciēja pieprasījumu pēc jaunu māju celtniecības. Iedzīvotāju skaits Rīgā no 1921. g. līdz 1925. gadam palielinājās par 81 713, sasniedzot 337 699. (Zalcmanis & Pētersons & Sīpola, 2001) Jāatzīmē, ka 1925. gadā par pārapdzīvotu dzīvokli uzskatīja dzīvokli, kur vienā telpā mīta vairāk nekā divi cilvēki, bet 1935. gadā – par tādu, kurā vienā telpā dzīvoja četri cilvēki. (Emiljāne, 1935) Par ērtu dzīvokli tika uzskatīts tāds dzīvoklis, kur uz katru pieaugušo vai diviem bērniem līdz desmit gadu vecumam ir 20, bet uz vienu bērnu – 10 kubikmetri gaisa. (Fērmanis, 1937) „*Samērā mazs iedzīvotāju procents dzīvo pietiekoši un vēl mazāks – ļoti apmierinošās telpās platības ziņā.*” (Emiljāne, 1935) Telpu trūkums izraisīja dzīvokļu krīzi, kā rezultātā tika risināti jautājumi par esošo dzīvokļu remontēšanu, kā arī jaunu ēku

celtniecību. Tika uzsākta jaunu tipu māju būvniecība, par vienu no prioritārajām sabiedrības grupām to apdzīvošanai izvirzot ģimenes ar maziem bērniem, kuras Pirmā Pasaules kara laikā bija izliktas no dzīvokļa, kā arī ģimenes ar maziem bērniem, kurām nav dzīvokļa vai kuras dzīvo neveselīgos apstākļos. (Līventāls, 1927) Lai gan notika jaunu dzīvesvietu būvniecība, process noritēja nepiemēroti proporcionālajam iedzīvotāju skaita pieaugumam. Tikai 1933.gadā dzīvokļu celtniecība atkal uzplaukst, kad piecu gadu laikā tiek uzbūvēti 7022 dzīvokļi, lielākoties ar vienu, divām vai trim istabām. (Drīzulis, 1980) Nākas secināt, ka vairākumā ģimeņu bērni istabu, ja vien tāda bija, dalīja ar brāļiem, māsām vai citiem ģimenes locekļiem.

Latvijas lauku mājokļos bērnistabu praktiski nebija. To noteica ne tikai lauku mājokļa iekārtojuma īpatnības, bet arī tas, ka laukos ir ierobežotas iespējas veidoties specifiskai bērnu kultūrai – jau no pirmajiem dzīves gadiem bērni laukos ir iesaistīti pieaugušo darba dzīvē, brīvā laika rotaļām ir visai maz. (Svenne, 1929) Taču presē tiek runāts par to nepieciešamību, respektīvi, par tā saucamajiem bērnu stūrīšiem lauku mājās. (Rožkalne, 1932)

Taču īpaši starpkaru perioda presē tiek aktualizēta nepieciešamība pēc bērnistabas pilsētas dzīvoklī. (Krolls, 1940)

Tā laika ieteikumi bērnistabas iekārtojumam paredzēja, ka tai, ja vien iespējams, jābūt saulainai un gaišai, tomēr vismazākās kvadrātūras telpai dzīvoklī. Šis fakts liecina par bērnu paradumiem uzturēties ārpus mājas. Pieaugušiem domātās telpas bija paredzētas pieaugušo ikdienas darbiem un viesu uzņemšanai – tām bija lielāka kvadrātūra nekā telpai, kurā ikdienu pavadīja bērni. „*Ikdienas dzīve izvirzījusi, ka mums ir nepieciešama istaba gulēšanai, ēšanai, bērniem un garīga darba strādniekiem, un lauku saimniecībās vēl darba istaba.*” (Dzērvītis, 1931) Tātad nepieciešamās telpas, kuras apdzīvo vienas paaudzes ģimene, bija četras vai piecas, taču tā brīža situācijā to varēja atļauties tikai labi situētas ģimenes. Reālie sociālekonomiskie apstākļi valstī rada nepieciešamību pēc ieteikumiem ģimenēm efektīvi izmantot mazāku mājokli – vairākums ģimeņu dzīvoja vienistabas un divistabu dzīvokļos. No pirmskara perioda Rīga bija mantojusi diezgan lielu dzīvokļu fondu. 1924. gadā no 85 252 dzīvokļiem 73,37% bija vienistabas un divistabu dzīvokļi, 22,45% 3 līdz 5 istabu, 3,68% – 6 un vairāk istabu dzīvokļi. (Drīzulis, 1980)

Lai arī „*taupības laikmetā, par nožēlošanu, visbiežāk mēdz atsacīties no bērnu istabas*” (Cīrulis, 1932), būtiski tiek akcentēta nepieciešamība pēc tās. „*Galvenais, kas bērniem nepieciešams, tās ir telpas, daudz telpu, kur var brīvi kustēties, netraucēti rotaļāties, kur tas var būvēt savus būv- un dzelzceļu projektus.*” (Cīrulis, 1932) Taču reālā situācija bija

citāda – daudziem bērniem brīvās telpas trūka, kas iniciēja rotaļas ārpus mājas. (Svenne, 1929)

Tomēr **bērnistabai kā vērtībai** starpkaru periodā Latvijā tiek piešķirta īpaša nozīme bērna attīstībā. Veidojot sabiedrības izpratni par bērnistabas nozīmi, medijos, no vienas puses, tiek aktualizēts jautājums par bērnistabas nepieciešamību bērnam, bet, no otras puses, par tās izraisīto kaitīgumu. Saprotami, ka bērnistabas nepietiekamais izmērs iniciē mediju diskursā dabas un ārtelpu aktualizāciju. (Balcers, 1936) Pārapdzīvotās, nelielās telpas bērna rotaļām bija nepiemērotas, pamatojoties uz svaiga gaisa trūkumu dzīvokļos. Tiek aktualizēta higiēnas nozīme bērna labizjūtā. Savukārt bērnistabas piemērotība tiek skatīta bērna privātuma attīstīšanas aspektā. Bērnistabai tiek piešķirta vērtība, akcentējot privātās telpas nozīmi – „*arī bērniem ir vajadzīga sava īpašā pasaule*” (Cīrulis, 1932) vai vismaz „*atsevišķa guļas vieta*” (Emiljāns, 1936), kā arī bērniem piemērotas, viņu auguma izmēram atbilstīgas mēbeles (Grīnbergs, 1938; Tauriņš, 1935), kas „*atrodas bērnam sasniedzamā augstumā*” (Cīrulis, 1932). Publiskajā diskursā tiek akcentēta ideja par bērna vecumam un augumam piemērotu mēbeļu izgatavošanu mājās, kas aktualizē ģimeņu sociālekonomisko statusu un telpas vienkāršības tematu. Šādu mēbeļu nepieciešamība bērnistabā saistāma ne tikai ar vērtības piešķiršanu telpai, bet arī bērnam.

Bērnistabas nozīme tiek uzsvērtā jau no bērna dzimšanas – arī jaundzimušajam nepieciešama sava telpa viņa veselības un attīstības nodrošināšanai. (Tschikste-Rutenfeld, 1927; Tilts, 1940) Tāpat sava istaba ir vajadzīga skolēnam, lai viņš netraucēti no pieaugušajiem un citiem ģimenes bērniem, varētu veikt skolas darbus. (Krolis, 1939) Tiek uzsvērtā privātās telpas nepieciešamība bērna pašizpaušmei – „*ja vien iespējams, bērnam jāierāda istaba, kas domāta tikai viņam vien*”. (Tilts, 1940)

Privātās telpas nozīme tolaik tiek saistīta arī ar seksuālo audzināšanu (Madisson, 1928; Martinsons, 1935; V.K., 1940), atklājot bērņības koncepta būtisku aspektu – bērņības kā aseksuāla cilvēka dzīves posma izpratni. Bērna uzturēšanās bērnistabā, nodalot to no pieaugušajiem, labvēlīgi ietekmē viņa seksuālo attīstību, jo kopdzīvē vienā telpā ir iespējami bērnam „nepiemēroti” skati. (Madisson, 1928) Tāpat arī tiek akcentēta nevēlama abu dzimumu bērnu atrašanās vienā istabā laikā, kad bērns izrāda „*kādu seksuālu interesi*”, un bērnu gultasvieta kopā ar „*vecu cilvēku*”, bērnu (Martinsons, 1935) vai māti. (Tilts, 1939) Minētais identificē „nevainīgā bērna” tēla iezīmes publiskajā diskursā Latvijā starpkaru periodā.

Telpas vienkāršība tās estētiskajā noformējumā starpkaru perioda presē izpaužas kā prasība pēc askētiska iekārtojuma un minimālisma, respektīvi, bērnistabā „*visam jābūt pēc*

iespējas vienkāršam un tomēr gaumīgi iekārtotam". (Krollis, 1940) Bērnistabas iekārtojums ir vienkāršs – tajā ir dažas bērnam nepieciešamas funkcionālas mēbeles – gulta, galds, skapis (Auzane, 1939) –, kā arī lietas, kas nodrošina telpas estētisko noformējumu, piemēram, aizkari (Skuja-Antēne, 1938; Dzērvītis, 1932b), kā arī nedaudzās rotaļlietas un rotaļlietu skapis (Grīnbergs, 1938). Tāpat rakstos ir minēta nepieciešamība pēc bērna tāfeles zīmēšanai un rēķināšanai (Tilts, 1940), kā arī pēc telpaugiem bērnistabā, kas palīdz „*atzīt krāsu un formu skaistumu*". (Cīrulis, 1929)

Nedaudzajiem priekšmetiem bērnistabā jābūt pēc iespējas vienkāršākiem, lai bērnam būtu vairāk brīvas telpas jau tā nelielajā istabā. Brīvās telpas trūkums un šaurība bērnistabā iniciē universālu mēbeļu izstrādi, kā rezultātā bērnistabā esošās gultas kļūst transformējamās atbilstīgi bērna augšanai, kā arī iegūstot citu funkcionalitāti. (Osvalda, 1937) Tā, piemēram, noņemtās zīdaiņu gultas apmales kļūst par bērna sētiņu, akcentējot bērna drošību telpā. Estētiskās gaumes ieaudzinašanai bērnistabā palīdz skaistas, vienkāršas lietas un augi. Materiālās lietas nepieciešams kopt un saudzēt, tādējādi pamatojot gan higiēnas, gan kārtības un disciplīnas nozīmi bērnistabā.

Higiēnas ievērošana bērnistabā un bērnu audzināšanā iezīmējas vairākkārt publiskajā diskursā starpkaru periodā Latvijā. Higiēnas temats bērnistabas fenomena aktualitātē saistāms ar māju pārapsūtoību un sociālajiem dzīves apstākļiem. Rūpes par higiēnu bija viens no galvenajiem sievietes mājturības uzdevumiem. (Rožkalne, 1932; Emiljāna, 1935) 19./20.gs. mijā un 20.gs. sākumā būtiski pieauga interese par bērna kognitīvās attīstības nosacījumiem un dzīves apstākļiem. (Nadesan, 2010) Bērnu attīstības nosacījumus pēta tai laikā pasaulē populārās higiēnistu kustības pārstāvji, kuri aktualizē jautājumus par telpas higiēnas nozīmi un režīmu bērna veselībā – ikdienas vannašanos, pietiekamu miegu un atpūtu, tīrību un svaigu gaisu. (Dorey, 1999) Veselīgu bērnu audzināšanai Latvijā tika izveidota speciāla sekcija „Māte un bērns”, ko organizēja Latviešu sieviešu nacionālā līga. Tās ietvaros ik pavasari tika rīkotas bērnu apskates, apbalvojot veselīgākos bērnus. (Vītote, 1932) Tāpat arī a/s „Rīgas Audums” nodibinātajos viengadīgajos (vēlāk – divgadīgajos)ursos „Mātes skola” mātes tika sagatavotas bērnu audzināšanai, iegūstot nepieciešamās zināšanas „*par visu, kas vien ģimenes pavadam nepieciešams*”. (Tilts, 1938)

Bērnistabas mēbelēm ir jābūt „*vienkārša koka, taisnām līnijām, lai neuzkrātos putekļi*” (Krollis, 1940). Higiēnas aktualizācija saistāma ne tikai ar bērna veselību, bet arī ar drošību. Medijos akcentētais vienkāršības princips bērnistabā saistāms ne tikai ar to, ka bērnistabai, tāpat kā visām citām telpām mājās, bija jābūt viegli uzkopjamai, lai nodrošinātu bērna veselību, bet pastarpināti tika akcentēts drošības jautājums – „*bērnu istabas mēbelēm*

vajag būt gludām, bez izgreznojumiem un rievām, ar noapaļotiem stūriem, ir saprotama lieta” (Cīrulis, 1932), kā arī ērtums (Auzane, 1939). Tāpat arī uzsvēta asu, sīku, bērnam nepiemērotu priekšmetu atrašanās bērnistabā, kas var kaitēt viņa veselībai. (Berga, 1936) Bērnu mēbeļu ieteicamais krāsojums – balts, tas arī tika pamatots par higiēniskā ziņā vispiemērotāko. Bērna istaba varēja tikt iekārtota arī dzeltenos toņos, atbilstīgi saules krāsai. (Dzērvītis, 1932a) „*Bērnistabas logi ir pret dienvidiem un dienvidrietumiem*” (Emiljāne, 1935) un vislabāk, ja bērnistaba atrodas saules pusē (Krolls, 1940; Brandenburga, 1931; Šķilters, 1934), jo saules radītais gaišums telpā atsaucas uz bērna veselību un estētisko gaumi, rada prieka izjūtu – tās ir „*īstās bērnu istabas krāsas*” (Dzērvītis, 1932a). Temperatūrai bērnistabā un telpas vēdināšanai bija īpaša nozīme bērna labizjūtā (H.B., 1935). Tā bērnistabā nedrīkst pārsniegt 18 grādu siltumu, kas saistāms ar bērna fizisko veselību. (Brandenburga, 1936) Tika uzskatīts, ka telpas ir bieži jāvēdina, turklāt par labāko vietu bērna rotaļām un spēlēm svaigā gaisa dēļ tika uzskatītas ārpus mājas esošās telpas. Saskatāma pretruna starp nepieciešamību pēc bērnistabas un ielas, pagalma nozīmi bērna labizjūtā. No vienas puses, medijos paustā ideja par bērnistabu kā vērtību bērna attīstībā, no otras puses, aktualizēta ielas un pagalma nozīme bērna aktivitātēs un labizjūtā.

Higiēnas tēma iezīmē „nevainīgā bērna” tēlu starpkaru perioda Latvijas presē, uzsverot nepieciešamību sargāt bērnu no vides kaitīgās ietekmes un rūpēties par viņa trauslo veselību. Respektīvi, pieaugušo rūpes par bērnu un viņa aizsardzība iezīmē „nevainīgā bērna” tēla klātbūtni, iniciējot paklausības un rūpju tīkla veidošanos audzināšanā.

„*Bērna lietām jāieņem sava noteikta vieta (..), bērniem jāaug apziņā, ka tam pašam jātiek galā bez citu piepalīdzības*”. (Cīrulis, 1932) Bērnu audzināšanā tika uzskatīts, ka nedrīkst ļaut bērnam justies bezpalīdzīgam un atkarīgam no pieaugušā. No vienas puses – tiek akcentēta bērna aktivitāte, no otras – bērna vēlmes netiek respektētas, tās reglamentē stingri ierobežojumi un režīms bērnistabā. Lai gan ir ierobežojumi un režīms bērnistabā, bērnu disciplinējot, bērns tiek audzināts ar mīlestību.

Tika uzskatīts, ka bērna pieradināšanai pie patstāvības jānotiek jau agrā vecumā. Taču patstāvība tiek saprasta kā pašapkalpošanās paradumu izveide, nevis lēmumu pieņemšanas prakse. Jo agrāk bērns spēs pats sevi apkalpot, jo vieglāka dzīve būs gan bērnam, gan pašiem vecākiem. „*Kāda audzināšana būs bijusi, tāds arī izveidosies raksturs, aistētiskā izjūta un pats cilvēks.*” (Dzērvītis, 1932a) Patstāvības audzināšana bija saistāma nevis ar bērna brīvu izvēli un autonomu darbību, bet tās mērķis bija paklausība, kas panākama ar režīma un disciplīnas palīdzību. Mediju diskursā tiek akcentēta „pareiza” audzināšana, kurā svarīga loma ir **režīma un disciplīnas** ievērošanai. Vecākiem jāiemāca bērni uzturēt kārtību savā

istabā: slaucīt putekļus un mazgāt grīdu utt. (Balcers, 1935). Kārtības fenomenam ir „*ne tikai personīga, higiēniska, ētiska, pedagogiska un oikonomiska, bet arī sabiedriska nozīme*” (Balceris, 1935), „*bērns jāpieradina uzvesties tā, kā lielam būs jādzīvo (..), tīrība un spodrība lai top par nepieciešamību, par cilvēces dvēseles būtību*” (Balode, 1928).

Vēlamā audzināšanas statēģija starpkaru periodā ir determinācija, kur paklausība tiek izvirzīta kā bērnu audzināšanas ideāls. (Jansone-Ratinika, 2013) Mātes tika iedrošinātas bērnu audzināšanā izmantot disciplīnu un režīma ievērošanu bērna uzvedības korigēšanai, bet ne sodīšanai. Režīma un disciplīnas ievērošana, kā arī dažreiz pat bezierunu paklausība iezīmē autoritāto audzināšanas stilu ģimenē, kur bērni seko stingriem noteikumiem istabas izmantošanā, akcentējot „mežonīgā bērna” tēla iezīmes. Starpkaru periodā bērns savu istabu lieto, nevis iekārto. Iekārtošana – jaunu lietu iekļaušana bērnistabā vai materiālo objektu pārkārtošana nav bērna, bet gan pieaugušo darbības daļa. To pamato gan dominējošais audzināšanas stils, gan uzskati, ka bērnistabā nepieciešams minimālismu mēbeļu un rotaļlietu jomā.

Autoritārais audzināšanas stils atklājas mātes uzraudzības funkcijā bērnistabā – „*pie loga ērts krēsls mātei, jo tai kā bērnu galvenajai audzinātājai viņu pirmajos dzīves gados pēc iespējas daudz jābūt kopā ar tiem. Viņai te izdevība strādāt kādu rokdarbu*”. (Tilts, 1940) Māte ir noteicēja bērnu audzināšanā, taču galavārds pieder tēvam. (Jansone-Ratinika, 2013) Ne tikai bērnu, bet arī sievas, mātes rīcība bija vīrieša uzskatu determinēta. Tēva ietekme ģimenes dzīves jautājumos pamatojās patriarhālā ģimenes modelī un likumos par laulāto mantiskām attiecībām un tiesībām. (Lipša, 2007)

Bērniem tēvs bija jārespektē un jāciena, jo, „*kad viņš mājās, tad bērnam jāuzvedas klusi, ar bijību un paklausību*”. (Osvalda, 1930) Lai gan tēvs raksturots kā disciplīnas un kārtības ieviesējs ģimenē, tomēr jautājumos par bērnistabu publiskā diskursā tēva loma audzināšanā ģimenē praktiski netiek atspoguļota.

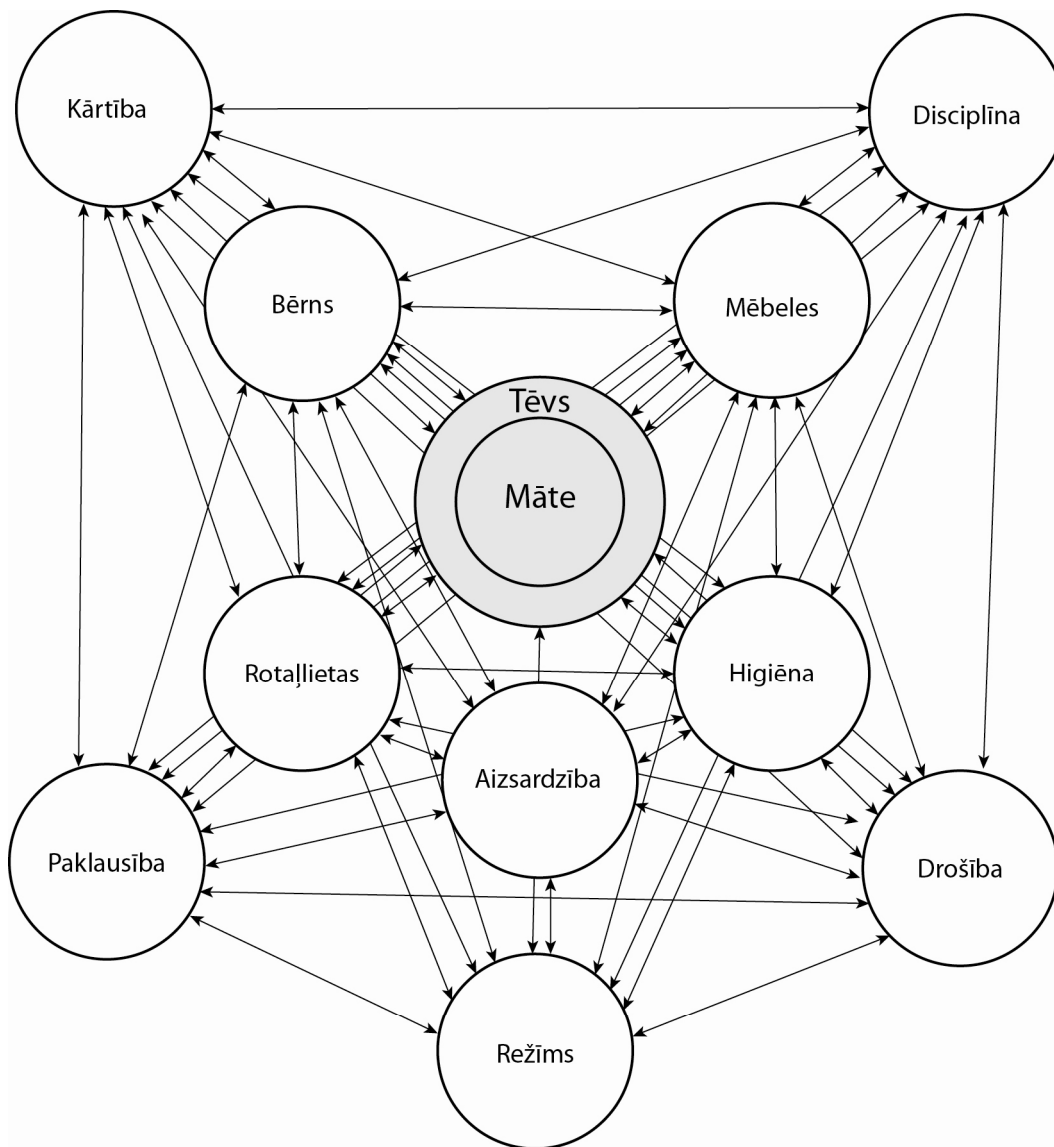
Mediju diskursā atklātie tematiskie loki atspoguļo publisko priekšstatu par audzināšanas tīklu un to veidojošajiem aģentiem ģimenē šajā laika periodā. Būtiski saprast, kā aģentu nozīmes un funkcijas šajā tīklā tika īstenotas privātajā diskursā.

Aģenti, kas veido audzināšanas tīklu bērnistabā publiskajā diskursā ir: **bērns, māte, tēvs, mēbeles, disciplīna, kārtība, higiēna, rotaļietas, drošība, paklausība, aizsardzība** (skat. 1. attēlu).

Audzināšanas tīklā darbojošies aģenti atklāti arī trīs atmiņu naratīvos par bērnistabām starpkaru periodā. Respondentu atmiņu stāstījumi atklāj bērnistabas un bērna tēla

mijattiecības 20. gs. 30. gadu otrajā pusē, identificējot telpas lielumu, funkcionalitāti un attiecības ar vecākiem.

Respondentu naratīvā tika atklāti aģenti, kas veido audzināšanas tīklu bērnībā privātajā diskursā: **bērns, māte, mēbeles, režīms, disciplīna, kārtība, higiēna, rotaļlietas** (skat. 1. attēlu).



**1. attēls Audzināšanas tīkls bērna tēla izpratnei bērnībā starpkaru periodā
Latvijā**

Atbilstīgi identificētajiem aģentiem tiek atklāta viņu nozīme bērna un telpas mijiedarbībā, aģentu rīcībspēja, motīvi, nozīmes un funkcijas, aģentu savstarpējās interakcijas, kas nosaka šim laika periodam specifiska audzināšanas tīkla veidošanos.

Atmiņu stāstījumos **bērns** reprezentēts kā izglītota un paklausīga savu vecāku „atvase”. Bērns intervijās tiek atklāts gan privātā, gan publiskā telpā, respektīvi, bērns gan bērnistabā, gan uz ielas. Vienā no intervijām uzsvērts, ka bērns tolaik ģimenē netiek uzskatīts par dominējošo – „*tagad bērni ģimenē ir galvenais*” (sk. O. int.), bet gan par pieaugušos respektējošu būtni. Tas saistāms ar determināciju kā jābūtību, akcentējot paklausību un disciplīnu audzināšanā. Bērna rīcībspēja tīklā izpaužas vienīgi kā rotaļlietu izvēle rotaļām, taču jāpiebilst, ka arī rotaļlietas ir izvēlējušies vecāki, respektīvi, bērns rotaļlietu iegādē pats nepiedalās. Bērna darbība izpaužas kā vecāku prasību ievērošana – tādējādi iesaistoties paklausības tīklā, kas pamato „mežonīgā” vai „nevainīgā bērna” tēlu.

Audzināšanas tīkla veidošanās procesā bērna audzināšanas jautājumos tēvs tiek atklāts pastarpināti, tāpēc arī šis aģents sīkāk netiek analizēts. Viņš lielāko daļu laika ir darbā, jo ir vienīgais ģimenes apgādnieks. Bērna audzināšanā tēvs iesaistās epizodiski, pārsvarā jautājumos, kur runa ir par disciplīnu. Starpkaru periodā tēvs tiek pozicionēts vairāk kā publiskās, ne privātās telpas pārstāvis.

Audzināšanas tīklā bērnistabā starpkaru periodā Latvijā galvenais jeb kontrolējošais aģents ir **māte**, kas piesaista citus aģentus, piešķir tiem nozīmes un funkcijas. Visos trijos atmiņu naratīvos māte ir galvenā bērna audzinātāja, kas augu dienu atrodas mājās, jo nestrādā publiskajā telpā – „*tēvs nopelnīja pietiekami, lai varētu mūsu ģimeni uzturēt*”. (skat. R int.) Tādējādi mātes pamatfunkcija ir bērna audzināšana un citi mājas dzīves organizēšanas jautājumi. Māte ģimenē īsteno publiskajā diskursā paustās idejas audzināšanā – gan par bērnistabas iekārtojumu, gan bērna audzināšanu tajā. Aģenti, kurus māte ir piesaistījusi audzināšanas īstenošanai, ir mēbeles, rotaļlietas, disciplīna, kārtība, režīms un higiēna. Māte ir tā, kas rūpējas par bērnu, iesaistās jautājumos par bērnistabas iekārtojumu un tās lietošanu, nosaka kārtību, prasību pēc tīras telpas un disciplīnu. Vakaros, kad bērns jau atrodas gultā, „*mamma vienmēr ienāca paskatīties, ka es esmu apgūlusies*”. (skat. R int.)

Arī privātais diskurss apliecina, ka tipiskās **mēbeles** starpkaru perioda bērnistabā ir vienkāršas: gulta, galds un grāmatu plaukts. Taču viena no respondentēm (skat. O int.) stāsta arī par leļļu stūrīti ar lellēm, kas atradās bērnistabā, divi respondenti runā par klavierēm, kas bija jāspēlē. Vienam no respondentiem (skat. R int.) klavieres atrodas bērnistabā, otram (skat. O int.) – viesistabā. Klavieres un to spēlēšanas nozīme un funkcijas ir saistītas ar prasību pēc bērna disciplinēšanas un režīma, tapšanai par izglītotu, kultūras būtni. Savukārt leļļu stūrītis

akcentē vienkāršības principu, jo „*viss jau bija ļoti, ļoti vienkārši...un tur kaktiņā mums bija leļļu stūrītis...bija stipri maziņš tāds...*” (skat. O int.)

Starpkaru periodam raksturīgā higiēnas ievērošana iezīmējas intervijās bērnistabas mēbeļu aprakstā: baltas jeb gaišas metāla vai koka mēbeles. Artefakti-mēbeles nosaka higiēnas, disciplīnas, kārtības nozīmi bērnistabā, kas savukārt ietekmē bērna rīcību – paklausību telpas uzkopšanā – „*mums bija jāuzkopj sava istaba, jāmazgā grīdas, jāsakārto*”. (skat. O int.) Mēbeles un to lietojums saistāms ar telpas funkcionalitāti jeb izmantojamību un raksturo bērna aktivitātes tajā, tās norāda, ka bērni savā istabā gan mācās, gan rotaļājas.

Atkarībā no vecāku uzskatiem par **disciplīnu** – „*bet nu nekādu dauzīšanos nebija viesu klātbūtnē*” (skat. O int.), veidojas atbilstīgs audzināšanas stils, kas translē noteiktas metodes un audzināšanas saturu, lai bērns tam piemēroti uzvestos un rīkotos. Starpkaru perioda bērns nepretojas disciplīnai, bet pakļaujas tai. Paklausība tiek īstenota pēc mātes noteiktā **režīma**, kam bija jāpakļaujas bez ierunām – „*bija tādas kā dežūras, tās bija stingri noteiktas*”. (skat. O int.) No vienas puses, bērni darbojas bērnistabā neatkarīgi no mātes gribas, piemēram, rotaļājās vienatnē ar brāļiem un/vai māsām, no otras puses, darbība bērnistabā tika pakļauta iepriekš noteiktam laika un telpas izmantošanas grafikam. Bērnistabā bija nepieciešams atrasties vakaros („*mūs diezgan laicīgi sūtīja gulēt*” (skat. O. int.)) un brīžos, kad mājās tika uzņemti viesi.

Kārtība atmiņu naratīvos tiek attiecināta uz rotaļlietu sakārtošanu pēc rotaļām, „kārtīgu” uzvešanos un bērnistabas iekārtojuma atbilstību mātes priekšstatiem par kārtību. Māte nosaka kārtības formu un saturu – cik regulāri kārtība ir jāuztur un kādai tai būtu jābūt. Kārtība tradicionāli ir viens no dominējošiem tematiem audzināšanas jautājumos jeb varas attiecību noskaidrošanā bērnistabā. (Buchner-Fuhs, 2000) Atmiņu naratīvos kārtība izpaužas kā telpas uzkopšana, ko primāri ietekmē aģents „higiēna”, savukārt rotaļlietas un mēbeles nosaka kārtības sasniegšanas ilgumu – laiku, ko bērns pavada, uzkopjot savu istabu, jo „*mantām bija jābūt kārtībā*”. (skat. R int.)

Higiēnas jautājums bērnistabā tiek atklāts saistībā ar seksualitātes un brieduma problemātiku. Bērni nedrīkstēja uzturēties pārāk vēlu (līdz tam brīdim, kad vecāki uzskatīja, ka nu ir gana un jādodas uz savu istabu) ar vecāku viesiem viesistabā, lai nenoklausītos sarunas, kas bērniem ir nepiemērotas. Tāpat arī telpu izkārtojumā mājas plānojumā atklājas telpa viesu uzņemšanai, ar atsevišķu ieeju, tātad – norobežota no bērna privātās telpas. Taču no seksuāliem tematiem bērni netika norobežoti. Viena no respondentēm atceras, ka šajos jautājumos māte „*bija ļoti progresīva*”. (skat. O. int.) Māte atbildēja uz visiem bērnu interesējošiem jautājumiem par bērna dzimšanu, nemelojot, „*ka stārķis atnesīs*” brālīti.

Respondente atceras, ka „*mēs zinājām, ka bebis ir vēderā*”. (skat. O. int.) Savukārt brieduma diskurss atklājas vecāko bērnu norobežošanā no jaunākajiem, aktualizējot pusaudža vecuma sasniegšanu – „*vecākajam brālim bija jau 14 gadi, tad viņš aizgāja uz citu istabu un tad mēs atkal bijām trīs...*” (skat. O int.), kā arī dažādu dzimumu bērnu norobežošanā „*mums ar brāli bija gulta tai priekšistabā*”. (skat. P interviju)

Rotālietu veidu un daudzumu ietekmē māte, bet to izmantošanu rotaļām – bērns. Atmiņu stāsti atklāj, ka arī rotaļlietu daudzumā bija vērojams minimālisms. Starpkaru periodā dominējošais vienkāršības diskurss atklāj minimālisma iezīmes, kas raksturojamas ar ierobežotu privāto telpu. Turklāt jāņem vērā, ka bērnistabā uzturējās vairāki viena vai dažāda dzimuma bērni, tikai vienā no atmiņu naratīviem respondents bērnistabā uzturas viens līdz desmit gadu vecumam.

Atmiņu stāstījumu padziļinātā analīze apstiprina, ka publiskajā diskursā paustie tematiskie loki atklājas arī privātajā diskursā. Tādējādi publiskais diskurss par bērnistabām Latvijā starpkaru periodā iezīmē māti kā galveno aģentu audzināšanas tīklā. Māte piesaista šim tīklam citus aģentus un piešķir tiem nozīmes un funkcijas. Pamatojoties uz aģentu nozīmēm un funkcijām, veidojas paklausības un rūpju tīkls audzināšanā, ko apliecina respondentu atmiņas, respektīvi, privātais diskurss. Paklausībā un rūpēs pamatotais audzināšanas tīkls, balstoties uz analīzei izvirzītajiem kritērijiem (skatīt 4. tabulu), atklāj un „nevainīgā bērna” tēlu un iezīmē „mežonīgā bērna” tēla atspoguļojumu bērnistabā starpkaru periodā Latvijā.

Rezumējot 2.2. nodaļā atklāto audzināšanas tīkla analīzi starpkaru periodā Latvijā, iespējams formulēt šādus secinājumus:

1. Bērna tēla analīzei starpkaru periodā izvēlētie divi avoti atklāj publiskā diskursā raksturīgos tematiskos lokus bērnistabas fenomena skaidrošanā, kas piedalās bērna tēla konstrukcijā. Pamatojoties uz identificētajiem tematiskajiem lokiem, atklāti tīklā darbojošies aģenti, kas akcentē bērna un telpas mijiedarbību, aģentu rīcībspēju un savstarpējās interakcijas, kā arī aģenta rīcībspēju ietekmējošos faktorus, kas padziļināti apskatīti privātā diskursa ietvaros.
2. Starpkaru periodam specifiskā ekonomiskā situācija, sociālā ideoloģiju un vērtību ievirze atklājas identificētajos tematiskajos lokos publiskajā diskursā – ierobežota privātā telpa un tās efektīva izmantošana; telpas vienkāršība un estētiskais noformējums; higiēnas ievērošana; bērnistaba kā vērtība; bērnu audzināšana (kārtība un disciplīna). Tie atspoguļojas bērnistabā ar audzināšanas tīkla palīdzību.
3. Atmiņu stāstījumu padziļinātā analīze apstiprina, ka publiskajā diskursā paustie tematiskie loki atklājas arī privātajā diskursā. Tādējādi arī privātais diskurss iezīmē māti kā galveno

aģentu audzināšanas tīklā, kas piesaista tīklam citus aģentus un piešķir tiem nozīmes un funkcijas. Publiskajā diskursā tie ir bērns, māte, mēbeles, disciplīna, kārtība, higiēna, rotaļlietas, drošība, paklausība, aizsardzība. Privātajā: bērns, māte, mēbeles, režīms, disciplīna, kārtība, higiēna, rotaļlietas. Minētie aģenti veido paklausības un rūpju tīklu audzināšanās ģimenē, specifiski bērnistabā.

4. Pamatojoties uz aģentu nozīmēm un funkcijām, veidojas paklausības un rūpju tīkls audzināšanā, ko apliecina respondentu atmiņas, respektīvi, privātais diskurss. Paklausībā un rūpēs pamatotais audzināšanas tīkls, balstoties uz analīzei izvirzītajiem kritērijiem, atklāj „nevainīgā bērna” tēlu un iezīmē „mežonīgā bērna” tēla atspoguļojumu bērnistabā starpkaru periodā Latvijā.

2.3. Audzināšanas tīkla analīze bērna tēla izpratnei padomju varas periodā Latvijā

„...Vecākiem labi apsverot apstākļus dzīvoklī, vienmēr atradīsies kāda iespēja ierīkot tiklab mazam bērnam, kā arī skolēnam pašam savu stūrīti – tas labvēlīgi ietekmē bērna attīstību un viņš izveidosies par rosīgu, kārtīgu un apzinīgu cilvēku.”

(Šmite, 1962)

Par padomju varas perioda publiskā diskursa paudēju promocijas darba ietvaros izvēlēti padomdevēji „Kalendārs sievietēm” un „Kalendārs vecākiem”. Datu analīzē izmantoti iepriekš minētie avoti, pamatojoties uz desmit tajos atlasītajiem rakstiem pēc atslēgas vārda „bērnistaba”.

Abu analizēto padomdevēju potenciālā mērķauditorija nav konkrēti nosaukta, taču, ņemot vērā to nosaukumus un rakstu saturu, var secināt, ka padomdevēja „Kalendārs sievietēm” mērķauditorija ir sieviete, māte, bet „Kalendārs vecākiem” ir adresēts abiem vecākiem, kuri padomju varas periodā īsteno bērna audzināšanu ģimenē, apzinoties to kā savu pienākumu pret valsti. (Zelmenis, 1981)

Publiskā diskursa analīzei izvēlētie padomdevēji iznāca reizi gadā. „Kalendārs sievietēm” ir izdots laika posmā no 1958. gada līdz 1999. gadam. Padomdevējā „Kalendārs sievietēm” nav detalizēti izklāstīti saturiskie uzdevumi, taču tajā esošie raksti norāda uz plašo tematisko loku, kas atklāj sievietes dzīves organizēšanu mājās un sabiedrībā. Par promocijas darba analīzei atbilstīgiem tika atzīti seši raksti šajā padomdevējā (izdoti no 1962. līdz 1988.), kas atspoguļo bērnistabas vai bērna stūrīša jābūtību – to iekārtošanu un nepieciešamību bērnam viņa labizjūtas attīstībā, kā arī akcentē ierobežoto privāto telpu un tās efektīvu uzņemšanu. Savukārt „Kalendārs vecākiem” ir pedagoģisks, sabiedriski politisks izdevums, kurā ievietoti dažādi raksti par bērnu audzināšanas jautājumiem, kā arī praktiski padomi vecākiem. „Kalendārs vecākiem” tika izdots laika posmā no 1977. līdz 1990. gadam, tajā atlasīti četri raksti (no 1983. līdz 1989. gadam), kuros atspoguļots sociālais priekšstats par bērnistabu, mēbelēm un rotaļlietām istabā, kā arī bērnistabas un dzimumaudzināšanas mijattiecībām.

Ņemot vērā to, ka ģimene bija viens no sociālisma ideju transmisijas aģentiem, arī mediji atklājas kā instruments, ar kura palīdzību nodot ģimenei Padomju Savienībā raksturīgos ideoloģiskos uzstādījumus. (Jansone-Ratinika, 2013) Ģimene nedrīkstēja īstenot autonomu audzināšanas pieeju, bērna audzināšana notika saskaņā ar noteikumiem, ko sabiedrība izvirzīja jaunā cilvēka veidošanai (Procevska, 2006) un ko sabiedrībai bija tiesības

kontrolēt. (Zelmenis, 1981) Tādēļ audzināšana sociālistiskajā ģimenē Padomju Savienībā ievērojami atšķīrās no audzināšanas ģimenē starpkaru periodā, kur audzināšana notika ģimenes ietvaros un sabiedrība ģimenes audzināšanas jautājumos neiejaucās. (Zelmenis, 1978; Jansone-Ratinika, 2013)

Jāatzīst, ka padomju varas perioda pedagoģiskajai domai raksturīga orientācija uz bērna kolektīvo audzināšanu, tāpēc rakstu par bērnistabu kā privātās telpas daļu nav daudz. Atlasītajos rakstos tika noteikti šādi tematiskie loki:

- **ierobežota privātā telpa un tās efektīva izmantošana;**
- **telpas funkcionalitāte un estētiskais noformējums;**
- **bērnistaba kā telpa bērna attīstībai un pašizpaušmei;**
- **bērnistaba kā vērtība;**
- **padomju bērna audzināšana (kārtība, režīms un disciplīna).**

Rakstos par bērnistabām padomju varas periodā risināti arī jautājumi par brāļu un māsu, kā arī bērnu un vecāku seksualitātes izpaušmju norobežošanu.

Bērnistaba mājoklī varas periodā ir varai un politiskajai sistēmai pietuvināto priekšrocība. Tā ir būtiska atšķirība no starpkaru perioda, kur bērnistabas bija finansiāli nodrošinātās sabiedrības daļas privilēģija. Padomju sabiedrība bija bezšķiru sabiedrība, turklāt Padomju Savienībā nebija privātīpašuma – dzīvokļus nevarēja ne pirkt, ne pārdot. (Pavlovičs, 2012) Tos saviem pilsoņiem par nopelniem sociālistiskajā sabiedrībā piešķīra valsts. Padomju Savienībā pastāvēja tā saucamā „blata” sistēma, ko bija izraisījis nepieciešamo preču trūkums jeb deficīts. (Pavlovičs, 2012) Rezultātā nākas secināt, ka ne tikai pati bērnistaba bija politiskajai sistēmai pietuvināto priekšrocība, bet arī tās saturs: mēbeles, rotaļlietas utt. Pārmērības materiālo vajadzību apmierināšanā tika uzskatītas par zemu jeb neatbilstīgu audzinātības līmeni ģimenē un saskaņā ar dominējošo ideoloģiju – nevēlamas, jo attīsta padomju cilvēkam nepiemērotas rakstura īpašības: bezatbildību, baudkāri, egoismu utt. (Zelmenis, 1981)

Jaunā tipa cilvēka audzināšanā ģimenē, t.sk. bērnistabas iekārtojumā, padomju ideoloģija ienāca ar valsts oficiāli akceptēto pedagoģisko un praktisko padomu došanas literatūru un nedaudzajiem cenzūrai pakļautajiem medijiem, tādā veidā sniedzot norādījumus par nepieciešamo bērnistabas iekārtojumu, kā arī atbilstīgas gaumes un vērtību ieaudzināšanu, lai veidotu ideoloģiski „pareizos” bērna uzskatus un attieksmes. (Procevska, 2006) Galvenās prasības, kas tika izvirzītas bērna stūrīša vai, ja iespējams, bērnistabas iekārtošanā, ir kārtība, disciplīna, ekonomiskums, režīms un pienākuma apziņas ieaudzināšana.

Līdzīgi kā starpkaru periodā, **ierobežota privātā telpa un tās efektīva izmantošana** bija aktuāla arī padomju varas periodā, taču šim tematiskajam lokam tiek piešķirta specifiska nozīme un funkcijas.

Arī padomju varas periodā bērnistabu fenomens pamatā tiek attiecināts uz pilsētvidi. Pēc Otrā pasaules kara pilsētas Latvijā bija pilnībā (Jelgava un Valmiera), vairāk (Rēzekne, Liepāja un Daugavpils) vai mazāk nopostītas (Rīga), kā rezultātā bija pamatota nepieciešamība pēc jaunu ēku celtniecības. Līdz 1948. gadam Rīgā tika veikti darbi kara postījumu likvidēšanā un sakārtots dzīvokļu fonds, taču plašāka dzīvokļu celtniecība vēl nenotika. (Pavlovičs, 2012) Pēckara gados primārais uzdevums bija pārvietot iedzīvotājus uz labiekārtotiem dzīvokļiem un ievērojami paplašināt dzīvokļu fondu. (Drīzulis, 1980) Faktiski cilvēka iespējas uz privāto dzīvi bija limitētas. Mājoklis veica personisko lietu uzglabāšanas un atpūtas funkcijas pēc darba. Kara rezultātā sagrauto māju dēļ varas periodā arī tagadējās Latvijas teritorijā tika ieviests jaunievedums – komunālais dzīvoklis, kas principā bija vairāku ģimeņu apdzīvotas telpas vienā saimniecībā. (Pavlovičs, 2012) Ģimene privātuma iespējas varēja rast vienīgi savā istabā, jo pārējās telpas – virtuve, koridors, labierīcības – bija koplietošanas. Bērnam domātas telpas iekārtošana šādos apstākļos nebija iespējama.

Pakāpeniska iedzīvotāju pāriešana uz dzīvi pilsētās, īpaši uz Rīgu, iniciēja pilsētu mikrorajonu apbūvi 20. gs. 60.-70. gados. Ar katru nākamo sēriju dzīvokļi kļuva iedzīvotājiem arvien ērtāki – paplašinājās gaitenis, mainījās telpu izkārtojums, vannas istaba tika atdalīta no sanitārā mezgla (Pavlovičs, 2012), tomēr arī tajā laikā vairākums dzīvokļu ir neliela izmēra, un sapnis par bērnistabu nav īstenojams – *„tāpēc diezgan grūti ir kādu istabu nodot tikai pāris cilvēku rīcībā un izveidot tur guļamistabu”*. (Lūse, 1988)

Lai gan padomju varas periodā tika uzsvērtā nepieciešamība pēc bērna istabas dzīvoklī vai mājā (Artmanis & Nikolajevs, 1958; Siņicka, 1972; Gžibovska, 1983; Priedīte, 1989), dzīvokļa izmēra un ģimenes locekļu skaita dēļ bērniem lielākoties tika atvēlēts rotaļu stūrītis, kas vairumā mājokļu tika uzskatīts par normu. (Gžibovska, 1980) Jāatzīmē, ka literatūrā tiek minēti atšķirīgi skaitļi, apzīmējot pieļaujamo kvadrāturu dzīvoklī uz vienu cilvēku Padomju Savienībā. Tā, piemēram, mūsdienu Latvijā izdotajā avotā minēts, ka padomju valsts paredzēja deviņus kvadrātmetrus telpas uz vienu cilvēku. (Pavlovičs, 2012) Teorētiski, nebija pieļaujama dzīvokļa pārapsūtošanās un dažāda dzimuma bērnu uzturēšanās vienā telpā, taču praksē reālā situācija bija cita (Pavlovičs, 2012) – *„būtu lieliski, ja katram bērnam būtu sava istaba, taču tas daudzām ģimenēm vēl joprojām ir tikai sapnis”*. (Priedīte, 1989) Ņemot vērā vidējo cilvēku skaitu ģimenē – 3,19 cilvēki (Rubīns, 2004) un vidējo dzīvokļa izmēru (divistabu vai trīsistabu dzīvoklis, attiecīgi – 47% un 34%), jāsecina, ka bērni apdzīvoja

kopēju bērnistabu. 1970. gadā 42% ģimeņu bija tikai viens bērns (Pavlovičs, 2012), kas liecina par bērnistabas iespējamību dzīvokļos, ja tie bija lielāki par vienu istabu. Taču, ja dzīvoklī dzīvoja vairāk nekā divas paaudzes, iespējams, bērni istabu dalīja kopā ar vecvecākiem, un privātās telpas bērniem nebija.

Padomju bērns nav iekštelpu bērns – ierobežota privātā telpa pamato to, kādēļ bērni savu brīvo laiku pavada pagalmā un uz ielas. Telpas mājās bija šauras, bērniem tika liegts iekštelpās skraidīt, klaigāt, lēkāt un citādi aktīvi darboties (Makarenko, 1977), tāpēc bērni darbojās ārpus mājas.

Jāsecina, ka sociālekonomiskās situācijas dēļ padomju varas periodā bērnistabas vērtība padomdevējos netiek uzsvērta. Medijos tiek pausts viedoklis par bērna stūrīša iekārtošanu, atbalstot vecākus un mudinot viņus atvēlēt daļu no koplietošanas telpas bērnam, ja citādi nav iespējams. Padomi vecākiem bērnistabas iekārtošanā attiecināmi arī uz bērnu stūrīša iekārtošanu – bērna augumam piemērotas mēbeles un bērna attīstībai atbilstīga telpa.

Nepieciešamība pēc bērnam domātas telpas iekārtošanas pausta visos atlasītajos rakstos, kuru saturs primāri atklāj tieši bērnistabas nozīmi mājās. Rakstos, kur bērnistabas aktualizācija tiek pausta sekundāri, bērna telpai netiek pievērsta būtiska uzmanība. **Bērnistabai īpaša vērtība** piedēvēta, uzsverot tās nepieciešamību saistībā ar bērna vecumu. Padomju varas periodā publiskajā diskursā netiek runāts par bērnam domātu atsevišķu telpu jau no dzimšanas, bet akcentēta bērnistabas nozīme, bērnam uzsākot skolas gaitas (Upīte, 1981), kad „*galvenās rakstura iezīmes jau ir izveidojušās, izpaužas bērna pirmās tieksmes un aizraušanās*”. (Siņicka, 1972) Bērnistabas nozīme skolas vecuma bērnam tika saistīta ar higiēnu, fizioloģiju un seksualitāti kā tās daļu – tādējādi pirmsskolas vecuma bērns drīkstēja gulēt vienā telpā ar pieaugušajiem, taču, uzsākot skolas gaitas, bērnam bija jānodrošina atsevišķa istaba vai vismaz atsevišķa gulta koplietošanas telpās (piemēram, dzīvojamā istabā), kur atpūsties vienam pašam, nodrošinot privātumu. Neliela izmēra dzīvoklī bērna rakstāmgalds tiek piedāvāts novietot vecāku guļamistabā, lai viņš, pieaugušo netraucēts, varētu mācīties. (Ose, 1966)

Pastāvīga darba vieta skolēnam nepieciešama līdzīgi kā rotaļu stūrītis mazam bērnam, citādi „*viņš nevar justies patstāvīgs un pieaugušie traucē skolēnu darbā vai arī skolēns traucē pieaugušos*”. (Šmite, 1962) Bērnistabas iekārtošanā skolēnam nepieciešams nodalīt darba un atpūtas zonu, lai disciplinētu bērnu un radītu iespējas bērna rotaļām telpas nelielā izmēra dēļ. Padomju varas perioda publiskajā diskursā īpaši akcentēts ir mēbeļu lietojums un izvietojums bērnistabā, optimizējot telpu – divstāvu gultas diviem bērniem, saliekamās gultas un atvāžamie sekreteri. Mēbelēm jābūt pēc iespējas vienkāršām, viegli tīrāmām un lētām, lai

„netiktu ierobežota bērna dabiskā tieksme draiskuļoties, kustēties, spēlēties”. (Gžibovska, 1980) Tika uzskatīts, ka bērna istabā nepieciešamās mēbeles ir gulta, skapis apģērbam, plaukts vai kaste rotaļlietām, galds un krēsli. (Gžibovska, 1980) Istaba nedrīkstēja tikt pieblīvēta, atstājot vietu bērna kustībām un rotaļām (Tālbergs, 1965). Bērnistabai vai bērna stūrītim jāatrodas pēc iespējas tālāk no pieaugušo atpūtas vai darba mēbeļu grupas, lai bērns var netraucēt pieaugušos un pieaugušie – bērnu „tā dažādajās nodarbēs”. (Šmite, 1962) Padomdevēji aicināja vecākus iesaistīties mēbeļu izgatavošanā, iniciējot pieaugušo iesaistīšanos bērnistabas interjera izveidē. (Priedīte, 1985) Jāsecina, ka bērnistabas vai bērna stūrīša iekārtošanas mērķis padomju varas periodā ir bērna kustību un attīstības nodrošināšana pieaugušo izveidotā specifiski bērnam domātā pasaulē. Tādējādi publiskajā diskursā atklājas „aktīvā bērna” tēla iezīmes.

Bērnistabas lietošana un estētika izpaužas publiskā diskursa atklātajā tematiskajā lokā „**Telpas funkcionalitāte un estētiskais noformējums**”. Bērnistabas iekārtojums un ieteikumi tā veidošanā atklāj telpas funkcionalitāti. Raksturīgās mēbeles bērnistabā padomju varas periodā ir gulta, galds, skapis, krēsls, plaukti grāmatām, mācību piederumiem un bērna interesēm atbilstīgām kolekcijām skolas vecuma bērnam un rotaļlietu kaste pirmsskolas vecuma bērnam vai sākumskolas vecuma bērnam. Lai gan pastāvēja atšķirības abu dzimumu bērnu audzināšanā, publiskā diskursa analizē neatklājas bērnistabas iekārtojums atbilstīgi bērna dzimumam. Bērnistabas saturs drīzāk saistāms ar bērna vecumu. Analizētajos rakstos par bērnistabām raksturotas arī rotaļlietas, kas liecina par bērnistabu kā rotaļu telpu. Pieminēta arī tāfele, kas ļauj īstenot bērna māksliniecisko talantu un estētiskās gaumes veidošanās nepieciešamību. Bērnistabas iekārtojumā atzīmēti arī plakāti, bērnu zīmējumi un ģeogrāfijas karte, kas liecina par estētiskās gaumes attīstīšanu un skolas simbolu „ienākšanu” bērna privātajā telpā. Savukārt rakstos uzskaitītās mēbeles bērnistabā liecina, ka viņš savā istabā atpūšas, mācās un rotaļājas. Dažādu priekšmetu kolekcijas norāda uz bērna interesēm, atklājot bērna personiskās identitātes veidošanās izpausmes.

Estētiskā audzināšana bija viens no nozīmīgākajiem aspektiem padomju pedagoģijā, kuras ietvaros bija nepieciešams attīstīt estētisko uztveri, audzināt estētisko gaumi un tieksmi parādīt sevi mākslā un ieviest estētiku apkārtējā dzīvē. (Iljina, 1971) Skaista apkārtējā vide pozitīvi ietekmē bērnu, tīrība un kārtība disciplinē un audzina, īpaši uzsverot gaumi istabas iekārtojumā, „tīrības un kārtības mīlestību” (Šmite, 1962) un organizētību bērna darba vietā – bērnistabā. Estētiskā audzināšana tika īstenota ar režīma un disciplīnas palīdzību, rūpēs par higiēnu istabā, telpaugiem, rotaļlietu un darba vietas sakārtošanu, veidojot „pareizu estētisko uzskatu”. (Gžibovska, 1983) Tika uzsvērts, ka dzīvokļa un bērna istabas uzkopšana veido

bērna estētisko attieksmi pret īstenību un ir arī līdzeklis pusaudžu un jauniešu vecumā raksturīgajām bezgaumības problēmām. (Zelmenis, 1981) Tika uzskatīts, ka par gaumes trūkumu liecina „izšuvumi un banālas bildes”, „vāzē ieliktas mākslīgās puķes” un „uz mēbelēm sablīvētās masveidā ražotas keramikas figūriņas”. (Zelmenis, 1981) Estētika bērnistabā saistāma arī ar krāsām istabā, kas aktualizē sabiedrības prasībām atbilstīgu bērna uzvedību. Ja starpkaru periodā bērnistabas iekārtojumā dominē gaiša – balta vai dzeltena – krāsa, padomju varas periodā bērnistabā pārsvarā tika paredzētas košas, dzīvespriecīgas krāsas: sarkana, dzeltena, zaļa. Šīs krāsas akcentē un virza bērnu aktivitāti, kas iezīmē vienu no vecāku galvenajiem pienākumiem Padomju Savienībā – rūpes par bērna fizisko attīstību. (Zelmenis, 1981) Tomēr analizētajos rakstos tiek uzsvērts, ka nav nepieciešama pārmērīga noformējuma krāsainība, kas saistīta ar bērna „pareizas gaumes” veidošanos. Bērnistabu attēlos, kas pievienoti rakstiem padomdevējos, ir dažāds sienu krāsojums, attēli (dzīvnieki, cipari, burti, augļi, augi, kalendāri) pie/uz sienām un mēbelēm. Jāsecina, ka bērnistabas vizuālais noformējums padomju varas periodā bija vairāk vērsts uz bērna attīstības veicināšanu salīdzinājumā ar pasteltoņos noformēto un atbilstīgi minimālismam iekārtoto bērnistabu starpkaru periodā.

Veidojot sabiedrības izpratni par bērnistabas lomu, publiskajā diskursā padomju varas periodā tiek aktualizēts jautājums par **bērnistabas nozīmi bērna pašizpaušmē un attīstībā**. „*Ļoti svarīgi ir viņā redzēt un respektēt cilvēku (..) bērnam ir savas prasības, ko vajag ņemt vērā*”. (Gžibovska, 1983) Taču jāpiebilst, ka izvēles iespējām indivīda attīstībā ir limitēts raksturs, jo tā iespējama tikai no audzināšanai pareiziem, atbilstīgiem komponentiem (Jansone-Ratinika, 2013), kas ļauj secināt, ka bērnistabas iekārtošanā medijos tika propagandēts pieļaujama bērna attīstības un pašizpaušmes aspekts – noteiktas lietas, kuras istabā drīkst būt un kuras ir „pareizas” bērna gaumes izkopšanā un attīstības veicināšanā.

Bērna pašizpaušme un attīstība bērnistabā mediju diskursā varas periodā saistāma ar padomiem par bērnistabas dekorēšanu, kur nepieciešams ņemt vērā bērnu vēlmes un mēbeļu atbilstību bērna augumam. Jāatzīmē, ka publiskajā telpā bērna pašizpaušme un attīstība tiek apzīmētas ar tādiem jēdzieniem kā raksturs, gaume, vēlmes, intereses, tieksmes un aizraušanās. Bērnistabas dekorēšana saistāma ar medijos aktualizēto „pareizo” estētisko uzskatu un gaumes veidošanu. Padomdevējos tiek pausts viedoklis, ka nepieciešams iesaistīt bērnus istabas iekārtošanā, jo „*bieži vien viņi paši jau pavisam skaidri zina, ko gribētu*”. (Gžibovska, 1983) Bērnistabas iesaka izdekorēt ar zīmējumiem, plakātiem, dažādām kolekcijām, kas norāda uz bērna iespējām atklāt sevi telpā. Jāatzīmē, ka analizētie raksti neatklāj bērna vecumu, kādā viņam var ļaut pašam iekārtot bērnistabu, taču rakstiem

pievienotie attēli ļauj secināt, ka tas ir skolēns, par ko liecina rakstāmgalda atrašanās bērnistabā. Padomdevējos tiek pausts viedoklis, ka bērnistaba vai bērna stūrītis jāiekārto atbilstīgi bērna individualitātei, tā, lai „*bērns savā istabā nejustos svešs (..), kur viņš var justies kā saimnieks*”. (Gžibovska, 1980) No vienas puses, mediju diskursā tiek akcentēta nepieciešamība pēc bērna pašizpaušmes, telpu izdaiļojot, no otras – ieteikumi telpas dekorēšanā adresēti vecākiem – „*varbūt jums ir kādi bērnu zīmējumi, kas jums pašiem ir iepatikušies (..), ierāmējiet un lieciet tos pie sienas*”. (Priedīte, 1989) Tas norāda uz vecāku kontroli pār bērna pašizpaušmi – vecākiem tiek ieteikts ļaut bērnam darboties privātajā telpā, tajā pašā laikā tiek akcentēta vecāku dominance un viņu uzskatu nozīme atbilstīgas bērna uzvedības veidošanā.

Publiskā diskursa analīze liecina, ka bērnistaba padomju varas periodā tika pakļauta stingriem un precīziem norādījumiem saistībā ar sociālistiskās audzināšanas mērķiem. **Padomju bērna audzināšana** Padomju Savienībā tiek atklāta kā jaunā cilvēka audzināšana, kas veidojās izglītības un audzināšanas mijattiecībās. Labi izglītots bērns bija arī labi audzināts bērns – tieši pareiza zināšana nodrošināja pareizu jeb ideoloģiski korektu uzvedību. (Procevska, 2006) Līdz ar to bērnistaba savā ziņā kļuva par padomju režīma ideoloģisko atspulgu – tās iekārtojumā, rotaļlietu piedāvājumā, bērna dienas režīma un disciplīnas noteikšanā, sociālistiskās gaumes un darba mīlestības veicināšanā, kā arī kolektīvisma un biedriskuma apziņas izkopšanā. (Rubene & Jansone-Ratinika & Dinka, 2014)

Izglītības un audzināšanas process tika īstenots visur, kur atradās bērns varas kontrolētās informācijas sasniedzamībā. (Procevska, 2006) Ģimenei bija jānodrošina bērnam atbilstīga zināšanu, attieksmju ieaudzināšana saskaņā ar noteikumiem, ko izvirzīja sabiedrība jaunā cilvēka veidošanai. Tika uzskatīts, ka valstij jānodrošina bērna audzināšana ar ģimenes palīdzību, sniedzot tai padomus, kā pareizi audzināt bērnu, jo ģimenes pedagoģiskā darbība nebija privāts process, bet gan noritēja ciešā saskaņā ar politisko ideoloģiju un sabiedrības vajadzībām. (Zelmenis, 1978)

20. gs. 70. gados līdz ar tādiem saukļiem kā „visu labāko bērniem” un „uz bērniem neekonomē” tiek akcentēta nozīme bērnistabas iekārtošanai ar materiālām lietām, kas bērnu vecākiem pašiem bērnistabā nebija pieejamas. (Kelly, 2007) Lai gan materialitāte tiek plaši atklāta teorētiskajā literatūrā, padomdevējos tā saistāma vien ar bērniem pašām nepieciešamākajām mēbelēm un rotaļlietām. Bērnistabas mēbeļu iekārtas iegādāties bija gandrīz neiespējami, tāpēc publiskajā diskursā tiek doti padomi, kā izgatavot mēbeles pašu rokām.

Ideālā audzināšanas pieeja padomju varas periodā bija konkrētu normu un disciplīnas īstenošana. Disciplīnas līdzeklis ir **režīms** kā noteikta kārtība, kam vajadzēja paklausīt. (Jansone-Ratinika, 2013) Režīmam bija jāatbilst bērna vecuma un fizioloģiskajām īpatnībām, turklāt tam jābūt strikti ievērotam. Bērna režīms sastāvēja no stingri iedalītām aktivitātēm nomoda laikā un miega periodā. Bērna gulētiešanas un celšanās laiks jānosaka precīzi, ievērojot konsekvenci, tāpat arī kārtības un tīrības noteikumi bērnistabā.

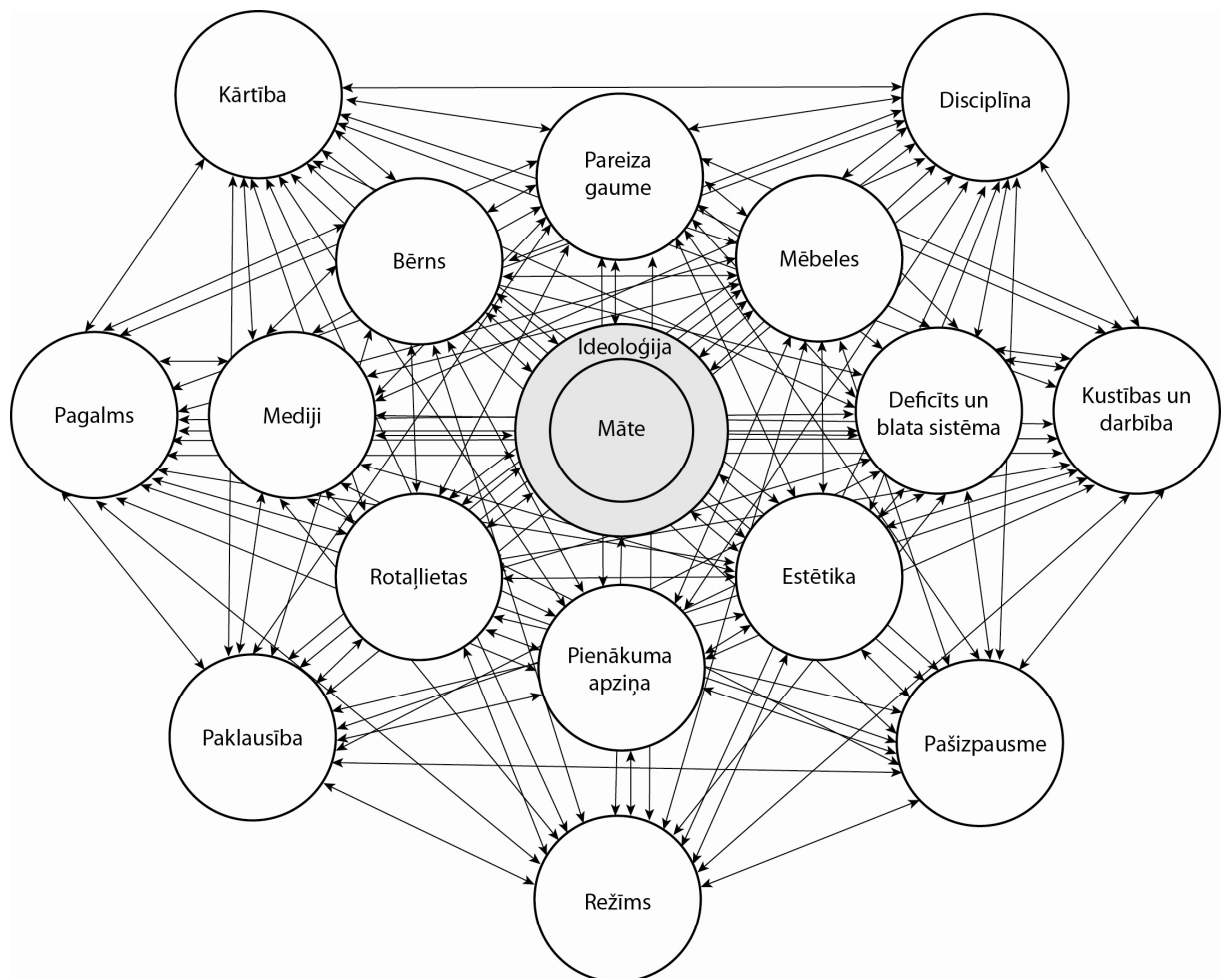
Tiecoties uz audzināšanas mērķi – **disciplinēšanu**, vecāki nosaka bērna režīmu jeb izvirza noteikumus arī bērnistabā – uzturēt tīrību telpā, gultā, uz galda. (Makarenko, 1977) Režīma ievērošana saistāma ar tīrības un **kārtības** mīlestības ieaudzinašanu – noteiktas kārtības uzturēšanu rotaļu stūrītī vai bērnistabā. Režīmam ir jābūt lietderīgam un tā izpildes prasībās jāievēro noteiktība – bērnam ir jāpaskaidro, kāpēc ir nepieciešama tīrība un kārtība viņa istabā, un jāievēro konsekvence noteikumos, tikai tad režīms bērnam kļūst par automātisku darbību un ģimenē iespējams izvairīties no sodiem, jo „*bērna dabiskā tieksme bieži vien nonāk pretrunā ar mātes vēlēšanos dzīvoklī pastāvīgi uzturēt priekšzīmīgu kārtību*”. (Šmite, 1962) Bērnistabā kārtības uzturēšanā sevišķi būtiska nozīme piešķirta, bērnam dodoties gulēt vai beidzot rotaļas. Pirms miega un pabeidzot aktivitātes, rotaļlietas ir jāsakārto kastēs un plauktos. Disciplīnas ieaudzinašanā nozīme ir arī augu kopšanai bērnistabā, kas ne tikai veicina bērnus saudzīgu attieksmi un mīlestību pret dzīvo dabu, bet arī atbildību un rūpes. Tika uzskatīts, ka bērnistaba bija ideāla vieta, kurā īstenot bērna disciplinēšanu, ieaudzīnot padomju cilvēkam tik nepieciešamo atbildību, kārtību un rūpes par sabiedrību.

Divi no pieciem publiskajam diskursam raksturīgajiem tematiskajiem lokiem padomju varas periodā sasauca ap starpkaru periodu: ierobežota privātā telpa un tās efektīva izmantošana; bērnistaba kā vērtība. Trīs tematiskie loki iezīmē transformāciju audzināšanas tīklā. Prasību pēc higiēnas ir nomainījusi prasība pēc telpas funkcionalitātes, bērna audzināšanā uzsvars tiek likts uz režīmu, kas ir līdzeklis disciplīnas ieaudzinašanai, tāpat iezīmējas jauns tematiskais loks saistībā ar bērnistabu kā telpu bērna attīstībai un pašizpaušmei.

Publiskais diskurss par bērnistabām padomju varas periodā joprojām akcentē māti kā galveno aģentu audzināšanas tīklā. Kaut gan Padomju Savienībā tika postulēta ideja par nepieciešamību pēc vienlīdzīgas abu vecāku iesaistes bērna audzināšanā, tēvi tajā iesaistījās mazāk. (Goša, 1982) Padomju varas periodā dominējošais visu varošās sievietes/mātes tips (Nora Jansone-Ratinika, 2013) noliedz un faktiski nemaz neļauj tēvam iesaistīties bērna kopšanas un audzināšanas jautājumos, atstājot tam ekonomisko saistību izpildes funkciju attiecībā pret sievu un bērniem. Jāsecina, ka starpkaru periodā māte bērnistabā īstenoja tēva

varas kontrolētus audzināšanas mērķus, bet padomju varas periodā māte īstenoja valsts ideoloģijas diktētus audzināšanas mērķus, faktiski izstumjot tēvu no audzināšanas tīkla. Pamatojoties uz mātes piesaistīto aģentu nozīmēm un funkcijām, veidojas uz bērna attīstību un darbību orientēts tīkls audzināšanā.

Aģenti, kas veido audzināšanas tīklu bērnistabā publiskajā diskursā: **bērns, māte, ideoloģija, režīms, disciplīna, pienākuma apziņa, bezierunu paklausība, kustības un darbība, pareiza gaume, estētika, pašizpaušme, rotaļlietas, mēbeles, kārtība** (skat. 2. attēlu).



**2. attēls Audzināšanas tīkls bērna tēla izpratnei bērnistabā padomju varas periodā
Latvijā**

Tīklā darbojošies aģenti identificēti arī deviņos atmiņu naratīvos par bērnistabām vai rotaļu stūrīšiem padomju varas periodā un atlasīti nozīmīgākie atbilstīgi mediju diskursā noteiktajiem tematiskajiem lokiem. Respondentu atmiņu stāstījumi atklāj bērnistabas un bērna tēla mijattiecības no 20. gs. 40. līdz 80. gadu beigām, identificējot telpas lielumu, funkcionalitāti, ideoloģiju un attiecības ar vecākiem. Respondenti apzināti nav iedalīti sīkāk atbilstīgi laika posma periodizācijai, bet veido vienu kopu, kas reprezentē atklātos aģentus audzināšanas tīklā.

Respondentu paustajā naratīvā konstatētie aģenti, kas veido tīklu bērna tēla konstrukcijai bērnistabā: **bērns, māte, mēbeles, deficīts un blata sistēma, ideoloģija, režīms, disciplīna, kārtība, bezierunu paklausība, rotaļlietas, mediji, pagalms** (skat. 2. attēlu). Atbilstīgi identificētajiem aģentiem tiek noskaidrotas to nozīmes un funkcijas bērna un telpas mijiedarbībā.

Atmiņu naratīvos **bērns** atklāts kā aktīvs un paklausīgs sabiedrības loceklis, kurš izpilda mātes norādījumus bērnistabā, lai gan ne vienmēr ar tiem ir apmierināts, tomēr bērns izjūt respektu pret māti un pakļaujas viņas izvirzītajām prasībām, jo nepaklausība netiek pieļauta. Jāsecina, ka tā pat noteiktās situācijās var būt bīstama, piemēram, ja bērna nepaklausība var izraisīt kādus sarežģījumus publiskajā telpā.

Intervijās tiek identificētas bērnu aktivitātes telpā, kas izpaužas kā mācības, rotaļas vienatnē un kopā ar draugiem. Taču bērnistabas lietojums kopējās bērnu rotaļās tiek ierobežots, bērni rotaļājas kopā tikai tad, ja „*mums atļāva*” (skat. G int.), kas lielākoties pamatojams ar telpas trūkumu. Pieci no respondentiem istabu daļa ar brāļiem un/vai māsām, četriem respondentiem ir savas atsevišķas istabas, kas pamatojas bērnu skaita un telpu skaita sakarībās. Tikai viens respondents ģimenē ir vienīgais bērns, taču bērns daļu no bērnības perioda bērnistabu daļa kopā ar citiem ģimenes locekļiem. Vienā no intervijām tiek atklāta brāļu/māsu klātbūtnes nevēlamība istabā (skat. N int.). Bērns istabā ievieš sev nozīmīgus priekšmetus, piemēram, plakātus, bet mēbeles telpas robežās nepārkārto, kas saistāms ar prasībām pēc disciplīnas un kārtības.

Māte padomju varas perioda bērnistabā, tāpat kā starpkaru periodā, tiek atklāta kā nozīmīgākais audzināšanas tīkla veidojošais aģents, kas disciplinēšanu veic, translējot režīmu, kārtību, paklausību, piesaistot citus aģentus: mēbeles, rotaļlietas un medijus. Atšķirībā no starpkaru perioda padomju varas periodā māte iesaistās algotā sabiedriskā darbā un mājās uzturas vakaros un brīvdienās. Taču tas neatbrīvo viņu no primāras iesaistīšanās bērnu audzināšanā un jautājumos, kas saistāmi ar bērna disciplinēšanu, kārtības un režīma noteikšanu bērnistabā. Tēvs varas attiecībās bērnistabā privātajā diskursā netiek atklāts. Tāpat

kā starpkaru periodā, tēvam tiek piešķirta reprezentatīva loma sabiedrībā, bērnu tiešajā audzināšanā viņš pārsvarā nepiedalās.

Māte padomju varas periodā privātajā diskursā lielākoties tiek atklāta kā stingra, disciplīnu pieprasosa, pat „šerpa” (skat. L int.), rūpes par bērnu izrādot vairāk nekā viņa darbības vadīšanu. Taču dažās intervijās iezīmējas arī mātes rūpes kā mīlestība, kas vērsta uz bērna drošības un patstāvības īstenošanu.

Padomju varas periodā bērnistabā raksturīgās **mēbeles** bija rakstāmgalds, dīvāns un drēbju skapis vai kumode, kas veica vienādas funkcijas – drēbju uzglabāšanu. Bērnistabās, kuras apdzīvoja vairāki bērni, gultu skaits bija atbilstīgs bērnu skaitam. Rakstāmgalds bērnistabā parādās bērnam, „gatavojoties skolai” (skat. G int.). Bērnistabā mēbeles iekārto vecāki, bērnu viedoklis to izvietojumā telpā netiek jautāts, kas saistāms ar ierobežotu privāto telpu – mēbeles bija jāizvieto tā, lai pietiktu brīva telpa bērna rotaļām. Bērnu mēbeles ir izgatavotas no skaidu saplākšņa, kā arī netipiski šim periodam raksturīgā koka. Bērna istabā dominē neitrālās krāsas, kas liecina par publiskā diskursa pausto ideju nesakritību ar privātā diskursa paustajām atziņām. Tas liek secināt, ka vecākiem bija ierobežotas iespējas iegādāties spilgtas krāsas bērnistabas sienām. Mēbeles bērnistabā diferencē bērna dzimumu, atklājot stereotipiski meitenēm domātās mēbeles, kas simbolizē sievišķību un ir „pieaugušas meitenes simbols” (skat. F int.) – spogulis un galds skaistumkopšanai. Tās bija mēbeles, kas izteikti simbolizē bērna privāto zonu istabā. Zēni privāto zonu telpā iekārtoja ar plakātu un kalendāru palīdzību, pašizpaužoties telpas dekorēšanā – „*pirmo plakātu man atveda mammas brālis no ārzemēm ar pirmo formulu*” (skat. J int.), „*otrajā stāvā uz maliņas es tur kalendārīšus visādus līmēju...tā man bija tā sava privātā zona*”. (skat. K int.)

Mēbeles translēja dzimtes atšķirības, pamatojoties sievišķajos un vīrišķajos simbolos bērnistabā, kā arī atklāja ierobežotas telpas tematisko loku publiskajā diskursā – bērnistabas bija nelielas, tādēļ bērna viedoklis par mēbeļu izvietojumu istabā netika jautāts.

Deficīts un blata sistēma spilgti atklājas atmiņu naratīvos par bērnistabām padomju varas periodā, jo „*padomju cilvēks nemaz neko pārmērīgi vēlēties nevarēja*” (skat. F int.). Padomju Savienībā cilvēki nebija „*orientēti uz lietu iegādi*” (skat. G int.). Materiālo lietu trūkums iniciēja bērna un vecāku kreativitāti jaunu lietu izgatavošanā vai pielāgošanā bērna aktivitātēm (skat. N int.), kad māte šuva „*jaunas kleitas un vēl kaut ko*” (skat. G int.). Līdz ar to arī bērnam tika dāvinātas praktiskas, ikdienā lietojamas lietas, piemēram, „*treniņbikses un blūze*” (skat. G int.). Bērna iespējas saņemt dāvanā rotaļlietu bija minimālas. Tās tāpat kā mēbeles nebija iespējams tik viegli sagādāt, „*par blatiem bija jāpērk*” (skat. J int.). Blata sistēma radīja arī bērna pārākumu vienaudžu vidū, kad „*savā klasē biju nu viena no, teiksim,*

labāk šinī ziņā situētākajām” (skat. M int.). Tas iniciē bērnistabas kā sociālu interakciju telpu aktualizāciju, akcentējot bērnu kultūras veidošanos ne tikai publiskajā telpā – pagalmā, bet arī privātajā telpā. Deficīta preces padarīja bērnistabu par bērnu pulcēšanās vietu, kur bija pieejami mediji mūzikas atskaņošanai un ierakstīšanai. Preces, kas bija deficīts, bērnistabā bija radnieku un paziņu sarūpētas – „*vienkārši radniece strādāja pastā, jo to žurnālu nevarēja vienkārši kioskā nopirkt*” (skat. I int.), „*mans onkulis bija padomju virsnieks, un viņam bija iespējas iegādāties preces, kādas pārējiem nebija iespēja iegādāties*” (skat. F int.). Deficīts un blata sistēma Padomju Savienībā, protams, radīja nevienlīdzību, veicinot lietu kultu, taču tas sekmēja arī cilvēku radošumu un problēmu risināšanas prasmes, izgatavojot kārotās lietas.

Režims atmiņu stāstījumos izpaužas saistībā ar stingri ievērotiem norādījumiem par telpas uzkopšanu, kārtību tajā, gulētiešanas laiku un bērna atrašanos bērnistabā. Intervijās režīms izpaužas kā dabiska lietu kārtība, kas paredz noteiktu bērna darbību izpildi – **bezierunu paklausību** mātes norādījumiem, piemēram, striktu laiku, kad bērnam jādodas pie miera. „*21.00 mēs, kā likums, bijām gultā, mums bija diezgan tas grafiks stingri definēts.*” (skat. F int.) Bērnistabai bija stingri noteikts sakārtošanas laiks, pārsvarā brīvdienās, kad „*vienmēr dzīvoklis tika uzkopts*” (skat. M int.). Bērniem vienmēr pamostoties bija jāsaklāj sava gulta, un nebija pat iedomājams, ka „*es varētu aiziet, neuzklājusi gultu*” (skat. G int.). Režīms veicināja **disciplīnu** un **kārtību**, veidojot bērna patstāvīgu darbību. Nebija iedomājams, ka bērnistabā valdītu nekārtība un bērni nepakļautos mātes izvirzītajiem noteikumiem par disciplīnu bērnistabā. Respondenti atklāj, ka ne tikai mājās, bet arī bērnistabā „*tika prasīts, lai tur būtu kārtība*” (skat. G int.). Kārtība un disciplīna tika pamatota mātes izstrādātā režīmā bērnistabas uzkopšanā un sakārtošanā – „*es atceros to, ka mēs visu laiku tīrām māju un mūs visu laiku par to lamā*” (skat. K int.), „*kuram bērnam gan patīk kārtot istabu*” (skat. F int.).

Padomju varas periodā iezīmējas arī cita veida disciplīna un kārtība – tā, ko noteica ideoloģiskie procesi ārpus ģimenes Padomju Savienībā. Padomju bērna audzināšanā svarīgāka par paklausību vecākiem bija paklausība kolektīvajiem audzināšanas uzstādījumiem – audzināt tā, lai bērns „*spētu iekļauties kolektīvā un veikt viņam uzticētos pienākumus.*” (Zelmenis, 1981) Padomju Savienībā komunistiskās morāles princips bija „*Viens par visiem, un visi par vienu*” (Zelmenis, 1981), kas liecināja par nepieciešamību pēc paklausības ideoloģiskiem uzstādījumiem un nosacīta ģimenes „caurspīdīguma” kolektīva priekšā. Audzināšana ģimenē vairs nebija tikai ģimenes iekšējā lieta, kur katrs var rīkoties, kā tīk. Par bērnu audzināšanu interesējās visa sabiedrība, kur „*patvaļa*” (Zelmenis, 1981) nav

pieļaujama. Paklausība kolektīvajiem audzināšanas uzstādījumiem izpaudās kā audzināšanas satura un metožu atbilstība publiskajā diskursā paustajiem uzstādījumiem.

Rotaļlietu padomju bērnistabā nebija daudz – to propagandēja gan ideoloģiskie nosacījumi, gan plānveida ekonomikas īstenošana Padomju Savienībā. Rotaļlietas nereti bērni vieni vai kopā ar vecākiem izgatavoja paši un/vai meklēja vecām lietām jaunu izmantojumu. Privātajā diskursā minētās rotaļlietas atklāj bērna dzimumu – lelles, leļļu rati, mīkstās un gumijas rotaļlietas meitenēm; transporta līdzekļi, sporta inventārs, miniatūrfigūras – zēniem. Rotaļlietas, no vienas puses, translē disciplīnu un kārtību, no otras puses, uztur deficīta un blata sistēmu.

Rotaļlietu un telpu trūkums veicināja bērnu vēlmi uzturēties ārpus mājas – pagalmā, kur bērni veidoja savu kultūru, spēlējot spēles. „*Mēs daudz pa pagalmu dzīvojāmies...reāli daudz... ar kaimiņu bērniem... mēs tur klasītes lēcām...un visas tās rotaļas ar bumbām.*” (skat. M int.)

Audzināšanas tīklā privātā diskursa ietvaros atklājas specifiski, šim periodam zīmīgi aģenti, kas raksturo bērna tuvākās ekoloģiskās zonas jeb kontekstus – mediji un pagalms. Mediji un pagalms iniciē interakcijas vienaudžu starpā privātajā un publiskajā telpā, veidojot bērnu kultūru un sekmējot bērna patstāvīgu darbību tajā.

Atšķirībā no starpkaru perioda, padomju varas perioda bērnistabā privātajā diskursā iezīmējas jauns aģents – **mediji**, kas publiskajā diskursā netiek atklāts. Bērnistabā varēja atrasties radio, magnetofons vai plašu atskaņotājs, vienā no bērnistabām – arī televizors. Taču šajā periodā vēl nav iespējams runāt par mediju centrētām bērnistabām, drīzāk tās ir mediju perifēras bērnistabas, kur mediji neieņem nozīmīgu vietu telpā. Vienā no atmiņu naratīviem bērna istabā atrodas arī telefons, kas ir nozīmīgs saziņas līdzeklis vienaudžu starpā. Mediji translē izglītojošo funkciju bērna attīstībai un kalpo par iemeslu vienaudžu sarunām un kopīgām rotaļām bērnistabā. Lai gan bērnistabā atradās mediji, bērni „*reāli daudz*” (skat. M int.) laika pavadīja **pagalmā** – „*gājām futbolu spēlēt, dauzīties*” (skat. H int.). Bērnu atrašanās pie medijiem netika ierobežota, jo „*tur vienkārši nebija, ko skatīties*” (skat. H int.), turklāt bērna dzīve ārā bija interesantāka nekā iekštelpās, jo „*tur bija ļoti daudz ko darīt*” (skat. J int.). Tikai vienā no intervijām tiek atklāts, ka „*mani tā ielas dzīve nevilināja*” (skat. G int.), taču tas saistāms ar bērna noslogotību interešu izglītībā, jo „*man īstenībā laikam pat nebija laika*” (skat. G int.). Pagalms, no vienas puses, bija telpa, kas iniciēja bērnu kultūras attīstību, pašizpaušmi tajā, no otras – tā bija teritorija, kura atradās padomju varas ietekmē un veicināja kultūras normu respektēšanu un pakļaušanos komunisma ideāliem. Taču, neskatoties

uz to, bērni labprāt pavadīja laiku bez pieaugušo uzraudzības pagalmā, jo tur bērni paši uzstādīja sev noteikumus un robežas.

Bērnām audzināšanas tīklā tiek dotas nosacītas iespējas praktizēt patstāvību un īstenot savu attīstības potenciālu, taču šīs darbības tiek kontrolētas un vadītas atbilstīgi publiskajā diskursā izvirzītajiem ideoloģiskajiem uzstādījumiem. Jāsecina, ka publiskā un privātā diskursa analīzes rezultātā atklātais uz bērna attīstību un darbību orientētais tīkls iezīmē „aktīvā bērna” tēlu audzināšanā ģimenē padomju Latvijā.

Rezumējot 2.3. nodaļā atklāto audzināšanas tīklu padomju Latvijā, iespējams formulēt šādus secinājumus:

1. Bērna tēla analīzei padomju varas periodā izvēlētie avoti atklāj, ka divi no pieciem publiskajam diskursam raksturīgajiem tematiskajiem lokiem šajā periodā sasaucas ar starpkaru periodu: ierobežota privātā telpa un tās efektīva izmantošana; bērnistaba kā vērtība. Trīs tematiskie loki iezīmē transformāciju audzināšanas tīklā. Prasību pēc higiēnas ir nomainījusi prasība pēc telpas funkcionalitātes, bērna audzināšanā uzsvars tiek likts uz režīmu, kas ir līdzeklis disciplīnas ieaudzinašanai, tāpat iezīmējas jauns tematiskais loks saistībā ar bērnistabu kā telpu bērna attīstībai un pašizpaušmei.
2. Audzināšanas tīklā privātā diskursa ietvaros atklājas specifiski, šim periodam raksturīgi aģenti, kas atklāj bērna tuvāko (mediji un pagalms) un tālāko (deficīts un blata sistēma) ekoloģisko zonu jeb kontekstu. Mediji un pagalms veicina sociālās interakcijas vienaudžu vidū gan privātajā (mediji), gan publiskajā telpā (pagalms), savukārt deficīts un blata sistēma raksturo materiālo lietu trūkumu un iespējas bērna pašizpaušmei un patstāvīgai darbībai – rotaļlietu izgatavošanu, bērnistabas iekārtošanu.
3. Atmiņu stāstījumu padziļinātā analīze apstiprina, ka publiskajā diskursā paustie tematiskie loki atklājas arī privātajā diskursā. Tādējādi publiskais diskurss par bērnistabām padomju varas periodā, tāpat kā starpkaru periodā, iezīmē māti kā galveno aģentu audzināšanas tīklā. Padomju varas periodā publiskajā diskursā tiek atklāta valsts ideoloģijas kontrole audzināšanas procesā, kas sekmē audzināšanas tīkla transformācijas, salīdzinot ar starpkaru periodu. Padomju varas periodā māte īstenoja valsts ideoloģijas diktētus audzināšanas mērķus, faktiski izstumjot tēvu no audzināšanas tīkla.
4. Pamatojoties uz aģentu nozīmēm un funkcijām, padomju varas periodā veidojas uz bērna attīstību un darbību orientēts audzināšanas tīkls, ko apliecina gan publiskais diskurss, gan respondentu atmiņas, respektīvi, privātais diskurss. Uz bērna attīstību un darbību orientētais audzināšanas tīkls, balstoties uz analīzei izvirzītajiem kritērijiem, atklāj „aktīvā bērna” tēlu atspoguļojumu bērnistabā padomju varas periodā Latvijā un iezīmē „mežonīgā bērna” tēlu.

2.4. Audzināšanas tīkla analīze bērna tēla izpratnei postpadomju periodā Latvijā

„Katram bērnam – savu istabu! Vai tiešām šo vēlmi nosaka mazuļa vajadzības vai tomēr mūsu – pieaugušo – priekšstati par to, kā ir pareizi? Saspiestība un mūžīgie kautiņi ar brāli bērnībā par mantām un dzīvestelpu ir pieredze, kas ietekmējusi manu dzīvi šodien. Ko man tā mācījusi? To, ka ģimenē jābūt tik bērnu, cik var nodrošināt atsevišķas istabas? Daži vecāki, kas piedzīvojuši ko līdzīgu, uzskata, ka katram bērnam ir vajadzīga savas dzīves telpa, - un pareizi jau vien uzskata.”

(Saltā, 2010)

Publiskā diskursa analīze postpadomju periodā Latvijā tiek veikta, pamatojoties uz 40 rakstiem par bērnistabu žurnālā „Mans Mazais”. Žurnāls „Mans Mazais” iznāk kopš 1994. gada un ir nozīmīgs pedagoģiskā diskursa paudējs, par ko liecina vidējais viena numura lasītāju skaits – 38 000.² Šobrīd žurnāla tirāža sasniedz 15 000 eksemplāru, tas tiek izdots reizi mēnesī.

Lai gan žurnāla mērķauditorija ir mātes, tomēr kopš 2000. gada arī tēvi tiek uzlūkoti par potenciālajiem žurnāla lasītājiem, par ko liecina specifiski viņiem veltītie raksti un žurnāla pielikumi, (Jansone-Ratinika, 2013) akcentējot abu vecāku vienlīdzīgu iesaisti bērna audzināšanā. Tādējādi žurnāla saturs ir paredzēts vecākiem, kuri audzina bērnus vecumā līdz septiņiem gadiem, t.i., skolas gaitu uzsākšanai.

Raksti, kas atlasīti atbilstīgi promocijas pētījuma mērķim, atklāj sabiedrībā dominējošās audzināšanas transformācijas postpadomju periodā. Sociālās transformācijas nenotiek vienā dienā, bet gan ilgstošā laika posmā, mainoties vērtībām un sabiedrības prasībām. Audzināšanas mērķu transformāciju rezultātā, akcentējot liberalizācijas tendences bērnu-vecāku attieksmēs un audzināšanā, tiek aktualizēta bērnistabas kā bērna privātās telpas nozīmē bērna labizjūtā. Sociālekonomiskā konteksta aktualitāti pamato raksti par efektīvu bērnistabas iekārtošanu diviem vai vairākiem bērniem.

Raksti, kas atlasīti žurnālā „Mans Mazais”, atklāj nepieciešamību pēc bērnistabas mājās, drošību tajā, telpas iekārtošanu atbilstīgi bērna labizjūtai, privātumam un identitātei, kā arī bērnistabas vērtību un tās sakarības ar bērna audzināšanu patstāvībai, sadarbībai un rīcībspējai, akcentējot cieņpilnas un līdzvērtīgas attiecības starp visiem ģimenes locekļiem. 2013. gada jūnijā izdotajā žurnālā „Mans Mazais” iekļauts pielikums „Iekārtojam bērnistabu”, kas vecākiem sniedz padomus bērnistabas iekārtošanai, atklājot dizaineru uzskatus par

² TNS apkopotie pētījuma rezultāti (pieejams: www.manizurnali.lv)

bērnistabas interjeru – radoši darboties un iekārtot telpu atbilstīgi „zaļajai domāšanai” jeb ekoloģiskajiem uzskatiem. Šis ir pirmais pielikums žurnālā, kas tik apjomīgi saturiski ir veidots, veltot rakstus bērna privātajai telpai.

Atlasītajos rakstos tika noteikti šādi tematiskie loki:

- **bērna tiesības uz privātu telpu;**
- **bērna drošība telpā;**
- **bērnistaba kā telpa bērna labizjūtai, privātumam un identitātes konstruēšanai;**
- **bērnistaba kā vērtība;**
- **bērnu audzināšana (patstāvība, sadarbība, rīcībspēja).**

Bērna audzināšanu mūsdienu Latvijā kā demokrātiskā valstī primāri īsteno ģimene. Arī izglītības institūcijās tiek veikts audzināšanas uzdevums, kura mērķis ir veidot audzinātu personību. (Izglītības likums, 2009) Vecāku uzdevums ir līdz bērna pilngadības sasniegšanai nodrošināt bērna aprūpi, kopšanu, izglītošanu un audzināšanu, pēc iespējas ievērojot viņa individualitāti, spējas un intereses. (Civillikums, 1992) Minētais pamato audzināšanas īstenošanas likumisko ietvaru, kā arī iezīmē izpētes perspektīvu mūsdienu Latvijā.

Mūsdienās 61% iedzīvotāju Latvijā dzīvo daudzdzīvokļu mājā ar desmit vai vairākiem dzīvokļiem, vidējā mājāsaimniecības platība ir 62,6 kvadrātmetri. Dzīvoklī ir vidēji trīs istabas, attiecīgi vienam iedzīvotājam 1,2 istabas, kas ļauj secināt, ka ģimenēs, kurās ir viens bērns, viņam, iespējams, ir sava atsevišķa telpa. Tomēr statistikas dati liecina, ka, pieaugot bērnu skaitam ģimenē, palielinās mājokļa kvadrātūra, taču ne tik nozīmīgi, lai katram bērnam nodrošinātu savu telpu. Ģimenēs, kurās ir divi bērni, istabu skaits uz vienu mājāsaimniecības locekli ir 0,9, bet ģimenēs, kurās ir trīs un vairāk bērnu, – 0,7 telpas. (Latvijas Centrālā statistikas pārvalde, 2013) Šie dati liecina par to, ka mūsdienu Latvijā parasti vairāki bērni apdzīvo kopēju bērnistabu.

Tāpat aktuāls jautājums ir jauno ģimeņu mājokļu iegāde un/vai būvniecība, kas nestabilajā ekonomiskajā situācijā lielai daļai iedzīvotāju finansiāli nav iespējama. Bieži arī mājokļu kvalitāte ir zema, jo ēkas ir salīdzinoši vecas. Esošajām mājāsaimniecībām nepieciešams remonts – 27,5% iedzīvotāju dzīvo neapmierinošos apstākļos. (Latvijas centrālās statistikas pārvalde, 2013b) Ģimeņu labklājības uzlabošanā ir iesaistītas pašvaldības, kas nodrošina ar dzīvokli ģimenes, kurās ir vismaz viens pilngadību nerasniedzis bērns un kuras sociālekonomiskās situācijas dēļ nevar atļauties īrēt dzīvojamās telpas.

No 2006. līdz 2008.gadam Latvijā bankas izsniedza kredītus ar atvieglotiem nosacījumiem jaunu dzīvokļu iegādei vai celtniecībai (Ģimenes valsts politikas

pamatnostādnes 2011.-2017.gadam, 2011) ģimenēm, kurās dzīvo un kuru apgādībā ir viens pilngadību nerasniedzis bērns. Šobrīd šādu kredītu izsniegšana netiek veikta ekonomiskās situācijas dēļ, taču kredīti ar atvieglotiem nosacījumiem uzlabotu ne tikai ģimeņu labklājību, bet arī paplašinātu iespējas izveidot bērnam domātu privāto telpu mājoklī.

Privātās telpas nepieciešamību bērnam pamato tādi statistikas dati kā mājokļa maiņa ar ģimeni saistītu apstākļu dēļ (49,6%) vai vēlme dzīvot citā vai labākā mājoklī (25,8%).(Latvijas centrālās statistikas pārvalde, 2013b) Izmaiņas ģimenes skaitliskajā sastāvā, domājams, rosina vēlmi meklēt jaunu, lielāku mājokli, tādējādi nodrošinot bērnam atsevišķu telpu. Nenoliedzami, šādā lēmumā nozīmīgs ir ģimenes sociālekonomiskais statuss, kas ļauj vai liedz izvēlēties māsaimniecību tā, lai vecākiem un bērniem (ja iespējams, katram bērnam) būtu nodrošināta atsevišķa dzīves telpa. Mājokļa maiņas iemeslus pamato statistikas dati par iedzīvotāju vēlmi pēc lielākas telpas – 18,9% ģimeņu trūkst dzīvojamās platības. Ģimenes, kurās ir bērni, šo trūkumu izjūt vairāk nekā ģimenes bez bērniem: ja persona vecumā no 16 – 64 gadiem, kas dzīvo viena, 8,5% gadījumu, tad respondenti no ģimenēm, kurās ir vismaz divi bērni, 39,7% gadījumu (Latvijas centrālās statistikas pārvalde, 2013b) norāda uz nepieciešamību pēc lielākas dzīvojamās platības, kas ļautu nodalīt bērnu un pieaugušo dzīves telpas un iekārtot atsevišķu istabu bērniem.

Presē, t.i., publiskajā diskursā, bērnistabas aktualitāte postpadomju periodā Latvijā tiek uzsvērtā saistībā ar bērna vecumu, sevišķi akcentējot zīdaiņa vecumu, vēlāk ar bērna skolas gaitu uzsākšanu un pusaudža vecumu.

Bērnistaba kā privāta telpa žurnālā „Mans Mazais” tiek aplūkota, bērnam apdzīvojot to vienam vai kopā ar brāļiem un māsām, atklājot pozitīvos un negatīvos aspektus bērnistabas lietošanā. Žurnāla analīze apliecina to, ka bērni, salīdzinājumā ar iepriekš pētītajiem periodiem, savā istabā pavada daudz vairāk laika, tādējādi apstiprinot „iekštelpu bērna” fenomena aktualitāti Latvijā. Tāpēc arī publiskais diskurss daudz vairāk piedāvā padomus vecākiem bērnistabas iekārtošanai.

Tiek uzskatīts, ka līdz piecu gadu vecumam „*bērnu istaba stāv tukša*” (Saltā, 2010), taču tā jāiekārto „*ne sev, bet bērnam*” (Tomševica, 2013a), jo „*bērnistaba ir vienīgā vieta mājā, ko viņš tiešām var saukt par savu*”. (Rūse, 1996) Bērnistabai vajadzētu būt plašai – ap 30 kvadrātmetriem, jo „*bērnam istaba ir tas pats, kas vecākiem visa māja – viesistaba, darbistaba un guļamistaba kopā*”. (Timpore, 2007) Taču šādas istabas var atļauties tikai ģimenes, kuras apdzīvo privātmāju, jo istabām dzīvokļos parasti ir mazāka kvadrātūra.

Nereti vecāki bērnistabu iekārto vēl pirms bērna dzimšanas, jo tajā „*zīdaiņi gulda jau pirmajā naktī pēc atgriešanās no dzemdībām*” (Eglīte, 2006), taču „*dizaineru un ārstu*

pieredze liecina, ka vairākums jauno vecāku izvēlas racionālāko variantu – pirmajā dzīves gadā bērna gultiņa atrodas vecāku guļamistabā". (Valtere, 2008) Bērna gultiņas izvēle ir viens no pirmajiem pirkumiem bērna istabā, kad vecāki meklē „*vislabāko, visērtāko gultiņu*”. (Valtere, 2004)

Bērna tiesības uz privātu telpu uzsvērtas rakstos jau no žurnāla izdošanas pirmajiem gadiem. 1995. gada žurnālā „Mans Mazais” tiek rakstīts, ka bērna istaba ir vieta, kurā bērns „*atrastu savu – mazāku, viņam piemērotu – pasauli*”. (Emse, 1995) Bērnistabā svarīga ir bērnam atbilstīgas vides iekārtošana, akcentējot bērna atrašanos savā istabā jau no zīdaiņa vecuma. Publiskajā diskursā ideja par nepieciešamību bērnam uzturēties savā istabā no dzimšanas tiek pausta ar divējādu noskaņu – no vienas puses, tiek vēstīts par vecāku brīvu izvēli, kur guldīt bērnu, no otras – tiek uzsvērtā bērna emocionālā labizjūta – zīdaiņim uzturēšanās vienam atsevišķā istabā neveicina viņa emocionālo piesaisti un drošības izjūtu, tādējādi „*zīdaiņim un vecākiem neveidojas ciešs emocionālais kontakts, kas mammai un tētim ļauj izprast savu bērnu, viņa vajadzības un vēlmes*”. (Eglīte, 2006) Turklāt tiek akcentēts, ka mātes nedrošība viņas jaunajā sociālajā lomā un tēva uzskati, saasinot partnerattiecības starp vecākiem, bērnam ienākot ģimenē, iniciē zīdaiņa atrašanos atsevišķā telpā. Bērnistaba tiek izmantota kā vieta, kura spēj atrisināt mātes bailes un vīra un sievas attiecības. Tāpat arī bērnistabas efektīva izmantošana problematizē bērnu skaita un bērna istabas mījsakarības – ja ģimene nevar „*katram bērnam nodrošināt savu istabu*” (Saltā, 2010), tad ideja par plānoto ģimenes pieaugumu netiek aplūkota. Tādējādi var secināt, ka, iespējams, bērnu skaitam ģimenē ir mījsakarības ar bērnistabu iekārtošanas iespējām ne tikai bērna, bet arī vecāku labizjūtai. Tiek uzsvērts, ka ne tikai bērniem, bet arī vecākiem ir nepieciešama privātā telpa, kuras ģimenes locekļu skaita izmaiņu dēļ bieži trūkst.

Nepieciešamība pēc bērnistabas publiskajā diskursā mūsdienu Latvijā, līdzīgi kā padomju periodā, iezīmējas līdz ar bērna skolas gaitu uzsākšanu. Taču atšķirībā no publiskajā diskursā padomju periodā paustajām idejām – bērnistabas satura transformācijas pirms skolas gaitu uzsākšanas nepieciešams veikt kopā ar bērnu, lai viņam „*būtu ierasta vide un stabilitāte*”. (Tomševica, 2010)

Skolas gaitu uzsākšana ir laiks, kad bērnam rodas pamatota vajadzība pēc savas darba vietas, kas ideālajā variantā „*ir kaut vai nedaudz norobežota*” (Rimšāne, 1997a), un mēbelēm, kas ir atbilstīgas viņa jaunajām vajadzībām. Bērna veselība un ekonomiskais ieguldījums mēbeļu, īpaši gultas iegādē, publiskajā diskursā tiek apskatīts divējādi. Dažos rakstos tiek uzsvērts, ka līdz septiņu gadu vecumam nav ieteicams pirkt lielu gultu, jo bērns miegā aktīvi kustas – šāda gulta ļauj „*iekārtoties attīstībai nepiemērotā, nesimetriskā pozā*”,

kas var negatīvi ietekmēt bērna fizisko attīstību. (Valtere, 2006) Taču citos rakstos tiek norādīts uz transformējamās gultas ekonomisku izdevīgumu, jo tā „*bērnām derēs līdz pusaudža gadiem*”. (Valtere, 2008) Tāpat tiek uzsvērti arī padomju periodā aktuālo izvelkamo krēslu nelabvēlīga ietekme uz bērna veselību, kā arī izvērtēts divstāvu gultas lietojums līdz četru, piecu gadu vecumam (Tomševica, 2011b), akcentējot, ka divstāvu gultas ir „*vērtīgs risinājums*” (Ramma, 2004) un piemērotas „*vietas taupīšanai*” (Ramma, 2001), ja ģimenē ir vairāki bērni.

Bērnistabas jaunais iekārtojums, uzsākot skolas gaitas, publiskajā diskursā saistāms ar bērna veselību. Līdz ar nepieciešamību pēc mēbeļu transformācijas, bērnam sasniedzot skolas vecumu, tiek ieteiktas plauktu sistēmas, kuras var mainīt un pielāgot bērna vajadzībām. Tās transformējot, netiek nodarīts kaitējums bērna veselībai, un tās ir iespējams papildināt un „*pielāgot vairākiem bērniem*”. (Tomševica, 2010) Tāpat arī vecāku uzmanība tiek vērsta rakstāmgalda un galda lampas, kas ir nepieciešama skolas uzdevumu veikšanai, atrašanās vietai. (Ramma, 2002) Publiskajā diskursā bērnistaba bērnam – skolēnam tiek atspoguļota kā droša, bērna veselībai atbilstīga telpa, jo, sākot no šī vecuma, bērns arvien vairāk cenšas norobežoties no pārējiem ģimenes locekļiem, meklējot iespējas privātam, patstāvībai un savas identitātes konstruēšanai.

Publiskajā diskursā postpadomju telpā Latvijā īpaši tiek apskatīta pusaudža istaba un nepieciešamība pēc savas telpas, bērnam sasniedzot vienpadsmit gadu vecumu. Turklāt rakstos analizētas pašu bērnu vēlmēs, lai viņi „*istabu varētu iekārtot pēc sava prāta*”. (Rimšāne, 1998b) Var secināt, ka bērnu vēlēšanās nav utopiskas, tās vairāk vai mazāk ir izpildāmas, taču norāda arī uz to, ka realitātē istabas neatbilst viņu vajadzībām. Tas, iespējams, saistāms ar vecāku uzskatu dominēšanu bērnistabas iekārtošanā. Mūsdienu bērni īpaši uzsver mediju nepieciešamību savās istabās – televizors, internets, dators, magnetofons, mobilais telefons, kā arī interneta pieslēgums. Jāatzīmē, ka raksts par to ir publicēts 1998. gadā, kad mediji Latvijā, ja vispār tie atrodas bērnistabā, neieņēma tajā centrālo vietu.

Latvijas Centrālās statistikas datu pārvalde datus par interneta un datora lietošanu mājsaimniecībās sāk publicēt, tikai sākot no 2004. gada, kas skaidrojams ar interneta lietošanas paplašināšanos mājsaimniecībās Latvijā. Tā, piemēram, 2004. gadā datori bija pieejami 25,9%, bet internets 14,7% no visām mājsaimniecībām, 2013. gadā šie rādītāji sasniedz attiecīgi 71,7% un 71,6%. (Centrālās statistikas pārvalde, 2013c) Jāatzīmē, ka datora un interneta pieejamība mājās korelē ar bērnu vajadzībām – ģimenēs, kurās ir bērni, interneta pieslēgums ir biežāk sastopams.

Taču bērnu vēlmes istabas iekārtošanā neaprobežojas vien ar lietu iegādi un to funkcionālo izmantošanu, bērni pieprasa arī privātuma nodrošināšanu telpā (Rimšāne, 1998b), piemēram, viņi vēlas istabas durvis ar koda atslēgu.

Ja starpkaru un padomju periodā rakstos par bērnistabu **drošība telpā** tika akcentēta minimāli, tad postpadomju periodā publiskajā diskursā drošībai tiek veltīti vairāki raksti, aicinot vecākus vērtīgi sekot un pievērst uzmanību bērnistabas iekārtojumam atbilstīgi bērna drošībai. Šī jautājumu nozīmība bērna privātajā telpā ir pieaugusi līdz ar izplatīto „bīstamās ārpasaules” radīto baiļu palielināšanos, kas vecākus mudina sargāt savus bērnus, t.i., pievērsties drošas telpas iekārtošanai mājās. Tas bieži rada nosacījumus pārspīlētām rūpēm, kas tika analizētas promocijas darba 1.2. nodaļā. Tā saucamās „riskas zonas” bērnistabā ir logi, balkoni, kāpņu margas, rozetes, pagarinātāji, elektroierīces, divstāvu gultas, bērnu krēsli, pārtinamie galdi u.c. mēbeles, brāļu un māsu rotaļlietas, augi, spoguļi u.c. (Valtere, 2005a; Virziņa, 1997; Tomševica, 2011b; Sidorovičs, 2012; Tomševica, 2013a; Rimšāne, 1998a) Logu fiksēšanai, kāpņu norobežošanai, aizsardzībai no mēbeļu asajiem stūriem tiek piedāvāti rūpnieciski ražoti priekšmeti, ar kuriem var bloķēt piekļūšanu potenciāli bīstamām vietām mājās un mazināt traumatisma iespējas. Piemēram, gultas apmales jāfiksē ar papildus barjeru, lai bērns neizkrīt no tās, arī pārtinamajiem galdiem jābūt ar pietiekami plašām barjerām sānos. Tāpat arī publiskajā diskursā ieteikti „polsteri” bērnistabas mēbelēm, kurus vecāki var izgatavot paši. Tie izmantojami gan bērna drošībai, gan radoši, būvējot, piemēram, „*leļļu mājas*”. (Valtere, 2005a)

Jāsecina, ka bērnu drošībai tiek pievērstā īpaša uzmanība, jo lielākā daļa traumu, ko bērni gūst, rodas mājās. Īpaši daudz traumu mājās gūst bērni līdz četrus gadus vecumam – 2013. gadā Latvijā 432 bērni. Salīdzinoši – otrajā vietā bērnu traumatisma ziņā šajā vecumā ierindojas transporta negadījumi – 22 bērni, kas ir ievērojami mazāks pacientu skaits. (Slimību profilakses un kontroles centrs, 2014) Tādējādi var secināt, ka bērnu drošības nozīme mājās publiskajā diskursā postpadomju periodā Latvijā ir pamatota primāri bērnu traumatisma dēļ, kā arī atklājot dominējošo skatījumu uz bērnu mūsdienās. No vienas puses, vecāki vēlas uzticēties bērnam un ļaut viņam darboties pēc iespējas vairāk pašam, no otras – gluži otrādi, neļaujot bērnam uzņemties atbildību par savas rīcības drošību.

Tematiskais loks par **bērnistabu kā telpu bērna labizjūtai, privātamam un identitātei** caurvij daudzus rakstus, kuros pārsvarā gan tas atklāts pastarpināti. Vienā no rakstiem pat tiek ironizēts par bērnistabas dekorēšanu ar pūkainiem zaķīšiem – „*pamēģini arī savā guļamistabā uzlīmēt ko līdzīgu – redzēsi, cik ilgi izturēsi*” un visa mājokļa iekārtošanu vienā stilā, „*arī bērnistabā*” (Tomševica, 2013a), kas liecina par bērnistabas iekārtošanu

atbilstīgi bērna vajadzībām. Publiskajā diskursā bērnistabas dekorāciju izveidē tiek akcentēts gan bērna vecums, gan dzimums, gan identitāte, gan iespējas privātumam, līdz ar to atklājot bērna privātās telpas nozīmi viņa labizjūtas veidošanā.

Bērnistabas iekārtojuma atbilstība bērna vecumam publiskajā diskursā tiek saprasta kā atbilstība bērna augumam, aktivitātēm tajā un drošībai, atklājot rīcībspējas nozīmi audzināšanā mūsdienās. Tāpat arī uzsvērtā bērna labizjūta, piemēram, nepieciešamība pēc naktslampiņas, lai, naktī pamostoties, „*kaut ko var savā istabā saskatīt*” (Valtere, 2007) un justies drošāk, vai bērna augumam piemērotas gultas, jo viņš, „*nakts vidū pamodies, var aizmirst, ka atrodas augstu virs grīdas*”. (Valtere, 2006) Ņemot vērā atklāto tematisko loku – droša telpa bērnam, visvairāk tiek akcentēta drošība istabā līdz skolas gaitu uzsākšanai. Domājams, vēlāk bērns pats var par sevi parūpēties – bērns saprot, ko drīkst darīt un ko nē, lai pasargātu sevi un arī pārējos ģimenes locekļus no negadījumiem.

Bērna dzimums bērnistabas lietošanā minēts saistībā ar abu dzimumu bērnu dzīvošanu vienā istabā, kur, piemēram, „*lai vizuāli nodalītu katra bērna plauktiņus un skapīšus, var izvēlēties mēbeles dažādās krāsās*” (Saltā, 2010), taču krāsa netiek stereotipiski pielīdzināta tipiskai meiteņu vai zēnu istabas krāsai – rozā un zilai. Publiskajā diskursā netiek akcentētas atšķirības krāsu ziņā zēnu un meiteņu istabā vai stūrītī, kas norāda uz dzimumneitrālām bērnistabām. Tāpat arī bērna dzimums netiek akcentēts rakstos, kuros tiek aktualizēta bērnistaba vienam bērnam. Bērna dzimumneitrālu istabu drīzāk pamato bērna individualitāte, viņa raksturs un personīgās vēlmes, kuras ir ieteikts ņemt vērā, ierīkojot istabu bērnam.

Bērnistabas iekārtošanai atbilstīgi bērna identitātei vai, kā citos rakstos minēts, raksturam un interesēm tiek piešķirta būtiska nozīme publiskajā diskursā postpadomju telpā. Turklāt ne tikai tad, kad bērns sāk iet skolā, ir nepieciešams istabu transformēt piemēroti viņa jaunajām vajadzībām, bet kopš brīža, kad „*parādās iemītnieces raksturs un intereses*”. (Tomševica, 2011a) Protams, arī bērna spēja izteikt vārdos vai vismaz saprotami norādīt uz savām vēlmēm („*cik varējām, respektējām bērna vēlmes*”) (Timpare, 2007) ietekmē paša bērna lomu bērnistabas iekārtošanā. Publiskajā diskursā norādīts, ka jau no divu gadu vecuma bērna vēlmes savas istabas iekārtošanā būtu jārespektē. Tāpat arī uzsvērts, ka bērna istabu nav nepieciešams „*pielāgot mājas interjeram*” (Ramma, 2003), bet gan „*istaba jāpadara priecīgāka un vairāk piemērota bērniem*”. (Tomševica, 2013b)

Bērna un vecāku sociālo interakciju nozīme bērna identitātes konstruēšanā bērnistabā tiek atklāta saistībā ar dekorāciju izgatavošanu bērnistabai – bērnu un vecāku pašu izgatavotas salvetes, dekoratīvie spilveni, aizkari, spogulis, aizslietnis, lelles leļļu teātrim u.c. (Kalēja & Ratnika, 2014; Putniņa, 2006; Rubīna, 1995; Sidorovičs, 2012; Valtere, 2005b). Tā,

piemēram, izgatavojot dekorācijas kopā ar bērniem, vecāki var noskaidrot bērna intereses un vēlmes („(..)trīs jaukus vakarus pavadījām diskusijās, kuras krāsas un formas pērlīti ņemt, lai nākamo vērtu uz stieples”). (Putniņa, 2006) Dekorāciju izgatavošana arī ļauj ekonomēt ģimenes budžetu, „bērnistabu vai bērnam atvēlēto stūrīti dzīvoklī pārveidot arī bez lieliem remontdarbiem un jaunu mēbeļu iegādes” (Degsne, 1997), un iesaistīt arī citus ģimenes locekļus to izgatavošanā. (Tomševica, 2010; Tomševica, 2013a)

Privātuma iespējas bērnistabā, ko apdzīvo vairāk nekā viens bērns, nodrošināt ir grūti telpas izmēra dēļ. Bet bērnam „sava teritorija ir svarīga” (Timpare, 2007), it sevišķi sasniedzot piecu gadu vecumu, „jo vecāks bērns, jo vairāk savas privātās telpas bērnam vajag”. (Saltā, 2010) Tādēļ tiek piedāvāti risinājumi, kā sadalīt telpu, ja to apdzīvo vairāk nekā viens bērns. Bērnistaba tiek norobežota tā, lai abiem (publiskajā diskursā netiek runāts par vairāk nekā divu bērnu atrašanos vienā istabā) bērniem būtu vismaz sava privātā zona, „kur viņš var ieviest savu kārtību” (Saltā, 2010), jo „grūti, ja brālim, kas jau sāk skolas gaitas, un māsai, kas vēl dzīvojas pa māju, jāsadzīvo vienā istabā”. (Tomševica, 2012b) Tāpat arī minētas iespējas nodalīt bērnu un vecāku zonu vienā istabā, vienā pusē ierīkojot bērnu gultu, skapi un atpūtas stūrīti bērniem, otrā – vecākiem. (Ilze, 1995)

Katram bērnam ir nepieciešamas atsevišķas mēbeles, lai nerastos domstarpības un konflikti par to lietošanu. Taču vairāku bērnu bērnistabas apdzīvošanai ir arī pozitīvā puse – sadarbība kopēja mērķa sasniegšanai un emocionālā labizjūta gadījumos, ja bērnam ir trauksme, atrodoties pa nakti vienam pašam. (Saltā, 2010) Tāpat arī vecākiem būtu jārūpējas, lai bērnam būtu pašam sava istaba, pārbūvējot daļu dzīvokļa, lai speciāli to iekārtotu. (Timpare, 2007) Privātuma iespējas telpā tiek respektētas, ievērojot noteikumus uz bērnistabas durvīm. Publiskajā diskursā īpaši tiek uzsvērta bērnistabas durvju nozīme bērna privātuma konstruēšanā – durvis pozicionējas kā aģents bērnu un vecāku pasaules simboliskajai nodalīšanai.

Publiskajā diskursā identificētais tematiskais loks „**Bērnistaba kā vērtība**” pamato jau iepriekš minēto privātās telpas nepieciešamību bērnam, aktualizējot bērna identitātes konstruēšanas un privātuma iespējas telpā, kā arī bērnistabas un tās satura atbilstību bērna individualitātei. Rakstos par bērnistabu postpadomju periodā arī tiek atklāts, kādas mēbeles, dekorācijas un krāsas ir ieteicamas bērnistabas noformējumā. Turklāt nereti tās iekārtošanā tiek iesaistīts interjerists vai dizainers, lai telpa būtu ne tikai gaumīga, bet arī tiktu saglabāts telpas plašums, izveidojot katram bērnam savu privāto zonu.

Visos trijos vēsturiskajos periodos Latvijā tiek uzsvērta nepieciešamība pēc dabiskās gaismas telpā, kurā ikdienā uzturas bērns. Bērnistabai ir jābūt gaišai, ja tā tāda nav, tad „telpai

vēlams gaišs krāsojums". (Ramma, 2002) Istabā, kurā uzturas bērns, kurš vēl patstāvīgi nestaigā, nepieciešams pietiekami spilgts fona apgaismojums, lai viņš varētu droši pārvietoties telpā un saskatīt rotaļlietas. Pirmsskolas un skolas vecuma bērna istabā jābūt ieslēgtam gan centrālajam (piemēram, galda lampai), gan fona apgaismojumam, lai „*neveidotos kontrastains apgaismojums*” (Ramma, 2001), kas ietekmē bērna redzi. Lielākiem bērniem var piedāvāt lampas, kuru dizains pietuvināts „*pieaugušo prasībām*” (Lipska, 1998), tādējādi ļaujot bērnam iesaistīties istabas interjera izvēlē un iegādē.

Viedoklis par krāsu bērnistabas interjerā ir divējāds: no vienas puses, bērnistaba būtu jāiekārto „*siltos un mājīgos toņos*” (Ramma, 2002), no otras puses, bērnistabas rakstos ir attēlotas spilgtas un krāsainas. Arī dizaineri pauž uzskatu, ka, „*veidojot bērnistabas, mēdz pārspīlēt ar košām krāsām, tās izmantojot gan sienu krāsojumā, gan grīdas segumā, gan mēbeļu toņos*” (Saltā, 2007), taču spilgti toņi un krāsu intensitāte „*nogurdina un arī notrulina bērnu*”. (Timpare, 2007) Ar to vienisprātis ir psihologi, uzsverot tīro, spilgto toņu neizmantošanu bērnistabas apdarē. (Tomševica, 2013a) Tāpat arī vajadzētu izvairīties no „*brutāliem*” (Timpare, 2007) krāsu salikumiem – spilgti dzeltens un rozā, zaļš un rozā u.c. Spilgtās krāsas istabā ieteicamas izmantot sienu dekorācijās vai atsevišķas sienas krāsošanai, vai tapešu līmēšanai, lai nenogurst bērna acis un lieki netiek traumēta bērna nervu sistēma. Plašu virsmu – galda, paklāja, sienu – krāsai jābūt mierīgai. (Šusts, 1997)

Ja starpkaru perioda bērnistabā nebija spilgtu toņu, bet padomju periodā spilgtas krāsas parādās vien uz atsevišķām mēbeļu daļām, tad mūsdienās bērnistaba acīmredzami ir ļoti krāsaina – mēbeles, rotaļlietas, sienas, sienu dekorācijas, gultasveļa, sporta inventārs u.c. lietas rada krāsu pārbagātību, nogurdinot bērnu. Publiskajā diskursā arī tiek aktualizēta baltā krāsa bērnistabā, kas viegli kombinējama ar krāsainām mēbelēm un priekšmetiem (Rimšāne, 1997c), neradot krāsu pārsātinātību istabā. Turklāt baltas sienas veicina bērna radošumu, nokrāsojot sienu, tapetes vai durvis atbilstīgi savām, nevis vecāku vēlmēm. Bērnistabas interjerā tiek ieteikts ietvert arī tāfeli vai pat zīmējamo sienu, uz kuras bērns var radoši izpausties un kur vecāki viņu „*neapslāpētu ar daudziem aizliegumiem*” (Tomševica, 2013a) Tāfeles atrašanās bērnistabā saskan ar publisko diskursu padomju periodā, kad tiek aktualizēta bērna aktivitāte telpā, taču tās ieviešana netika saistīta ar bērna pašizpaušmi un radošumu, bet gan ar mācību uzdevumu veikšanu.

Postpadomju perioda publiskajā diskursā bērnistabas interjerā parādās mēbeles un priekšmeti, kas nebija „atrodami” iepriekš analizēto periodu istabās, piemēram, paklājs, *pufi* jeb maisi-sēdekļi, atpūtas krēsls vai dīvāns mātei vai abiem vecākiem, mediji (daturs, sintezators, radio), mediju tēlu inspirētas rotaļlietas un dekori, sienas pulkstenis, sporta

piederumi (vingrošanas ierīce un basketbola grozs), kā arī pārtinamais galds un bērnu krēsls zīdaiņiem. Atšķirības rodamas arī mēbeļu funkcionalitātē – mūsdienās lielākajā daļā bērnistabu tās ir atvērta tipa, tātad brīvi pieejamas, pārredzamas bērnam. Bērns priekšmetus var viegli sasniegt un ieraudzīt, jo, piemēram, plaukti un skapji ir vaļēji.

Publiskajā diskursā tiek atklāta bērnistabas ekoloģiskā iekārtošana jeb „*zaļais remonts*” (Kempele, 2009) – pēc iespējas dabīgāki būvniecības materiāli un interjera priekšmeti. Bērnistabai „*visdraudzīgākais*” (Tomševica, 2013a) un „*piemērotākais*” (Valtere, 2008) materiāls ir koks, kas izmantojams arī grīdas seguma izvēlē. Divējāds viedoklis izskan par paklāja nepieciešamību bērna istabā – no vienas puses, tas rada siltumu un mājīguma izjūtu, jo bērniem patīk uz grīdas „*gan atpūsties, gan mācīties*” (Ramma, 2001), no otras – bērnam ir iespējama alergija, tāpēc ar paklāja iegādi būtu jānogaida. Tāpat arī tiek rakstīts par nepieciešamo temperatūra bērnistabā – tai jābūt no 16 līdz 18 grādiem, lai „*bērns varētu pilnvērtīgi mācīties*”. (Ramma, 2001) Publiskajā diskursā rakstos par bērnistabu zīdaiņu un pirmsskolas vecuma bērnu istabas temperatūra netiek norādīta.

Pufi jeb maisi-sēdekļi lieliski noder „*relaksācijai*” (Ramma, 2001) un ir bērnam „*ērti pārvietojami*”. (Rimšāne, 1998a) Pulkstenis bērnistabā norāda uz bērna laika organizāciju, mācot bērnam patstāvību un rīcībspēju. Vingrošanas ierīce un basketbola grozs liecina par vecāku vēlmi veicināt bērna fizisko attīstību. Domājams, ka bērnistabas izmēru dēļ piedāvājums iekļaut bērnistabas interjerā sporta inventāru bija atrodams tikai divos rakstos.

Zīdaiņa un bērna līdz trīs gadu vecumam istabā tiek novietots atpūtas krēsls vai dīvāns mātes ērtībai zīdīšanas laikā (Valtere, 2008) vai tēva un mātes ērtībām, liekot bērnu gulēt, „*kur kopā ar mammu vai tēti lasīt pasakas*” (Tomševica, 2011a), vai atrodoties bērnistabā nakts laikā, ja bērns guļ nemierīgi (Ramma, 2003). Jāatzīmē, ka krēsls vai dīvāns nav tikai vecāku ērtībām – mātes un tēva klātbūtne bērna istabā veicina emocionālo kontaktu, veicinot bērna labizjūtu.

Mediji bērnistabās postpadomju perioda publiskajā diskursā rakstos tiek atklāti pārsvarā attēlu veidā, kur tie redzami bērnistabu iekārtojamā. Radio, sintezators, dators, mediju tēli bērnistabas interjerā un mediju tēlu rotaļlietas aktualizē mediju ienākšanu Latvijas bērnistabās 20. gs. beigās un 21. gs. sākumā. Taču, lai gan bērnistabās ir mediji, tie publiskajā diskursā vēl aizvien neieņem centrālo vietu, bet atklāti netieši saistībā ar bērna veselību – „*ja rakstāmgalds tiek izmantots arī kā datorgalds, klaviatūru vajadzētu novietot uz izvelkama paliktņa, lai netraucētu rakstīt*”. (Ramma, 2001) Tāpat arī tiek runāts par fona mūzikas nozīmi bērnistabā, „*kas ļauj koncentrēties un nomāc citas, nevēlamas skaņas*”. (Ramma, 2001) Skolas un pirmsskolas vecuma bērnu bērnistabās atrodamas mediju tēlu inspirētas

rotaļlietas, kas ir netipiski abiem iepriekš analizētajiem periodiem. Jo vairāk bērnu lieto medijus, jo vairāk mediju tēlu raksturo bērnistabas iekārtojumu.

Viens no jautājumiem, kas tiek risināts rakstos par bērnistabu, ir **bērnu audzināšana**, jo, kā liecina zinātniskās literatūras analīze, nav iespējams pētīt bērnistabas, ignorējot audzināšanas problemātiku (skat. 1.3.2. nodaļu). Postpadomju perioda publiskajā diskursā aktuāla kļūst bērnu un vecāku, brāļu un māsu sadarbība istabas iekārtošanā un kārtības uzturēšanā, bērna patstāvība un rīcībspēja jau agrīnā vecumā. Bērnistabas kā bērna privāta telpas izveide ļauj izvairīties no bērnu un vecāku strīdiem koplietošanas telpās („*Kad kārtējo reizi bija jālaužas cauri Kārļa izmētātajām rotaļlietām, Jānis stingri nolēmis: „Viss. Mums būs bērnistaba.”*”). (Rimšāne, 1997b)

Bērna **patstāvība** rakstos par bērnistabu tiek atklāta saistībā ar paša bērna vēlmēm istabas iekārtošanā, dekorēšanā un kārtīšanā. Patstāvība audzināšanā saistīta ar publiskā diskursā atklāto tematisko loku – drošību telpā. Jo efektīvāk telpa ir pielāgota bērna darbību drošībai (Tomševica, 2013a), jo lielākas iespējas bērnam pašam tajā uzturēties bez vecāku nemitīgas uzraudzības – vecāki „*izgatavoja un uzstādīja papildus barjeras, lai sirds būtu mierīga*”. (Tomševica, 2012a) Droša vide bērnam tiek radīta, lai izvairītos no strīdiem un diskusijām par kārtības jautājumiem koplietošanas telpās mājās, tomēr kārtības jautājums paliek aktuāls.

Salīdzinot ar starpkaru un padomju periodā aktualizētajiem jautājumiem par kārtību bērnistabā, postpadomju periodā publiskajā diskursā kārtība vairāk tomēr tiek saprasta kā „*bērnu kārtība*” (Timpore, 2007), kas izskaidro un pieļauj radošu nekārtību telpā. Kārtību telpā palīdz uzturēt plaukti un skapji (Rimšāne, 1997b; Timpore, 2007), kas veicina priekšmetu un rotaļlietu novietošanu atpakaļ savā vietā. Lai gan ikdienā bērnistabā valda „*radoša nekārtība*” (Saltā, 2007), bērni paši labprāt kārtī savu istabu (Ramma, 2003). Jāatzīmē, ka šeit ir runa par četrus un sešus gadus veciem bērniem, nevis pusaudžiem, kuriem identitātes meklējumu provocētais radošais haoss privātajā telpā bieži kļūst īpaši problemātisks. Žurnālā tiek uzsvērts, ka, bērnam pieaugot, jā māca, kā savu istabu uzturēt kārtībā un tīrīt, taču jāatceras, ka „*bērns ir līdztiesīgs ģimenes loceklis*” un viņa vienīgais uzdevums nav izjaukt „*vecāku radīto pasauli*”. (Burāne, 1997) Bērna kārtībai telpā ir jābūt atkarīgai tikai un vienīgi no viņa paša – „*visbriesmīgākais ir, ja vecāki izdomā, ka ir jāievieš kārtība atvases rakstāmgaldā*”. (Rimšāne, 1997a) Svarīga bērnistabas sakārtošanā un kārtībā ir cieņa citam pret citu un atbildības deleģēšana bērnam, tātad – sadarbība un līdzvērtīgas dzīves pozīcijas, piedāvājot bērnam patstāvību, lemtspēju un rīcībspēju jeb „*padarīt viņu par atbildīgo kārtības uzturēšanā*”. (Britāla, 2001) Bērnistabas iekārtošana skolas vecuma

bērnām ir pārsvarā pirmā iespēja bērnu uzklaut un sekot viņa vēlmēm. Tas ir „*pirmais solis sava viedokļa izteikšanā un pašapziņas veidošanā*”. (Rūse, 1996) Bērna rīcībspēja tādējādi veicina sadarbību ar citiem ģimenes locekļiem.

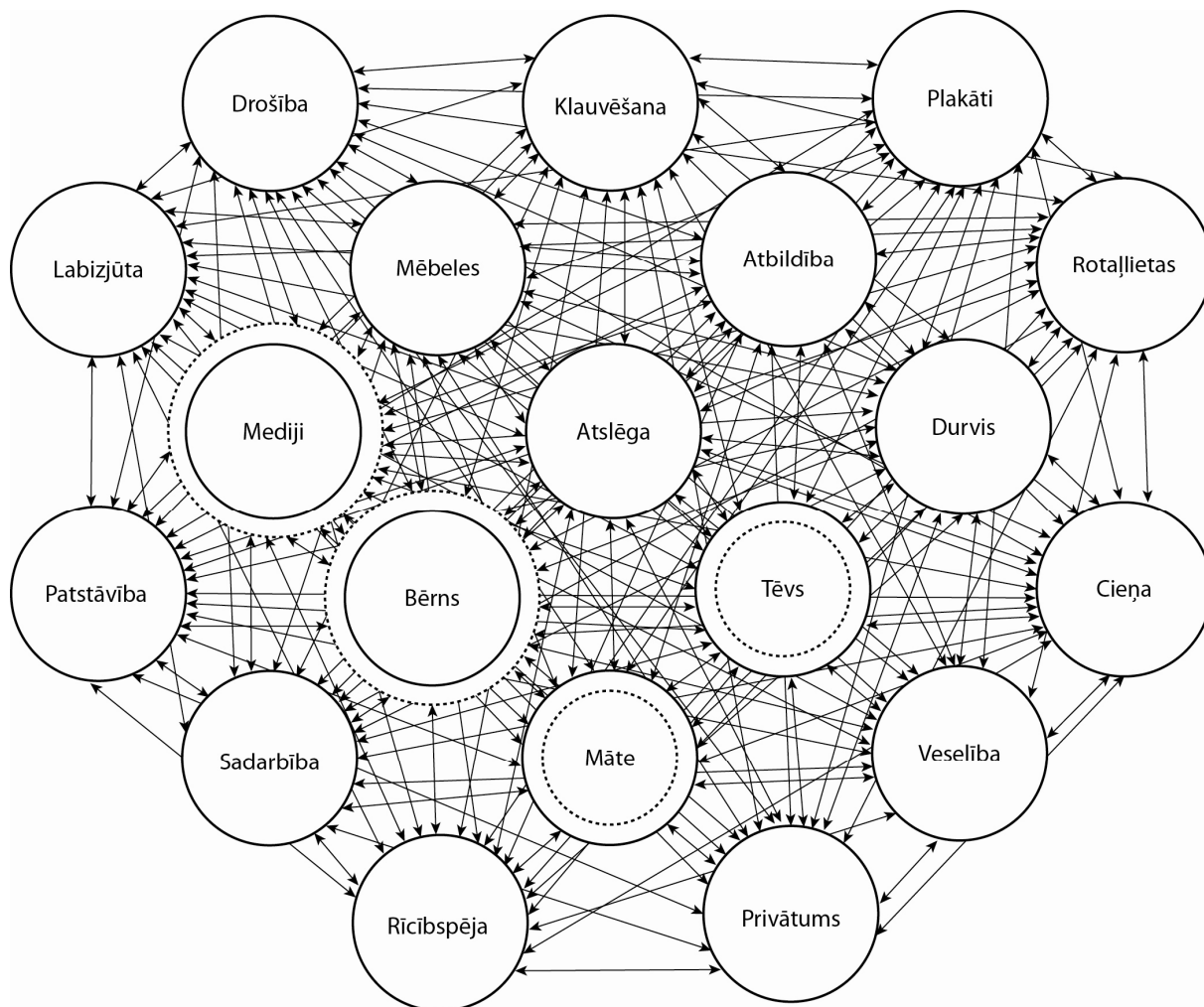
Sadarbība bērnistabā tiek analizēta kā attiecību veidošana starp brāļiem un/vai māsām, kā arī bērniem un vecākiem. Sadarbību veicina vairāku bērnu atrašanās vienā istabā, taču „*strīdi bērnistabā ir neizbēgami, ja nav atsevišķu mēbeļu*”. (Saltā, 2010) Vecākiem nepieciešams iemācīt pamatnoteikumus bērnistabas lietošanā un izvirzīt kopēju mērķi, kuru iespējams sasniegt, bērniem sadarbojoties. Sadarbību veicinoši faktori bērnistabā ir bērna vēlmju uzklautšana, cieņpilnas attiecības starp visiem ģimenes locekļiem, kopīgu noteikumu izstrādāšana un respektēšana.

Žurnālā tiek uzsvērts, ka bērnistaba sniedz patiesi būtiskas pedagoģiskās iespējas bērna rīcībspējas konstruēšanā – kopīga mēbeļu iegāde, bērnistabas dekorēšana, pulksteņa ieviešana telpā u.t.t. Taču bērna rīcībspēja saistīta ar vecāku uzskatiem par audzināšanu, kas ietekmē noteikta bērna tēla konstrukciju. Tāpēc svarīgi saprast, kādi aģenti ir iesaistīti audzināšanas tīklā bērna tēla izpratnei privātajā diskursā postpadomju periodā Latvijā, kādi ir to motīvi, rīcībspēja un kādas vērtības un ideālus tie translē. Publiskajā diskursā identificētie aģenti ir: **bērns, māte, tēvs, mēbeles, drošība, labizjūta, patstāvība, sadarbība, rīcībspēja, privātums, veselība, cieņa, durvis, mediji, atbildība, atslēga, rotaļlietas** (skat. 3. attēlu).

Atšķirībā no starpkaru un padomju perioda publiskais diskurss postpadomju periodā neatklāj galveno aģentu audzināšanas tīklā, liekot akcentu uz cieņas pilnām, līdzvērtīgām, sadarbību veicinošām attiecībām visu ģimenes locekļu starpā. Bērnistabas tematiskie loki atklāj bērnistabas pedagoģisko vērtību bērna privātuma, identitātes, pastāvības, rīcībspējas attīstībai, veidojot autonomiju, bērnu un pieaugušo savstarpējo respektu un bērna emancipētu darbību.

Privātajā diskursā audzināšanas tīklā darbojošies aģenti identificēti desmit naratīvos par bērnistabām postpadomju periodā, atlasot nozīmīgākos atbilstīgi publiskajā diskursā noteiktajiem tematiskajiem lokiem. Respondenti atklāj bērnistabas un bērna tēla mijattiecības, identificējot telpas lielumu, funkcionalitāti, bērna un vecāku attiecības.

Respondentu paustajā naratīvā atklātie aģenti, kas veido tīklu bērna tēla konstrukcijai bērnistabā, ir šādi: **bērns, māte, tēvs, mēbeles, privātums, patstāvība, plakāti, cieņa, klauvēšana, atslēga, durvis, rotaļlietas, mediji** (skat. 3. attēlu). Atbilstīgi identificētajiem aģentiem tiek atklātas to nozīmes un funkcijas bērna tēla un telpas mijiedarbībā.



3. attēls Audzināšanas tīkls bērna tēla izpratnei bērnībā postpadomju periodā

Bērns privātajā diskursā lielākoties tiek atklāts kā rīcībspējīgs un patstāvīgs. Viņš ir iesaistīts cieņpilnās attiecībās, kur katram no ģimenes locekļiem ir tiesības uz savu viedokli un autonomu darbību. Bērna vēlmes un intereses bērnībā pārsvarā tiek ievērotas. Bērni arī izsaka savu viedokli istabas iekārtošanā („*es pati arī sakrāmēju, kā es gribētu labāk*”) (skat. CE int.), paši izvēlas mēbeles, un vecāku dalība ir „*tikai finansiāla*”. (skat. D int.) Gadījumos, kad bērnam un mātei bērnības satura jautājumos ir domstarpības, bērna rīcībspēja un autonomija tiek ierobežota. Bērna patstāvīgas rīcības noliegšana notiek tad, kad māte uzskata, ka bērns nav rīcībspējīgs, neļaujot bērnam autonomi darboties bērnībā. Jāatzīmē, ka šajos gadījumos arī audzināšana ir vērsta vairāk uz paklausību nekā bērna emancipētu darbību. Bērns bērnībā drīkst „*pārkārtot, pārnest, novietot mantas*” (skat. A int.), nolikt tajā jaunus priekšmetus – paša izgatavotus vai rūpnieciski ražotus, aizvērt durvis un uzturēties telpā, kad vien pats izrāda vēlmi to darīt – „*es tur visu varēju*”. (skat. S int.)

Mūsdienu bērns savu istabu izmanto arī kā telpu, kur dusmoties un nomierināties. Intervijās tiek atklāta bērna aktīvā darbība bērnistabā – bērni tajā guļ, mācās (taču ne visos gadījumos, skat int. AI un EB), pusdiena, rotaļājas vienatnē vai ar draugiem, kā arī nozīmīgu daļu nomoda laika lieto medijus istabā, gan stacionāros – TV, datoru, DVD, spēļu konsoli *Xbox*, radio –, gan pārnēsājamās: planšetdatoru *ipad*, videokameru, sintezatoru. Jāsecina, ka mediju reālā nozīme bērnistabā atklājas privātajā, nevis publiskajā diskursā, kas liecina ne tikai par sabiedrībā dominējošiem uzskatiem par mediju nevēlamu klātbūtni bērnistabās, bet arī par straujo mediju ienākšanu mājsaimniecībās Latvijā pēdējā desmitgadē.

Mātei un tēvam mūsdienu audzināšanas tīklā tiek deleģēta līdzvērtīga pozīcija publiskajā diskursā, taču privātajā diskursā šīs pozīcijas tiek apstiprinātas nosacīti attiecībā uz tēva iesaistīšanos audzināšanā bērnistabā. No vienas puses, tēvi bērnistabu izmanto audzināšanas jautājumos – rotaļājas un spēlē spēles ar bērniem, kā arī veido emocionālo kontaktu sarunājoties vai „*pasēž*” (skat. B int.), kad bērns iet gulēt, no otras puses, salīdzinot ar māti, tēvs bērnistabā uzturas mazāk, dažos no gadījumiem praktiski nemaz – „*nu tā tikai...*” (skat. B int.), „*viņš vispār pa dienu nepaskatās uz šito istabu*”. (skat. BA int.) Šajos gadījumos tēvam vairāk tiek piedēvēta ģimenes apgādnieka un aizstāvja funkcijas, kas bija tipiski tēva izpratnei starpkaru periodā. Ģimenēs, kurās abi vecāki līdzvērtīgi iesaistās audzināšanā, privātajā diskursā iezīmējas emancipētais iesaistītais jaunā tipa tēvs (Jansone-Ratinika, 2013), taču tēvs kā egalitārs – līdzvērtīgs pedagoģiskais partneris bērnistabā privātajā diskursā netiek atklāts, jo audzināšanas jautājumi bērnistabā vēl joprojām tomēr vairāk akcentē bērna un mātes, nevis bērna, mātes un tēva vai citu ģimenes locekļu attiecības. Tēvs bērnistabā labprāt spēlējas un sarunājas ar bērniem vai nodod kādu vēstījumu, kā arī iesaistās audzināšanas jautājumos par bērna hobijiem, kas uzskatāmi atspoguļoti priekšmetu un plakātu veidā bērnistabas iekārtojumā. Tēvs arī ir tas, kuram pieder pēdējais vārds par mediju atrašanos bērnistabā, kad mātes domas „*dalījās ar tēvu*”. (skat. D int.) Tas saistāms ar izpratni par tēvu kā apgādnieku ģimenē – ja viņš ir galvenais vai vienīgais pelnītājs, tad māte pakļaujas viņa viedoklim jautājumos, kur tiek iesaistītas finanses, piemēram, mediju iegāde bērnistabai.

Mātes bērnistabā bieži uzturas vakaros, kad norit sarunas ar bērnu par dienas gaitā paveiktajiem darbiem, jauniegūtajām emocijām un citiem jautājumiem, kas aktuāli bērnam, tādējādi tiek sekmēts emocionālais kontakts. To mātes ar bērniem veido, arī lasot grāmatas, „*parasti vakaros*”. (skat. AI int.) Jāatzīmē, ka mātes bērnistabā visbiežāk uzturas laikā, kad bērni mājās neatrodas, jo tā ir gaiša telpa, un vakaros pirms bērna gulētiešanas, bet tēvi bērnistabās biežāk atrodas dienas laikā, aktīvi ar viņiem darbojoties. Jautājumi par bērnistabu,

kas visbiežāk uztrauc mātes – bērnistabas atbilstība bērna aktivitātēm, mēbeļu atbilstība bērna augumam, lai nav „*bēbīšu*” (skat. B int.), interjera atbilstība bērna vecumam un mediju lietošana un atrašanās telpā. „*Tā nav tāda, kādu es iedomājos bērnistabu...izgāziet man lūdzu vēl vienu sienu*” (skat. B int.), jo mātei šķiet, ka bērnam istabā trūkst telpas tāpēc, ka netiek atsevišķi nodalīta aktīvā un klusā zona, kas ir paredzētas mācībām, rotaļām, un miegam. Šī iemesla dēļ bērnam pat būs paredzētas divas istabas jaunajā mājā, kur vienā no tām būs bērna „*intīmā zona*” (skat. D int.), otra publiskā, kur bērns varēs pavadīt laiku ar draugiem un rotaļāties. Mātes pārsvarā neiesaistās bērnistabas interjera izvēlē un jaunu priekšmetu iegādē, jo „*tā jau vairs nebūtu bērnistaba, tā būtu mana istaba*” (skat. B int.), „*viņa istaba mazāk vai vairāk ir tas, ko viņš grib..nav nekā no tā, ko gribēju es*” (skat. D int.), uzsverot bērna autonomiju savā privātajā telpā, taču gadījumos, kad ir „*pārbāzts*” (skat. B int.), mātes sarunās ar bērnu iesaka interjera priekšmetus bērnistabā mainīt vai likvidēt.

Kā liecina privātā diskursa analīze, medijiem bērnistabā mūsdienās tiek piešķirta nozīmīga loma audzināšanas jautājumos, to lietošana tiek pārsvarā ierobežota gadījumos, kad bērna istabā neatrodas neviens no stacionārajiem medijiem. Tas saistāms ar drošības jautājumiem virtuālajā pasaulē – tā vecāki reaģē uz to mediju lietošanu, kurus mazāk ir iespējas kontrolēt. Ja māte netiek galā ar audzināšanas jautājumiem, diskusijās par mediju lietošanu tiek iesaistīts tēvs, apliecinot, ka tēvs audzināšanā ģimenē iekļaujas, lai disciplinētu bērnu.

Postpadomju perioda bērnistabās mēbeļu ir salīdzinoši vairāk nekā starpkaru un padomju periodā. Šīs izmaiņas iniciē preču pieejamība, ražošanas attīstība, patērētāju sabiedrības vērtības, kā arī vecāku rūpes par bērna drošību un labizjūtu. Raksturīgās **mēbeles** postpadomju bērnistabā ir gulta, rakstāmgalds, skapis, plaukti. Mēbeles tiek iegādātas atbilstīgi bērna vajadzībām un ir piemērotas bērna augumam. Drošība telpā privātajā diskursā netiek atklāta, tas saistāms ar respondentu vecumu – no deviņiem līdz 11 gadiem. Tas ir vecums, kad bērniem vairs specifiski priekšmeti drošībai telpā nav nepieciešami.

Privātums privātajā diskursā tiek raksturots kā iespēja un nepieciešamība bērnam būt vienam pašam atsevišķā telpā. Privātajā diskursā bērnistaba kā privāta telpa tiek saprasta kā telpa ne tikai atsevišķa no vecākiem, bet arī kā telpa katram bērnam. Vecāki, atmiņās par savu bērnību saka, ka „*man pašai bērnībā bija sava istaba..nemaz prātā neienāca, ka viņa varētu dzīvot kopā ar mums*” (skat. B int.), uzskatot, ka „*bērniem jābūt atsevišķām istabām*”. (skat. E int.) Vecāki arī saprot, ka bērnistaba mājās atkarīga no ģimenes finansiālajām iespējām, tomēr uzsver, ka tā ir bērnam nepieciešama telpa. Bērni privātumu telpā visbiežāk izmanto,

norobežojoties no citiem ģimenes locekļiem, kad ir dusmīgi, atrodas kopā ar draugiem vai kad lieto medijus („*Es vienkārši gribu mieru un gribu savā istabā*”) (skat. D int.).

Patstāvību bērnistabā atklāj atbilstīga izmēra mēbeles telpā, lai bērnam pašam „*būtu ērti*” (skat. A int.), tātad – bez vecāku palīdzības, patstāvīgi lietot bērnistabu. Bērna neatkarīga darbība istabā atklāta arī saistībā ar bērna interesēm – „*viņam visu laiku vajag augus un zaļumus*” (skat. D int.), „*visādi dendrāriji - man bija herbāriji, man tur viss bija vienkārši aizkrāmēts*”. (skat. S int.)

Uzskati par patstāvīgu kārtības uzturēšanu bērnistabā atšķiras – vecāki domā, ka bērnam ir jākārt istaba, sevišķi gadījumos, „*kad ir draudzenes ciemos*” (skat. A int.). Draugu viesošanās bērnistabā ir nozīmīgs iemesls bērnistabas sakārtošanai, tas atklājas intervijās. Taču vecāki piekrīt, ka „*katram cilvēkam ir sava kārtība*” (skat. E int.), arī bērnam. Viņa kārtības izpratne un uzskati ir jārespektē. Pārejas posmā kārtības jautājumi bērnistabās ir stingrāk noteikti – bērniem ir vienmēr jākārt un jāuzkopj sava istaba – „*īsti neļāva atstāt nesaklātu gultu*”. (skat. T int.) Arī mūsdienās bērni ne tikai kārt istabu, bet arī uzkopj („*tad viņš iet un tur augšā ar visiem saviem putekļu sūcējiem un ņemas*”) (skat. D int.). Gadījumos, kad māte domā, ka bērnam nav jāmazgā grīda un jāslauka putekļi, jo tas „*tā kā neatbilst*” bērna lomai (skat. C int.), tiek ierobežota bērna rīcībspēja. Māte uzskata, ka bērna sakārtota istaba neatbilst viņas kārtībai kritērijiem, tāpēc labprāt bērnistabu uzkopj pati, liedzot bērnam iespējas patstāvības veicināšanai.

Plakāti bērnistabā atklāj bērna identitāti, viņa „es”, pauž patstāvību un rīcībspēju un ir priekšmets, kura izvietojumā telpā vecāki pārsvarā neiejaucas – bērniem ir iespēja brīvi ar tiem rīkoties („*tā ir viņas iniciatīva..pati to drīkst darīt un līmēt*”) (skat. A int.), arī bērns pats apgalvo, ka „*to es pats izdomāju*”. (skat. DI int.) Ja par bērnistabas dekorēšanu, jaunu priekšmetu ievietošanu vecākiem un bērniem mēdz būt domstarpības, tad plakātu ziņā bērnam pašam ir izvēles iespējas. Jāatzīmē, ka divos no gadījumiem plakāti pie sienām nav vērojami, kas saistās ar dzīvokļa īpašnieku prasību nebojāt sienas, kā arī bērna vēlmju ierobežošanu, jo māte uzskata, ka plakāti neveicina gaumes izjūtu. Plakāti pie bērnistabu sienām raksturo bērna intereses un dzimumīpatnības – meitenes dod priekšroku plakātiem ar dziedātāju un aktieru portretiem, zēnam – tie ir sportistu un sporta klubu foto. Mātes uzskata, ka plakāti raksturo ne tikai bērna intereses, bet arī viņa identitāti – „*tie plakāti, ko viņš grib, tas ir viņš*”. (skat. D int.)

Egalitāras attiecības ģimenē postpadomju periodā intervijās atklājas kā ģimenes locekļu **cieņa** citam pret citu, kas ir nozīmīgs aģents rīcībspējīgā bērna tēla konstruēšanā bērnistabā. Cieņa tiek atklāta gan no bērna, gan pieaugušā pozīcijas un tiek saistīta ar

vienošanos, sadarbību starp bērnu un vecākiem. Bērni bērnistabā respektē vecāku lūgumu pēc klusuma („*tad viņš klusām aiztaisa durvis un kaut ko darās*”) (skat. D int.) gadījumos, kad „*mazais gul*”. (skat. E int.) Cieņa bērnistabā izpaužas pret bērna identitātes meklējumiem un privātumu. Mātes atklāj, ka bērnam patīk, „*ka jebkurš respektē, ja viņa ir nolikusi lietas tur, tad lietas tur stāv*” (skat. A int.), ievēro viņa vēlmes un identitātes konstruēšanu telpā, atbalstot bērna hobijus – „*būs skapīši viņa medaļām, sasniegumiem, varbūt kausiem*”. (skat. E int.) Tāpat arī vecāki respektē bērna vēlmi pēc privātuma – uzturēties telpā vienam aiz aizvērtām durvīm.

Durvis bērnistabā ir būtisks aģents mūsdienu audzināšanas tīklā, kas saistīts ar privātuma iespējām telpā un cieņu citam pret citu un ietver tīklā arī divus citus nozīmīgus aģentus: klauvēšanu un atslēgas. Pārejas periodā durvis bērni aizvēra gan paši, gan to darīja vecāki, kad „*mēs tur skaļi kaut ko uzvedāmieš*” (skat. U int.) Postpadomju perioda bērnistabās aizvērtas durvis ir simbols bērna vēlmei būt vienam, bet atvērtas – vēlmei pēc komunikācijas no bērna skatījuma, kontrolei – no pieaugušā pozīcijām. Bērni ir tie, kas pārsvarā gadījumos pieņem lēmumu durvis aizvērt; vecāki bērnistabas durvis aizver tad, kad vēlas bērnu sodīt, vai, kad bērna uzvedība ir traucējoša citiem ģimenes locekļiem. Bērnistabas durvis ir aizvērtas „*pa nakti*” (skat. B int.), tad, kad „*viņš sapsihojās*” (skat. D int.) „*vai grib pabūt viena*” (skat. A int.), un gadījumos, kad bērns „*dara kaut ko tādu, ko laikam viņai negribas, lai citi redz*”. (skat. B int.)

Cieņa un sadarbība tiek pausta, ievērojot **klauvēšanu** pie bērnistabas durvīm. Mātes atklāj, ka „*nelaužos gluži pa kluso iekšā*” (skat. E. Int), bet „*vienmēr pieklauvēju*”. (skat. B int) Bērni izrāda vēlmi pēc klauvēšanas pie viņu istabu durvīm, taču atklāj, ka vecāki ne vienmēr to dara, jo aizmirst. Taču privātais diskurss atklāj bērnu un vecāku veiktās sarunas un vienošanos par klauvēšanu gadījumos, kad durvis ir aizvērtas. Publiskajā diskursā atklātā bērnu vēlme pēc durvju **atslēgas** liecina par ierobežotām privātuma iespējām. Vienā no gadījumiem bērna māte atklāj, ka „*viņa tagad ir atslēgu atradusi*” (skat. B int.), kas liecina, ka iepriekš bērnistabā bērnam nav iespējas pēc privātuma, kas viņam ir nepieciešams. Tas, iespējams, saistīts ar kopīga bērnu drēbju skapja atrašanos viena bērna istabā. Bērns arī aizslēdz istabas durvis, kad dusmojas vai ir bēdīgs. Citos gadījumos atslēga kā aģents neparādās, jo bērnistabas durvīm slēdzene nav ierīkota – vecāki to nav paredzējuši.

Līdz ar patērētāju sabiedrības vērtību izplatīšanos, **rotaļlietu** daudzums bērnistabās Latvijā ir būtiski pieaudzis (skat. 2. pielikumu). Tipiskas rotaļlietas bērnistabā ir mīkstās rotaļlietas, lelles, leļļu mājas un rati, dažādas spēles, automašīnas, *Lego*, sporta inventārs un sporta spēles utt. Bērni arī atklāj, ka „*daudz rotaļlietu*” (skat. BA int.) ir tas, kas viņiem

istabā visvairāk patīk. Bērni daudz laika pavada rotaļās bērnistabā, kur spēlējas ar „*mantām visādām*”. (skat. DI int.) Rotaļlietas bērnistabās ir dzimumspecifiskas – meitenēm tās ir visbiežāk ir lelles, zēniem – automašīnas, sporta inventārs. Bērnistabas postpadomju periodā līdzinās rotaļlietu veikalam, un mātes uzskata, ka bērnistaba ir „*par daudz, par daudz piebāzta*” (skat. D int.), piedāvājot bērnam ik pa laikam no kādām rotaļlietām atbrīvoties. Un tomēr atbilstīgi patērētāju sabiedrības ievirzei vecāki turpina iegādāties arvien jaunas rotaļlietas.

Privātais diskurss atklāj, ka mūsdienu bērnistabas ir mediju centrētas istabas. Atšķirībā no pārejas perioda, aktuālajā bērnistabu izpētē **mediji** bērnistabā translē vecāku noteikumus to lietošanā. Bērnistabās 90.g sākumā medijs neieņem centrālo vietu – bērni nozīmīgu daļu laika uzturas pagalmā. Tikai 90.g beigās līdz ar mediju ienākšanu bērnistabās tie izraisa būtiskas domstarpības bērnu vidū – „*māsa gribēja iet gulēt, bet es gribēju sēdēt pie datora un tad viņa bija dusmīga*”. (skat. U int.) Mūsdienās medijs ir vienīgais aģents bērnistabā, kura izmantošanas ierobežojumi būtiski skar bērnus – „*mēs viņu ļoti ierobežojam*”. (skat. E. Int.), un ir līdzeklis sodam, tiklīdz sākas „*psihopātisms*” (skat. C int.), „*tu tūlīt nedabūsi i-padu*” (skat. BA int.) Tas, iespējams, skaidrojams ar to, ka vecākiem trūkst medijaudzināšanas kompetences un viņi nespēj kontrolēt izmantojamo medija saturu. Vairākās intervijās izskan doma, ka vecāki bērnistabās, kurās nav stacionāro mediju, tos ļoti nevēlas, tas ir „*izslēgts*” (skat. E int.), tas pat nav apspriežams jautājums. Medijs, kuru vecāki nevēlas savu bērnu istabā, ir televizors, jo tam ir „*negatīvs starojums*” (skat. B int.) un „*daudz atņemt laiku*”. (skat. B int.) Tāpat arī mātes uzskata, ka „*guļamistaba ir priekš gulēšanas*”. (skat. A int.) Bērns var izmantot medijus istabā tikai gadījumos, ja viņam ir pieejamas divas istabas, no kurām viena ir atpūtai, bet otra – aktīvai darbībai. Taču vairākās intervijās tiek pausta bērna vēlme pēc televizora viņa istabā – „*es gribētu sev televizoru*” (skat. AI int.). Bērni cer, ka vecāki pēc jauna TV iegādes, „*veco man iedos*”. (skat. BA int.) Tāpat arī medijs ir aģents, kas nodala pieaugušo un bērnu pasauli. Vecāki paši apsver otra televizora iegādi bērnistabai, jo citādi bērns izvēlas programmas, ko skatīties, un viņi paši nevar lietot to, kad un kā vēlas, jo bērnu un vecāku intereses atšķiras.

Gan publiskajā, gan privātajā diskursā skaidri atklājas uz bērna patstāvību un rīcībspēju orientētais tīkls, kas pamatojas uz analīzei izvirzītajiem kritērijiem. Tas iezīmē „rīcībspējīgābērna” tēlu audzināšanā ģimenē postpadomju Latvijā, uzsverot bērna tiesības uz privātumu, individualitāti un pašizpausmi liberālas audzināšanas ietvaros.

Analīze norāda arī uz „mežonīgā bērna” tēla iezīmēm gadījumos, kad bērnam tiek noteikti ierobežojumi mediju lietošanā, kā arī bērns tiek stingri disciplinēts, lai rūpētos par

viņu drošības apsvērumu dēļ. Tāpat šajā periodā pārstāvēts arī „nevainīgā bērna” tēls jautājumos par bērna pasargāšanu no „bīstamās ārpusaules” draudiem.

Rezumējot 2.4. nodaļā veikto audzināšanas tīkla analīzi postpadomju Latvijā, iespējams formulēt šādus secinājumus:

1. Viens no pieciem publiskajam diskursam raksturīgajiem tematiskajiem lokiem postpadomju periodā sasaucas ar starpkaru un padomju periodu: bērnistaba kā vērtība. Četri tematiskie loki iezīmē transformācijas audzināšanas tīklā. Ierobežotu privāto telpu ir nomainījušas bērna tiesības uz privātu telpu, prasību pēc vienkāršības un telpas funkcionalitātes ir nomainījusi prasība pēc drošības telpā, higiēnas ievērošana telpā un uzsvars uz bērna attīstību un pašizpausmi transformējusies uz bērna labizjūtas, privātuma un identitātes nodrošināšanu telpā. Bērna audzināšanā uzsvars tiek likts uz sadarbību, kas identificē vienlīdzīgas attiecības ģimenē, akcentējot cieņu citam pret citu un neierobežojot bērna iespējas konstruēt identitāti, privātumu un patstāvību bērnistabā.
2. Atšķirībā no starpkaru un padomju perioda publiskais diskurss postpadomju periodā neatsedz galveno aģentu audzināšanas tīklā, liekot akcentu uz cieņpilnām, līdzvērtīgām, sadarbību veicinošām attiecībām visu ģimenes locekļu starpā. Bērnistabas tematiskie loki atklāj bērna privātuma, identitātes, pastāvības, rīcībspējas attīstības pedagoģisko vērtību, veidojot autonomiju, bērnu un pieaugušo savstarpējo respektu un bērna emancipētu darbību.
3. Audzināšanas tīklā privātā diskursa ietvaros atklājas nozīmīgs aģents – mediji, kas atklāj vecāku noteiktos ierobežojumus audzināšanā. Ja padomju periodā mediji veicināja sociālās interakcijas vienaudžu vidū, tad postpadomju periodā bērnistabā bērns medijus lieto viens pats, apliecinot medijcentrētas bērnistabas fenomena aktualitāti.
4. Atmiņu stāstījumu padziļinātā analīze neapstiprina visus publiskajā diskursā translētos tematiskos lokus privātajā diskursā. Publiskajā diskursā tiek atklāta māte un tēvs kā vienlīdzīgi aģenti bērnistabas jautājumos, privātajā diskursā tēvs kā aģents iezīmējas retāk. Postpadomju periodā publiskajā diskursā netiek atklāta valsts iesaistīšanās audzināšanas procesā, kas iezīmē audzināšanas tīkla transformācijas no padomju perioda. Vecāki paši ir atbildīgi par bērna audzināšanu, uzņemoties rūpes par to.
5. Pamatojoties uz aģentu nozīmēm un funkcijām, veidojas uz bērna patstāvību un rīcībspēju orientēts tīkls audzināšanā, ko apliecina gan publiskais, gan privātais diskurss. Uz patstāvību un rīcībspēju orientētais tīkls, balstoties uz analīzei izvirzītajiem kritērijiem, atklāj „rīcībspējīgā bērna” tēlu atspoguļojumu bērnistabā padomju periodā Latvijā, taču norāda arī uz „mežonīgā bērna” un „nevainīgā bērna” tēla iezīmēm.

2.5. Bērna tēla sociālekoloģisko tipu reprezentācijas bērnistabā Latvijā

Apkopojot teorētiskās analīzes un empīriskā pētījuma rezultātus, ir izveidota bērna tēla sociālekoloģiskā tipoloģija, kurā atbilstīgi trīs Latvijas vēstures periodiem noteikti vairāki bērna tēla sociālekoloģiskie tipi.

Diahroni atspoguļoti bērna tēla sociālekoloģiskie tipi bērnistabā starpkaru periodā (1918 – 1940) un padomju varas periodā (1940 – 1990). Savukārt sinhroni atklāts postpadomju periodam (1994 – 2013) raksturīgo bērna tēla sociālekoloģisko tipu atspoguļojums bērnistabā. (skat. 8.tabulu) Pētījumā nav analizēti dati par vācu okupācijas periodu Otrā pasaules kara laikā, jo šis posms neatbilst izpētes fokusam. Diahronais un sinhronais atspoguļojums veidots, balstoties uz publiskā un privātā diskursa analīzes datiem.

8. tabula

Bērna tēla sociālekoloģiskā tipoloģija bērnistabā starpkaru, padomju varas un postpadomju periodā Latvijā

Starpkaru periods (1918.-1940.)	Padomju varas periods (1940.-1990.)	Postpadomju periods (1991.-2013.)
<ul style="list-style-type: none"> • „nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips • „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips 	<ul style="list-style-type: none"> • „aktīvā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips • „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips 	<ul style="list-style-type: none"> • „rīcībspējīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips • „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips • „nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips

Katrā periodā atklāts galvenais jeb dominējošais bērna tēla sociālekoloģiskais tips, kas atspoguļojas bērnistabā, kā arī iezīmētas tendences, kas norāda uz subtipu noteiktā vēsturiskajā periodā. Starpkaru periodā kā dominējošais norādīts „nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips, bet atklātas arī „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa iezīmes. Padomju varas periodā kā galvenais identificēts „aktīvā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips, taču atsegtas arī „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa iezīmes.

Postpadomju periodā dominējošais bērna tēla sociālekoloģiskais tips publiskā un privātā diskursa analīzes rezultātā atbilst teorētiskajām nostādnēm par bērna sociālekoloģijas evolūciju, atklājot „rīcībspējīgā bērna” tēla tipu, kā arī iezīmējot „mežonīgā bērna” tēla un „nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa tendences.

Publiskā diskursa analīzē atklātie tematiskie loki un privātajā diskursa analīzē atklātie aģenti, viņu rīcība un motīvi iezīmē katram periodam atbilstīgo tipu raksturojumu.

Turpmāk konceptualizēti publiskajā un privātajā diskursā atspoguļotie bērna tēla sociālekoloģiskie tipi bērnistabā Latvijā, pamatojoties uz teorētiskajā nodaļā izvirzītajiem kritērijiem bērna tēla sociālekoloģiskajai analīzei. (skat. 4. tabulu)

Promocijas pētījuma ietvaros **starpkaru periodā Latvijā** tika atklāts **„nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips** un iezīmētas **„mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa tendences**. (sk. nodaļu 2.2.) Šim periodam aktuālais sociāli ekonomiskais konteksts pamato ierobežotas privātās telpas iespējas, telpas vienkāršību un estētisko noformējumu. Savukārt audzināšanas idejiskās tendences iezīmē higiēnas ievērošanu telpā, kā arī rūpes par kārtību un disciplīnu bērna audzināšanā. Starpkaru periodā Latvijā istaba vienam bērnam nav raksturīga – parasti tā ir istaba visiem vienas ģimenes bērniem.

Atbilstīgi kritērijiem bērna tēla sociālekoloģiskajai analīzei **„nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips** tiek skaidrots, atklājot bērna iespējas uz privātumu, patstāvību un pašizpaušmi bērnistabā. Privātums bērnistabā tiek nodrošināts ar pieaugušo kontroles palīdzību, kas izpaužas kā rūpes par bērna labizjūtu. Publiskajā diskursā aktualizēta bērnistabas nozīme bērna attīstībā, taču dzīvokļa lielums un bērnu skaits ģimenē norāda uz bērna privātuma determināciju – bērnam netiek nodrošinātas iespējas privātumam vai arī to sasniegt ir grūti.

Vecāku kontroles kontekstā „nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa konstrukcija saistāma ar higiēnas prasību ievērošanu bērnistabā starpkaru periodā Latvijā. Higiēnas nozīme bērna istabā pamato vecāku, pārsvarā mātes, rūpes par bērnistabas iekārtošanu un tās nepieciešamību bērna labizjūtas veicināšanā, kā arī rada nosacījumus bērnu un pieaugušo pasaules nodalīšanai, kas raksturīga „nevainīgā” bērna tēla konceptam. Tēvs audzināšanas tīkla veidošanās procesā bērnistabā tiek atklāts pastarpināti, taču noteicošie lēmumi audzināšanā pieder viņam. Tā kā tēva pozīcija ģimenē ir autoritāra, norādījumus audzināšanā viņš nodod mātei, māte – bērnam.

Pieaugušo kontrole un aizsardzība iniciē paklausības un rūpju tīkla veidošanos audzināšanā starpkaru periodā Latvijā, kas norāda uz bērna patstāvības un pašizpaušmes determinēšanu, akcentējot pieaugušo vēlmes, nevis bērna vajadzību pēc patstāvības. Tiek

aktualizēta nepieciešamība pēc bērna aizsargāšanas no dažādām kaitīgām, bērnam nevēlamām vides un sociālajām ietekmēm. Vecāku aizsargājošā pozīcija audzināšanā neparedz iespējas bērna rīcības brīvībai.

Patstāvība bērnībā „nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa konstrukcijā starpkaru periodā tiek atklāta, uzsverot nevis bērna lēmumu pieņemšanas praksi, bet gan pašapkalpošanās paradumu izveidi. Tādēļ var secināt, ka bērna patstāvības izpausme bērnībā būtībā tiek determinēta – bērns pats nevar pieņemt lēmumus bērnības iekārtošanā un citos ar tās lietošanu saistītajos jautājumos. Bērna rīcībspēja atklājas kā brīva rotaļlietu izvēle rotaļām, taču arī tās ir iegādātas pēc vecāku uzskatiem. Respekts pret pieaugušo izpaužas kā bērna paklausība, kas tiek izvirzīts kā audzināšanas mērķis. Bērna paklausība privātajā diskursā tiek minēta kā viena no bērnu raksturojošām iezīmēm – tas atbilst „pareizas” audzināšanas norādījumiem publiskajā diskursā starpkaru periodā Latvijā.

Šajā periodā bērna pašizpaušme tiek atklāta kā determinēta bērna darbība – respekts pret pieaugušo, paklausība, režīma un kārtības ievērošana. Determinētu bērna darbību raksturo vertikālas, nevienlīdzīgas varas attiecības ģimenē, kur galvenā audzināšanas īstenotāja ir māte, kas pakļaujas tēva izteiktajiem norādījumiem bērnības lizmantošanā. Māte ir tā, kura nosaka bērnības iekārtošanu un lietojumu, kā arī kārtību un prasību pēc tīras telpas. Bērns, ieņemot pakārtotu lomu attiecībā pret pieaugušo kultūru, tiek pretnostatīts pieaugušajiem. Bērna uzvedība bērnībā atbilst mātes rūpēm, prasībām un norādījumiem, kuriem viņš pakļaujas.

„Mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa tendences starpkaru periodā Latvijā iezīmējas, atklājot bērna disciplinēšanu un ierobežošanu bērnībā audzināšanas mērķa sasniegšanai. Taču jāatzīmē, ka disciplinēšanā bērnībā starpkaru periodā publiskajā diskursā netiek atklāts sods kā audzināšanas fenomēns. Savukārt privātajā diskursā par sodu kā audzināšanas līdzekli tiek runāts pastarpināti. Disciplinēšana saistāma ar higiēnas prasībām publiskajā diskursā, kas, kā liecina privātais diskursus, pēc mātes norādījumiem tiek ievērotas. Mātes publiskajā diskursā tiek iedrošinātas izmantot disciplīnu un režīma ievērošanu bērnu audzināšanā, ko viņas īsteno ikdienā. Uzturēšanās bērnībā noteikta režīma ietvaros un pamato arī privātuma iespēju determināciju bērnībā. Bērns savas tiesības uz privātumu var īstenot tikai ar mātes atļauju.

Paklausība, kas veidojas disciplīnas un režīma ievērošanas rezultātā, ir svarīgs nosacījums „pareizai” audzināšanai – tā tiek traktēta kā cieņa pret vecākiem un atklāj autoritāro audzināšanas stilu ģimenē starpkaru periodā Latvijā. Bērni bijā un ciena vecākus, taču netiek uzskatīti par līdzvērtīgiem ar citiem ģimenes locekļiem. Sociālās ekoloģijas centrā

ir pieaugušais, it īpaši tēvs, kurš bērnistabas izmantošanas jautājumos iesaistās, ja ir nepieciešamība pēc bērnu disciplinēšanas. Bērna rīcībspēja tiek determinēta jebkurā ar bērnistabas iekārtošanu un izmantošanu saistītā jautājumā, viņš tiek uzskatīts par iespējamo apdraudējumu pieaugušo izveidotajai sociālajai kārtībai, tiek uzskatīts par nepietiekami kulturālu, tātad disciplinējamu. Ar disciplīnas un ierobežošanas palīdzību bērnistabā bērns ir audzināms, jo tikai tā viņš varēs iekļauties sabiedrībā.

Tomēr kopumā „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa tendences iezīmējas nedaudz – „nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips starpkaru periodā dominē. Rūpes tiek atklātas daudz nozīmīgāk nekā disciplīnas veidošana audzināšanā. Rūpes par bērnu un mātes mīlestība pamato galveno bērna tēla sociālekoloģisko tipu starpkaru periodā Latvijā.

Jāsecina, ka bērna dzīve bērnistabā starpkaru periodā pakārtota režīmam, ko nosaka higiēnas normu ievērošana. Bērnistaba ir vienkārša, askētiski iekārtota telpa, ar nedaudzām, lielākoties baltām, mēbelēm un rotaļlietām, visticamāk bērnistabā dzīvo vairāki vienas ģimenes bērni. Bērns ir paklausīgs un kārtīgs, bērnistabu viņš izmanto, pakļaujoties vecāku, pārsvarā mātes, rūpēm un prasībām. Bērna brīvība istabā izpaužas kā rotaļlietu izvēle rotaļām.

Padomju varas periodā Latvijā tiek atklāts „aktīvā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips un iezīmējas „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa tendences. (skat. 2.3.nodaļā) Šī perioda politiski ekonomisko kontekstu nosaka ierobežota privātā telpa, telpas funkcionalitāte un askētisks estētiskais noformējums, jo materiālā labklājība ir valsts varai pietuvināto priekšrocība. Idejiskās nostādnes audzināšanā veicina skatījumu uz bērnistabu kā telpu bērna attīstībai un pašizpaušmei, bet pašu audzināšanu raksturo atbilstība valsts noteiktās ideoloģijas prasībām, kārtība, režīms un disciplīna. Bērni padomju varas periodā lielāko daļu sava brīvā laika pavada ārpus privātās telpas – uz ielas un pagalmā, kas norāda uz emancipētu darbību bērnu kultūrā.

Atbilstīgi „aktīvā bērna” tēla sociālekoloģiskajam tipam bērna privātuma iespējas tiek ierobežotas – privātums padomju varas periodā gan ekonomisku, gan ideoloģisku apsvērumu dēļ nav apspriežama tēma. Atšķirībā no starpkaru periodā atklātā sociālekoloģiskā tipa vecāki vairāk veicina bērnu attīstību un socializēšanos, nevis mēģina tos pasargāt no sabiedrības ietekmēm. Sabiedrība padomju varas periodā nav bērnam bīstama – iekļaušanās tajā un darbs tās labā (atbilstīgi publiskā diskursa norādēm) ir katra padomju cilvēka mērķis un audzināšanas uzdevums. Tāpēc jau no mazotnes tiek veicināta bērnu fiziskā attīstība un aktīva darbība sabiedrības labā. Bērna audzināšana ģimenē un bērnistabas iekārtojums notiek saskaņā ar noteikumiem, kas publiskajā diskursā izvirzīti jaunā padomju cilvēka audzināšanai.

Bērna audzināšana uz aktīvu darbību atklājas kā bērnam domātas telpas vai stūrīša izveidošanā atbilstīgi publiskā diskursa norādījumiem. Bērnistabas vai bērna stūrīša iekārtošanas mērķis ir ne tikai bērna norobežošana no pieaugušajiem, bet arī kustību un attīstības nodrošināšana pieaugušo izveidotā, specifiski bērnam piemērotā vidē.

Bērnistabas iekārtošana padomju varas periodā atbilst mātes norādījumiem. Taču, ja starpkaru periodā māte bērnistabā īstenoja tēva varas kontrolētus audzināšanas mērķus, tad padomju periodā māte īsteno valsts ideoloģijas diktētus audzināšanas mērķus, faktiski izstumjot tēvu no audzināšanas tīkla. Bērni respektē māti un paklausa viņas izvirzītajiem noteikumiem. Lai gan bērna patstāvība bērnistabā izpaužas kā istabas sakārtošana un uzkopšana, tomēr tā ir pieaugušo noteikta un nav bērna autonoma izvēle. Patstāvība tiek ieaudzīnāta ar režīma, disciplīnas un kārtības līdzekļiem. Padomju varas periodā, līdzīgi kā starpkaru periodā, bērni netiek uztverti kā līdztiesīgi ģimenes locekļi. Taču bērns tiek uzskatīts par aktīvu sabiedrības locekli, kam piemīt sabiedriski aktīvas darbības potenciāls.

„Aktīvā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips padomju varas periodā iezīmē bērna aktivitāti un vērtību pieaugušo sabiedrībā, emancipētu darbību bērnu kultūrā, kā arī patstāvības iezīmes. Tas ļauj secināt, ka kopumā šī tipa bērna tēls bērnistabā atklāj virzību uz bērna iespēju attīstību rīcībspējai un autonomai darbībai.

„Mežonīgā bērna” tēla tendences iezīmējas saistībā ar ideoloģiskajiem uzstādījumiem audzināšanā, kuru mērķis bija bērna disciplinēšana. Disciplīna padomju periodā iezīmētajā „mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa kontekstā atklājas kā paradumu kopums režīma ievērošanai. Tā ietvaros akcentēta tīrības un kārtības mīlestības audzināšana, skaidrojot bērnam tās nepieciešamību viņa attīstības vajadzību veicināšanai. Padomju varas periodā nozīmīgs disciplinēšanas uzdevums ir bērna uzvedības atbilstība padomju audzināšanas mērķiem, kuru pārkāpšana ne tikai izjauc pieaugušo izveidoto sociālo kārtību, bet var būt bīstama gan pašiem bērniem, gan vecākiem.

Var secināt, ka padomju varas periodā *bērnistaba ir diezgan vienkārši iekārtota telpa vienam vai vairākiem bērniem, kurā iespējams aktīvi darboties vecāku noteikto robežu un režīma ietvaros. Bērnam publiski raksturīga ideoloģiski korekta uzvedība, kas ir padomju audzināšanas uzstādījumu determinēta. Bērns ir paklausīgs, bet viņa aktīvā darbība tiek atbalstīta, lai viņš iekļautos kolektīvā. Bērns pakļaujas mātes izvirzītajiem noteikumiem, taču iekšēji bieži protestē pret tiem. Bērna patstāvība bērnistabā tiek ierobežota, bērns lielāko daļu brīvā laika pavada publiskajā, nevis privātajā telpā.*

Postpadomju periodā privātajā un publiskajā diskursā dominē „rīcībspējīgā bērna” tēla sociālekoloģiskais tips, kā arī iezīmējas „mežonīgā bērna” tēla un „nevainīgā bērna”

tēla sociālekoloģisko tipu tendences. Šim periodam raksturīgo sociāli ekonomisko kontekstu raksturo plašas iespējas privātās telpas izmantošanā, idejiskās nostādnes audzināšanā izpaužas kā rūpes par bērna drošību telpā, par viņa identitātes, labizjūtas un privātuma attīstību. Audzināšanas mērķis ir bērna rīcībspējas veicināšana ģimenes locekļu sadarbībā bērnistabā, kas tiek īstenota cieņpilnās attiecībās starp bērnu un vecākiem.

Mātei un tēvam postpadomju periodā tiek deleģēta līdzvērtīga pozīcija publiskajā diskursā, taču privātajā diskursā šīs pozīcijas nav viennozīmīgas attiecībā uz tēva iesaistīšanas audzināšanā bērnistabā. Salīdzinot ar starpkaru un padomju varas periodu, mūsdienās tēvs ne tikai piedalās finansiāli bērnistabas mēbeļu un priekšmetu iegādē, bet arī iesaistās audzināšanas jautājumu risināšanā, taču retāk nekā māte.

„Rīcībspējīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa ietvaros bērncentrētā audzināšanā bērna privātums tiek nodrošināts ar bērna pašsocializāciju. Bērnistabas kā bērna privātās telpas iekārtošanas uzdevums ir veicināt bērna labizjūtu un privātuma iespējas, ļaut bērnam konstruēt savu identitāti. Publiskajā diskursā mūsdienās arvien biežāk izskan doma par nepieciešamību pēc atsevišķas telpas katram bērnam, kas pamatojas vecāku izpratnē par bērna nepieciešamību pēc privātuma. Bērna privātums telpā tiek respektēts, tāpat kā bērns respektē vecāku privātumu. Mūsdienų ģimenē jo vairāk autonomijas, jo vairāk privātuma gan bērniem, gan vecākiem. Taču, paplašinoties bērna tiesībām, mazinās tradicionālās vecāku iespējas viņu disciplinēt, tādēļ vecāki pastiprina kontroli mediju izmantošanas jomā.

Bērna patstāvību veicina līdztiesīgas attiecības starp bērnu un vecākiem, kur ģimenes locekļi cits citu respektē, atklājot cieņu kā vērtību egalitārā ģimenē. Bērni izsaka savu viedokli istabas iekārtošanā, kā arī paši izvēlas mēbeles bērnistabai. Iespējas patstāvībai bērnistabā atklāj specifiski bērnam pielāgota un droša vide un vecāku uzticēšanās bērna patstāvībai kārtības jautājumos bērnistabā. Patstāvību veicinošs faktors ir sadarbība gan starp bērniem, gan starp bērnu un vecākiem. Sadarbība kā līdzeklis bērna patstāvības attīstīšanai bērnistabā saistīta ar bērna vēlmju uzklauššanu, kopīgu noteikumu izstrādāšanu un to respektēšanu.

Līdzīgi kā citos analizētajos periodos atklātajā bērna tēla tipoloģijā, arī postpadomju periodā aktualizētas **„mežonīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa** tendences, ko raksturo bērna disciplinēšana un ierobežošana. Bērncentrētā sabiedrībā vecāki ir zaudējuši savu tradicionālo varu – viņu iespējas disciplinēt un kontrolēt bērnu ir mainījušās. Tās izpaužas kā bērnu pasargāšana no iespējamajiem apdraudējumiem gan mājās, gan ārpus tās, īpaši akcentējot draudus virtuālajā realitātē – tāpēc disciplinēšana un kontrole mediju lietošanas jomā ir tipiska mūsdienų audzināšanas tīklam.

„Nevainīgā bērna” tēla sociālekoloģiskā tipa iezīmes postpadomju periodā izpaužas saistībā ar drošības jautājumiem publiskajā un privātajā telpā. Mūsdienām raksturīga sociālās kontroles palielināšanās publiskajā, bet tās samazināšanās privātajā telpā, t.i., pastiprinās likumdošanas ietvari bērna aprūpei, taču audzināšanā ģimenē vērojama liberalizācija. Taču intervijas liecina par to, ka vecāki, uztraucoties par bērnu drošību, izteikti aizsargā viņus, veicinot protekcionismu un radot pāraprūpes risku, tādējādi ierobežojot bērna patstāvību un rīcībspēju.

Jāsecina, ka postpadomju periodā *bērns tiek uztverts kā rīcībspējīgs, kompetents, patstāvīgs, bet tā saucamais „iekštelpu bērns”*. Bērnā bieži ir istaba tikai viņam vienam, tā ir medijcentrēta telpa, kuras iekārtojums ir spilgts un bagātīgs. Pieaugušie respektē bērna vēlmes un intereses, audzināšanu ģimenē raksturo cieņa un sadarbība starp ģimenes locekļiem. Paplašinoties bērna tiesībām, bērnam tiek deleģēta brīvība, kas mazina tradicionālās vecāku iespējas viņu disciplinēt, tādēļ vecāki pastiprina kontroli mediju izmantošanas jomā.

NOBEIGUMS

Bērna tēla sociālo transformāciju un sociālekoģisko tipu izpētes rezultātā atbilstīgi izvirzītajiem uzdevumiem formulēti šādi secinājumi:

1. Bērnības jēdziena ģenēzes izpētes rezultātā tika secināts, ka teorētiskajā diskursā šis jēdziens tiek traktēts kā sociāli noteikts cilvēka dzīves periods, kas paredz pedagoģiskus nosacījumus brieduma sasniegšanai. Līdztekus bērnības izpratnē ietverti arī bioloģiskie un likumos pamatotie nosacījumi sociālā statusa „pieaugušais” sasniegšanai. Juridiski bērnība kā cilvēka dzīves fāze beidzas, sasniedzot 18 gadu vecumu, bioloģiski – līdz ar pubertātes iestāšanos.
2. Bērnības diskurss tradicionāli saistīts ar „nevainīguma” konceptu, kas atklājas kā naivums, skaidrība, iracionalitāte. Šie jēdzieni bērnības koncepta ietvaros iezīmē skatījumu uz bērnu kā neaizsargātu, audzināmu un aprūpējamu būtni, pamato principiālas atšķirības starp bērna un pieaugušā konceptu.
3. Bērnības fenomenam kopš tā atklāšanas 15. gadsimtā līdz pat 20. gadsimta beigām sabiedrības sociālajos priekšstatos bija novērojama tendence ietvert sevī arvien ilgāku bioloģiski noteiktu cilvēka dzīves periodu, pamatojoties uz bērnības institucionalizēšanu, īpašas vērtības piešķiršanu sociālajam statusam „bērns”, kā arī vecumposmu kategoriju „pusaudzis” un „jaunība” iedzīvināšanu. Sociālās pārmaiņas 20. gs. beigās iniciē pieaugušo un bērnu kultūras saplūšanu, tiek diskutēts par bērnības izzušanu jeb jauna bērnības fenomena teorētiskās izpratnes veidošanos.
4. Promocijas darbā bērnība analizēta četru sociālteorētisko pieeju ietvaros – sociāli strukturētā, etnogrāfiskā, minoritātes un sociāli konstruētā perspektīva atklāj bērnības fenomena izpratnes transformāciju ģenēzi.
5. Sociāli konstruētā perspektīva traktē bērnību pašsocializācijas kontekstā – kā pašu bērnu veidotu jēgpilnu pasauli, kuras ietvaros viņi tiek traktēti kā līdzvērtīgi sabiedrības locekļi. Minētās pieejas aktualitāte saistās ar pieaugušo un bērnu attiecību liberalizāciju, kas rezultējas izmaiņās audzināšanas procesā ģimenē, kur visiem tās locekļiem neatkarīgi no vecuma ir līdzvērtīgas attiecības, tiesības paust viedokli, būt respektētam, manifestēt savu individualitāti, noteikt privātuma robežas. Pāreja uz sociāli konstruētas bērnības izpratni maina arī bērna tēla ideju pedagoģiskajā diskursā.

6. Izpētot bērna tēlu kā sociālzinātnisku konstrukciju, tika secināts, ka bērna tēls ir konkrētā laikmetā un kultūrā dominējošais priekšstats jeb ideja par bērna audzināšanu socializācijas noteiktajos ietvaros.
7. Sociālajās zinātnēs tiek diskutēts par klasiskajiem bērna tēliem: „*mazais mežonis*”, „*nevainīgais bērns*” un „*aktīvais bērns*”. Bērna tēli tiek postulēti, akcentējot sociālo struktūru determināciju, kur bērns tiek pretnostatīts pieaugušo sabiedrībai, ieņemot pakārtotu vai nosacīti pakārtotu lomu attiecībā pret pieaugušo kultūru.
8. Mūsdienu sociālzinātniskajā diskursā aktuālais bērna tēls „*rīcībspējīgais bērns*” pamatojas bērna un pieaugušo kultūru robežu saplūšanā, atklājot līdzvērtīgas attiecības starp bērniem un pieaugušajiem. „Rīcībspējīgā bērna” tēls iniciē jaunu pieeju audzināšanā un izglītībā, kas pieprasa pārskatīt ģimenes un izglītības institūciju formas un darbības, reorganizējot autoritātes lomu bērna un citu sabiedrības locekļu interakcijās. Rīcībspējīgo bērnu pieaugušie uztver kā būtni, kas apzinās savas vajadzības un tiesības, ir kompetents un patstāvīgs savas identitātes konstruētājs.
9. Sociālekoģiskā jeb telpiskuma perspektīva bērnības pētījumos aktualizē jautājumus, kas saistīti ar labklājību ģimenē, sabiedrībā pastāvošās ekonomiskās, sociālās un politiskās situācijas analīzi. Minētā teorētiskā perspektīva pamato bērna kā vērtības nostiprināšanos un viņa individualitātes sfēras paplašināšanos mūsdienu sabiedrībā. Tā zinātniskajā diskursā likumsakarīgi nostiprina rīcībspējas fenomenu.
10. Bērnistabas kā bērna darbības telpas teorētiskā ietvara izpētes rezultātā jāsecina, ka bērna dzīves telpas jeb sociālās ekoloģijas izpēte atklāj bērna identitātes, bērnu un vecāku attiecību, sociomateriālās vides problemātiku. Bērnistaba noteiktā sabiedrībā un kultūrā reprezentē pieaugušo izpratni par bērnību, bērna tēlu, kā arī vecāku un bērna varas pozīcijas, kas saistāmas ar audzināšanu. Tā ir viena no nozīmīgākajām telpām bērna ekoloģijā, kurā bērns veido savu ikdienas pieredzi, konstruē savu identitāti, patstāvības pieredzi un privātuma iespējas.
11. Izmantojot aģenta tīkla teorijas metodi, tika izstrādātas publiskā un privātā diskursa analīzes vadlīnijas. Aģenta tīkla teorijas metodes atbilstību promocijas darba mērķim pamato nepieciešamība pētīt sociālās un materiālās vides mijattiecības. Aģenta tīkla teorijas metodes analīzes vadlīniju ietvaros tiek skaidrota galveno jēdzienu izpratne, sociālo attiecību nozīmīgums un translācija starp dzīvām būtnēm un artefaktiem. Mijattiecības starp aģentiem atklāj to rīcībspēju un motīvus, veidojot audzināšanas tīklu. Bērna tēla sociālekoģisko tipu identificēšanai publiskajā diskursā noteikti galvenie tematiskie loki, kuriem atbilstīgi definēti un analizēti nozīmīgākie aģenti, kas akcentē bērna un telpas mijiedarbību, aģentu rīcībspēju

un savstarpējās interakcijas, kā arī aģenta rīcībspēju ietekmējošos faktoros, kas padziļināti apskatīti privātā diskursa ietvaros.

12. Lai skaidrotu bērna tēla sociālās transformācijas mūsdienās, izpētīti un analizēti audzināšanas tīkli bērnistabā publiskajā un privātajā diskursā starpkaru, padomju varas un postpadomju periodā Latvijā.

13. Apkopojot teorētiskās analīzes un empīriskā pētījuma rezultātus, atbilstīgi trīs Latvijas vēstures periodiem ir izveidota bērna tēla sociālekoloģiskā tipoloģija. Bērna tēla sociālekoloģiskie tipi konceptalizēti, pamatojoties uz teorētiskajā nodaļā izvirzītajiem kritērijiem bērna tēla sociālekoloģiskajai analīzei.

14. **Tika secināts**, ka starpkaru periodā veidojas paklausības un rūpju tīkls audzināšanā, kas pamato „nevainīgā” un ieskicē „mežonīgā bērna” tēlu bērnistabā Latvijā. Padomju varas periodā tika identificēts uz bērna attīstību un darbību orientēts audzināšanas tīkls, kas atklāj „aktīvā bērna” tēla un iezīmē „mežonīgā bērna” tēla atspoguļojumu bērnistabā padomju periodā Latvijā. Postpadomju periodam raksturīgais uz bērna patstāvību un rīcībspēju orientētais audzināšanas tīkls atklāj „rīcībspējīgā bērna” tēlu atspoguļojumu bērnistabā šajā periodā Latvijā, taču norāda arī uz „mežonīgā” un „nevainīgā bērna” tēla iezīmēm.

Izpētes procesā sniegta atbilde uz pētījuma jautājumu:

Kā bērnības izpratnes un sociālo pārmaiņu rezultātā transformējas bērna tēls un kā tas atspoguļojas bērnistabā?

1. Atklājot, kā bērnības fenomena sociālās transformācijas nosaka bērna tēla maiņu.
2. Raksturojot, kā bērna tēls bērnistabā Latvijā mainījies laika dinamikā.
3. Identificējot bērna tēla sociālekoloģiskos tipus noteiktos vēsturiskajos periodos Latvijā.

Var secināt, ka promocijas darba mērķis – izpētīt bērna tēla sociālās transformācijas un noteikt bērna tēla sociālekoloģiskos tipus – ir sasniegts un izvirzītie uzdevumi ir īstenoti.

Pateicības

Izsaku īpašu pateicību manai zinātniskajai vadītājai LU profesorei Zandai Rubenei par ieguldīto laiku, konstruktīvajiem padomiem, uzmundrinājumu un atbalstu promocijas darba tapšanas laikā.

Paldies profesorei Ivetai Ķesterei par iedziļināšanos promocijas darba tematā un pamatīgo darba analīzi.

Pateicos profesorei Alīdai Samusēvičai un profesorei Beatrisei Garjānei par ieguldīto darbu pētījuma recenzēšanā un sniegto vērtējumu.

Izsaku pateicību Baltijas Sociālo zinātņu institūta pētniecei Evijai Kļavei par atbalstu pētījuma metodoloģijas tapšanā.

Paldies LU profesorei Sarmītei Tūbelei, Tībingenas Universitātes profesoram Jozefam Heldam un Maskavas Teorijas un izglītības vēstures institūta profesoram Vitālijam Bezrogovam par vērtīgajiem padomiem.

Izsaku pateicību promocijas darba literārajai redaktorei asociētajai profesorei Baibai Kaļķei. Paldies Ievai Ernštreitei par kopsavilkuma tulkojumu angļu valodā un Sandrai Betkerei par promocijas darba dizaina tehniskajiem risinājumiem.

Paldies visiem respondentiem – lieliem un maziem, par ieinteresētību, atklātību un uzticēšanos, sniedzot intervijas.

Izsaku pateicību visiem doktorantūras kolēģiem, īpaši, Norai Jansonei-Ratinikai, Aijai Tūnai, Ivetai Ozolai un Dacei Mednei par atbalstu, uzmundrinājumu, kritiku un padomiem, kā arī Annai Stavickai par promocijas darba nosaukuma angļisko versiju.

Īpašs paldies manai mammai, māšai un Reinim, kā arī omai un tētim uz „mākoņa maliņas” par pacietību, mīlestību un emocionālo atbalstu promocijas darba tapšanas laikā. Paldies arī darba devējiem par sapratni un iejūtību.

Izmantotās literatūras un avotu saraksts

Aģenta tīkla teorijas analīzē izmantoto avotu datu kopas

Žurnāls „Zeltene”

1. Auzane, L. (1939). Kā veidojas latviešu māja. // Zeltene. Nr. 10, 6. – 7. lpp.
2. Balcers, V. (1935). Bērnu līdzdalība mājas darbos. // Zeltene. Nr. 2, 10. – 13.lpp.
3. Balcers, V. (1936). Bērns un daba. // Zeltene. Nr. 15, 2. – 3. lpp.
4. Bendrupe, M. (1928). Ģimene un sieviete – cilvēces audzinātāji. // Zeltene. Nr. 19, 1. – 6. lpp.
5. Berga, Ņ. (1936). Mātes, sargājiet savus mīluļus no nejaušām nelaimēm! // Zeltene. Nr. 1, 13. – 14. lpp.
6. Brandenburga, K. (1931). Mazbērns – viņa kopšana un barošana. // Zeltene. Nr. 10, 20. – 21. lpp.
7. Brandenburga, K. (1936). Higiēna bērnu audzināšanā. // Zeltene. Nr. 11, 12. – 13. lpp.
8. Cīrulis, A. (1929). Par dzīvokļa izdaiļošanu. // Zeltene. Nr. 10, 21. – 22. lpp.
9. Cīrulis, A. (1932). Bērns savā istabā. // Zeltene. Nr. 11, 4. lpp.
10. Dzērvītis, A. (1931). Dzīvokļu izkārtošana un mēbeles. // Zeltene. Nr. 9, 17. – 19. lpp.
11. Dzērvītis, A. (1932a). Dzīvokļu izkrāsošana. // Zeltene. Nr. 2, 14. – 17. lpp.
12. Dzērvītis, A. (1932b). Logu priekšskari mūsu dzīvoklī. // Zeltene. Nr. 24, 9. – 10. lpp.
13. Emiljāne, Ī. (1935). Gādāsim par veselīgu dzīvokli. // Zeltene. Nr. 2, 17. – 18. lpp.
14. Fērmanis, E. (1937). Par miegu un gulēšanu. // Zeltene. Nr. 24, 10. – 11. lpp.
15. Grīnbergs, J. (1938). Bērniem saulaināko mājas stūrīti. // Zeltene. Nr. 9, 11. lpp.
16. Krolis, O. (1939). Katram skolēnam savu galdiņu. // Zeltene. Nr. 22, 7. lpp.
17. Krolls, O. (1940). Daiļā māja. // Zeltene. Nr. 7, 11. lpp.
18. Madisson, O. (1928). Bērns un seksuālais jautājums. // Zeltene. Nr. 20, 20. – 21. lpp.
19. Osvalda, K. (1930). Audzināšanas sīkumi. // Zeltene. Nr. 17, 4. lp.
20. Osvalda, K. (1937). Mana gultiņa aug līdz ar mani... // Zeltene. Nr. 2, 23. lpp.
21. Rožkalne, E. (1932). Mājturības higiēna. // Zeltene. Nr. 12, 20. – 22. lpp.
22. Svenne, O. (1929). Skaistuma izjūta audzināšanā. // Zeltene. Nr. 3, 3. – 6. lpp.
23. Skuja-Antēne, A. (1938). Gaumīgi durvju aizkari izdaiļo telpu. // Zeltene. Nr. 22, 16. lpp.
24. Tschikste-Rutenfeld, A. (1927). Veselības jautājumi. // Zeltene. Nr. 13, 19. lpp.
25. Tauriņš, Ž. (1935). Mēbeles bērnu istabā jātaisa pašam. // Zeltene. Nr. 1, 15. – 16. lpp.

Žurnāls „Sievietes Pasaule”

1. Balode, P. (1938). Spodrība kā ģimenes labklājības pamats. //Sievietes Pasaule. Nr. 8, 3. – 4. lpp.
2. Emiljāna, Ī. (1935). Mājas turēšana – mājturība. //Sievietes Pasaule. Nr. 2, 26. lpp.
3. Emiljāns, Ī. (1936). Bērnu guļas vieta. //Sievietes Pasaule. Nr. 3, 17. lpp.
4. H.B. (1935). Māksla un skaistums bērna dzīvē. //Sievietes Pasaule. Nr. 18, 17. lpp.
5. Martinsons, H. (1935). Mātēm. //Sievietes Pasaule. Nr. 19, 17.lpp.
6. Šķilters, G. (1934). Par mājīgumu. //Sievietes Pasaule. Nr. 12, 4. – 5. lpp.
7. Tilts, P. (1938). Saudzēsim un audzēsim mūsu maziņos. //Sievietes Pasaule. Nr. 11, 11. lpp.
8. Tilts, P. (1939). Laimīgas mātes padomi. //Sievietes Pasaule. Nr. 22, 14. – 15. lpp.
9. Tilts, P. (1940). Kādās telpās jādzīvo bērniem. //Sievietes Pasaule. Nr. 1, 15. lpp.
10. V.K. (1940). Derīgi padomi mātēm. //Sievietes Pasaule. Nr. 13, 17. lpp.

Rokasgrāmata „Kalendārs sievietēm”

1. Lūse, I. (1988). Kur un kā gulēt? //Kalendārs sievietēm. 273. – 274. lpp.
2. Ose, L. (1966). Kā iekārtot divstābu dzīvokli. //Kalendārs sievietēm. 281. – 292. lpp.
3. Siņicka, Z. (1972). Kādai vajadzētu būt bērnistabai. //Kalendārs sievietēm. 258. – 262. lpp.
4. Šmite, M. (1962). Dzīvokļa iekārtošana. //Kalendārs sievietēm. 276. – 287. lpp.
5. Tālbergs, H. (1965). Jaunais mēbeļu pasaulē. //Kalendārs sievietēm. 292. – 295. lpp.
6. Upīte, R. (1981). Pirmklasniekam. //Kalendārs sievietēm. 312. lpp.

Rokasgrāmata „Kalendārs vecākiem”

1. Gžibovska, I. (1980). Bērnam vajadzīga sava vieta. //Kalendārs vecākiem. 222. – 225. lpp.
2. Gžibovska, I. (1983). Bērna vieta dzīvoklī. //Kalendārs vecākiem. 198. – 201. lpp.
3. Priedīte, I. (1985). Bērnu mēbeles. //Kalendārs vecākiem. 192. – 194. lpp.
4. Priedīte, I. (1989). Bērna vieta dzīvoklī. //Kalendārs vecākiem. 198. – 201. lpp.

Žurnāls „Mans Mazais”

1. Britāla, A. (2001). Pats sev saimnieks jeb kā palīdzēt bērnam atrast sevi laikā un telpā. //Mans Mazais. Nr. 2, 36. – 37. lpp.
2. Burāne, K. (1997). Kārtot ne kārtot. //Mans Mazais. Nr. 3, 22. – 23. lpp.
3. Degsne, G. (1997). Istaba pēc mozaikas principa. //Mans Mazais. Nr.11, 35. lpp.

4. Eglīte, I. (2006). Viens pats savā istabā. Kā jūtas zīdains, nakšņojot viens? //Mans Mazais. Nr. 9, 24. – 25. lpp.
5. Emse, I. (1995). Bērnistaba. //Mans Mazais. Nr. 1, 39. lpp.
6. Ilze (1995). Bērnistaba. Mārīnam un Arnim – puse istabas. //Mans Mazais. Nr. 2, 40. lpp.
7. Kalēja, S., Ratnika, L. (2004). Paša zīmēta istaba. //Mans Mazais. Nr. 9, 58. lpp.
8. Kempele, T. (2009). Dzīvē realizēts zaļais remonts. //Mans Mazais. Nr. 5, 69. – 71. lpp.
9. Lipska, Ā. (1998). Lampas dažāda vecuma bērniem. //Mans Mazais. Nr. 3, 34. – 35. lpp.
10. Putniņa, I. (2006). Traipu dekorēšana jeb bērnistabas aizkaru dramatiskie piedzīvojumi. //Mans Mazais. Nr. 3, 42. – 43. lpp.
11. Ramma, Z. (2001). Istaba skolēnam. //Mans Mazais. Nr. 6, 43. lpp.
12. Ramma, Z. (2002). Gaisma bērnistabā. //Mans Mazais. Nr. 2, 48. – 49. lpp.
13. Ramma, Z. (2003). Istabas māsiņām. //Mans Mazais. Nr. 10, 56. – 57. lpp.
14. Ramma, Z. (2004). Gulta mazai bērnistabai. //Mans Mazais. Nr. 1, 60. – 61. lpp.
15. Rimšāne, Dz. (1997a). Pasaule uz skolēna rakstāmgalda. //Mans Mazais. Nr. 9, 42. – 43. lpp.
16. Rimšāne, Dz. (1997b). Pirmie Ziemassvētki savā istabā. //Mans Mazais. Nr. 12, 44. – 45. lpp.
17. Rimšāne, Dz. (1997c). Saruna par trim dažādām istabām, to iemītņiekiem, krāsām un noskaņu tajās. //Mans Mazais. Nr. 8, 46. – 47. lpp.
18. Rimšāne, Dz. (1998a). Es savā gultiņā... //Mans Mazais. Nr. 6, 38. – 39. lpp.
19. Rimšāne, Dz. (1998b). Tīņa istaba. //Mans Mazais. Nr. 2, 22. – 25. lpp.
20. Rubīna, I. (1995). Katrā mājā pa teātrim un izstāžu zālei. //Mans Mazais. Nr. 5, 12. – 13. lpp.
21. Rūse, I. (1996). Mācīsimies rotaļāties. Māja, dzīvoklis „Montesori” garā. //Mans Mazais. Nr. 3, 12. – 14. lpp.
22. Saltā, I. (2007). Mazās Letīcijas pasaule. Neliela, bet funkcionāla bērnistaba. //Mans Mazais. Nr. 8, 70. – 71. lpp.
23. Saltā, I. (2010). Sava istaba. Vai vajag. //Mans Mazais. Nr. 12, 52. – 55. lpp.
24. Sidorovičs, A. (2012). Gultiņa ar pāva asti. //Mans Mazais. Nr. 4, 67. lpp.
25. Šusts, V. (1997). Krāsainā bērnistaba. //Mans Mazais. Nr. 8, 44. – 45. lpp.
26. Timpare, Z. (2007) Bērnistabas interjers. //Mans Mazais. Nr. 4, 68. – 71. lpp.
27. Tomševica, J. (2010). Īstais laiks iekārtot istabu pirmklasniekam. //Mans Mazais. Nr. 6, 64. – 65. lpp.
28. Tomševica, J. (2011a). Baltā istaba. //Mans Mazais. Nr. 8, 66. – 67. lpp.

29. Tomševica, J. (2011b). Drošas telpas ābece. //Mans Mazais. Nr. 3, 64. – 65. lpp.
30. Tomševica, J. (2012a). Istaba kā pilsēta. //Mans Mazais. Nr. 12, 66. – 67. lpp.
31. Tomševica, J. (2012b). Kā no vienas istabas iegūt divas. //Mans Mazais. Nr. 8, 66. – 67. lpp.
32. Tomševica, J. (2013a). Bērnistabas interjers. //Mans Mazais. Nr. 6, 52. – 55. lpp.
33. Tomševica, J. (2013b). Krāsainā istaba. //Mans Mazais. Nr. 6, 50. – 51. lpp.
34. Valtere, E. (2004). Pirmā gultiņa. //Mans Mazais. Nr. 10, 56. – 57. lpp.
35. Valtere, E. (2005a). Polsteri bērņistabai. //Mans Mazais. Nr. 3, 36. – 37. lpp.
36. Valtere, E. (2005b). Taureņu pilna bērņistaba. //Mans Mazais. Nr. 6, 75. lpp.
37. Valtere, E. (2006). Pirmā īstā gulta. //Mans Mazais. Nr. 3, 68. – 69. lpp.
38. Valtere, E. (2007). Lampas bērņistabai. //Mans Mazais. Nr. 1, 70. – 71. lpp.
39. Valtere, E. (2008). Istaba zīdainim. //Mans Mazais. Nr. 6, 52. – 53. lpp.
40. Virziņa, O. (1997). Augi bērņistabā. //Mans Mazais. Nr.11, 11. lpp.

Teorētiskā literatūra:

1. Abbot-Chapman, J., Robertson, M. (2001). Youth, Leisure and Home: Space, Place and Identity. In: *Society and Leisure*. Vol. 24, No. 2, pp. 485-506.
2. Adler, P. A., Adler, P. (1998). *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NY: Rutgers University Press.
3. Aitken, S. C. (2001). *Geographies of Young People. The Morally Contested Spaces of Identity*. New York and London: Routledge. 212.p.
4. Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the „Child Question”. In: J. Qvortrup, B. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberg (eds.) *Childhood Matters*. Aldershot: Avebury. pp. 27-42.
5. Alanen, L., Mayal, B. (2001). *Conceptualising Child-Adult Relationships*. London: Routledge Falmer.
6. Albrehta, Dz. (1989). *Speciālās pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: P.Stučkas Latvijas Valsts Universitāte.
7. Alderson, P. (2005). Children's rights: a new approach to studying childhood. In: H. Penn. *Understanding early childhood: Issues and Controversies*. Maidenhead: MCGraw-Hill/OUP, pp. 127-141.
8. Aldgate, J. (2006). Children, Development and Ecology. In: J. Aldgate, D. Jones, W. Rose, C. Jeffery (eds.) *Developing World of the child*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 17-34.
9. Allan, G., Crow, G. (1989). *Home and family: Creating the domestic space*. Basingstoke: Macmillan.
10. Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behaviour: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding*. California: Brooks/Cole, 237 p.
11. Altman, I. (1977). Privacy Regulation; Culturally Universal or Culturally Specific? In: *Journal of Social Issues*. Vol. 33, No. 3, pp. 66-84.
12. Archard, D. (2004) *Children: Rights and Childhood*. London: Routledge.
13. Aries, P. (1962) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books, 447 p.
14. Artmanis, B., Nikolajevs, A. (1958). Dzīvojamo telpu iekārtojums. No: *Mājas un sadzīves kultūra*. Sastādījusi B. Zunde. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 59.-80. lpp.
15. Azarovs, J. (1985). *Ģimenes pedagogija*. Rīga: Zvaigzne.
16. Baacke, D. (1993). Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, Heinz, H. (Hrsg.) *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 135-157.

17. Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, S. 105.
18. Bachelard, G. (1994). *The Poetics of Space*. Boston: Beacon Press.
19. Baines, Ed., Blatchford, P. (2012). *Children's independent mobility and travel to school*.
Pieejams: <http://www.breaktime.org.uk/Travel%20to%20School-ResearchBrief1.pdf>
(skat.3.04.2013.)
20. Baker, S. L. (2004). Pop in(to) the Bedrooms: Popular music in Pre-Teen Girls's Bedroom Culture. In: *European Journal of Cultural Studies*. Vol. 1, No 1, pp. 75-93.
21. Balter, L. (2000). *Parenthood in America. An Encyclopedia (The American Family)*. California: ABC-CLIO, 745 p.
22. Baltijas Sociālo Zinātņu institūts (2011). *Mediju lietošanas kompetence skolotāju un skolēnu mērķa grupā*. Rīga: BSZI.
23. Baraldi, C. (2008). Promoting self expression in classrooms interactions. In: *Childhood*. Vol. 5, No. 2, pp. 239-257.
24. Barker, G. (2005). *Dying to be man: Youth, masculinity and social exclusion*. Abingdon, Oxon: Routledge.
25. Baumrind, D. (1968). Effects on authoritarian parental control on child behaviour. *Child Development*. Vol. 37, pp. 887-907.
26. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*. Vol. 4 (1, pt.2), pp. 1-103.
27. Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in child. *Youth and Society*. Vol. 9, pp. 239-276.
28. Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In: P. A. Cowan, E. M. Hetherington (Eds.) *Family transitions. Advances in family research series*. England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 111-163.
29. Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
30. Beck, U. (1998). *Democracy without Enemies*. Cambridge: Polity Press.
31. Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London: Sage Publications, 221 p.
32. *Bērni Latvijā* (2013). Latvijas Centrālās Statistikas pārvalde. 2013.
33. *Bērnu tiesību aizsardzības likums*. LR likums 19.06.1998. Latvijas Vēstnesis 08.07.1998., Nr. 199/200 (1260/1261).
34. *Bērnu tiesību deklarācija* 20.11.1959. Pieejams:
http://www.unicef.org/lac/spbarbados/Legal/global/General/declaration_child1959.pdf
(skat. 12.05.2013.)

35. Birdwell-Pheasant, D., Lawrence Züniga, D. (1999). Introduction: Houses and Families in Europe. In: Lawrence Züniga and Birdwell-Pheasant (Ed.) *House Life: Space, Place and Family in Europe*. Oxford: Berg, pp. 1-35.
36. Blackford, H. (2004). Playground Panopticonism: ring-around-the-children, a pocketful of woman. *Childhood*, Vol.11, No. 2, pp. 227-249.
37. Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., Liben, L. S. (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press, 519 p.
38. Bollnow, O. F. (2011). *Human Space*. USA: Princeton Architectural Press.
39. Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications, 288 p.
40. Branscombe, N. A., Castle, K., Dorsey, A.G. Surbeck, E., Taylor, J.B. (2000). *Early childhood education – a constructive approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
41. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
42. Buchner-Fuhs, J. (2000). Der Eigene Raum. Zur Entstehung und Verbreitung des Kinderzimmers. In: *Kindsein klein. Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999)*. Franckeschen Stiftungen zu Halle. S. 111-127.
43. Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. USA: Polity Press.
44. Buckingham, D. (2011). *The Material Child. Growing up in Consumer Culture*. Cambridge: Polity Press.
45. Buckingham, D., Sefton-Green, J. (1998). Digital visions: children's „creative“ uses of multimedia technologies. In: J. Sefton-Green (ed.) *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press.
46. Bull, N. J. (2010). *Moral Judgement from Childhood to Adolescence*. UK: Routledge. 316.p.
47. Bush, K. R., Peterson, G. W. (2008). Family influences on child development. In: T. P. Gullotta, G. M. Blau. (ed.). *Handbook of childhood Behavioral Issues. Evidence Based Approaches to Prevention and Treatment*. pp. 43-68.
48. Bühler-Niederberg, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim und München: Juventa.
49. Cahill, S. (1992). The Sociology of Childhood at and in Uncertain Age. *Contemporary Sociology*. Vol. 21, No. 5, pp. 669-672.

50. Callon, M. (1981). Struggles and Negotiations to define what is problematic and what is not: The socio-logic of translation. In: K. Norr, R. Krohn & R. Whitley (eds.) *The Social Process of Scientific Investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Co.
51. Callon, M. (1991). Techno-economic network and irreversibility. In: J. Law (ed.) *A Sociology of Monsters. Essays on Power, Technology and Domination*. London and New York: Routledge, pp. 132-164.
52. Callon, M. (1998). *The Laws of the Markets*. Oxford: Blackwell Publishers.
53. Callon, M. (1999). Actor-Network Theory – the market test. In: J. Law, J. Hassard (eds.) *Actor Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 181-195.
54. Callon, M., Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: How actors makro-structure reality and how sociologists help them to do so. In: K. Knorr-Cetina, A.V. Cicourel (eds.) *Advances in Social Theory and Methodology. Towards an Integration of Micro- Macro-Sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul. pp. 277-303.
55. Calvert, K. (2003). Patterns of child-rearing in America. In: W. Koops, M. Zuckerman. *Beyond the century of child of the child*. USA: Pennsylvania, pp. 62-81.
56. Calvert, K. (1992). Children in the House, 1890 to 1930. In: J. H. Foy, T. J. Schlereth (ed.) *American Home Life 1880-1930: A Social History of Spaces and Services*. USA: Knoxville, pp. 75-93.
57. Centrālās statistikas pārvalde (2013a). Pieejams: http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociala/Sociala_ikgad_ienemumi/II0040_euro.px/table/tableViewLayout1/?rxid=a3d523b3-1982-4ce5-909d-559f97cbd54 (skatīts 07.08.2014)
58. Centrālā statistikas pārvalde (2013b) Ienākumi un dzīves apstākļi Latvijā 2012. gadā.
59. Centrālā statistikas pārvalde (2013c). Datoru/interneta pieejamība dažāda tipa mājsaimniecībās gada sākumā.
60. Centrālā statistikas pārvalde (2014). Iedzīvotāju paredzamais mūža ilgums.
61. Chapman, T. (1999). Stage Sets for Ideal Lives. Images of Home in Contemporary Show Homes. In: T. Chapman, J. Hockey (eds.) *Ideal Homes? Social Change in Domestic Live*. London: Routledge, pp. 44.-58.
62. Charles, N., Davies, C.A., Harris, C. (2008). *Families in Transition. Social Change, Family Formation and Kin Relationships*. UK: The Policy Press.
63. Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. In: I. Altman, S.M. Low (ed.) *Place Attachment Human behaviour and Environment: Advances in Research and Theory*. Vol. 12. New York Plenum Press, pp. 63-86.

64. *Child Abuse and Neglect Fatalities 2011: Statistics and Interventions*. U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau. (2011) Pieejams: <http://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/fatality.pdf>
65. Cieraad, I. (2007). Gender at Play: Décor Differences Between Boys' and Girls' Bedrooms. In: E. Cassey, L. Martens (eds.) *Gender and Consumption. Domestic Cultures and the Commercialization of Everyday Life*. Ashgate. pp. 197-218.
66. Cipriani, D. (2009). *Children's Rights and the Minimum Age of Criminal Responsibility. A Global Perspective*. London: Ashgate Publishing Limited.
67. *Child Abuse and Neglect Fatalities 2011: Statistics and Intervention*. Pieejams: <https://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/fatality.pdf> (skat. 18.12.2013.)
68. Christensen, P., James, A. (2000). Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication. In: P. Christensen, A. James (eds.) *Research with Children. Perspectives and practices*. New York and London: Routledge, pp. 1-9.
69. Christensen P., O'Brien M. (2003). *Children in the City: introducing new perspectives*. In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.) *Children in the city: Home, Neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group. pp. 1-12.
70. Civillikums. LR likums 01.09.92. Valdības Vēstnesis Nr. 41 , 20.02.1997.
71. Clarke, J. (2010). *Creating childhood*. In: D. Kassem, L. Murphy, E. Taylor (ed.). *Key issues in childhood and youth studies*. UK: Routledge, pp. 3-14.
72. Collins, W. A. (ed.) (1984). *Development During Middle Childhood. The Years from six to twelve*. USA: National Academy Press.
73. Conti, C., Sgritta, G. B. (2004). Childhood in Italy: a family affair. In: A. M. Jensen, A. Ben-Arich et. al. *Children's Welfare in Ageing Europe*. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.
74. *Convention on the Rights of the Child* (1989). Signed 20.11.1989. International document.
75. Corsaro, W. A. (1997). *Sociology of Childhood*. USA: Pine Forge Press.
76. Corsaro, W. A. (2005). *Sociology of Childhood*. USA: Pine Forge Press.
77. Coulter, N. (2014). *Tweening the girl. The crystalization of the tween market*. NY: Peter Lang Publishing.
78. Cox, F. D., Demmitt, K. (2013). *Human Intimacy: Marriage, the Family and its meaning*. USA: Wadsworth

79. Côté, J. E., Allahaar, A. L. (1994). *Generation on Hold: Coming of Age in the Late 20th Century*. New York: New York University Press.
80. Côté, J. E., Levine, C. (2002). *Identity formation, agency and culture: a social psychological synthesis*. NJ: Lawrence Erlbaum.
81. Cromley, E. C. (1992). A history of an American beds and bedrooms, 1890-1930. In: J. Foy, T. J. Schlereth (ed.) *American Home Life, 1890-1930: A Social History of Spaces and Services*. USA: Knoxville, pp. 120-144.
82. Cross, G. (2004). *The Cute and the Cool. Wondrous Innocence and Modern American Children`s Culture*. New York: Oxford University Press.
83. Cunningham, D. (1995). *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Longman.
84. Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, Vol.113, No. 3, pp. 487-496.
85. DeMause, L. (1974). *Evolution of Childhood*. L. deMause (ed.) In: *History of Childhood*. London: Souvenir Press, pp.134-145.
86. Denzin, N. K. (1977). *Childhood Socialization: Studies in the Development in Language, Social Behaviour and Identity*. San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers.
87. Denzin, N. K. (2009). *Childhood socialization*. Piscataway, New Jersey: Transaction Publishers.
88. Dorey, A. K. V. (1999). *Better Baby Contests: The Scientific Quest for Perfect Childhood Health in the Early Twentieth Century*. NC: McFarland & Company.
89. Dovey, M. (1985). Home and Homelessness. In: I. Altman , C. M. Werner (eds.) *Home Environments*. New York: Plenum Press, pp. 33-64.
90. Drīzulis, A. (1980). Rīga Sociālisma laikmetā. Rīga: Zinātne.
91. Durham, M. G. (2013). Children`s technologized bodies: mapping mixed reality. In: D. Lemish (ed.) *The Routledge International Handbook of children, Adolescents, and Media*. pp. 156-163.
92. Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology*. IL: Free Press.
93. Durkheim, É. (1984). *Erziehung, Moral und Gesselschaft*. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
94. Dzintere, D. (1984). *Rotaļa un darbs bērnodārzā*. Rīga: Zvaigzne.
95. Dzintere, D., Stangaine, I. (2007). *Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja*. Rīga: Raka.

96. Eagly, A. H., Steffen, V. J. (1984). Gender Stereotypes Stem from the distribution of Women and Men Into Social Roles. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 46., No. 4, pp. 735-754.
97. Egan, R.D. (2013). *Becoming Sexual: a Critical Appraisal of the Sexualization of Girls*. USA: Polity Press.
98. Egan, R. D., Hawkes, G. (2010). *Theorizing the Sexual Child in Modernity*. USA: Palgrave Macmillan.
99. Eisenberg, N., Wolchik, S., Hernandez, R., Pasternack, J. (1985). Parental socialization of young children`s play: A short-term longitudinal study. In: *Child Development*. Vol. 56. pp. 1506-1513.
100. Elkin. F. E., Handel, G. (1978). *The Child and Society*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
101. Elkind, D. (1981). *The Hurried Child. Growing Up to Fast to Soon*. England: Oxford University Press.
102. Engelbert, A., Herlth, A. (1993). Sozialökologie der Kindheit: Wohnung, Spielplatz und Straße. Aus: M. Marfетка, B. Nauck. (Hrsg.) *Handbuch der Kindheitsforschung*. Berlin: Luchterland. S. 403-415.
103. Ennew, J. (1986). *Sexual Exploitation of Children*. Cambridge: Polity Press.
104. Epstein L. H. et. al. (2008). A Randomized Trial of the effects of Reducing Television Viewing and Computer Use on Body Mass index in Young Children. *Arc. Pediatr. Adolesc Med.* Vol. 162, No.3, pp. 239-245.
105. *EU Guidelines of the rights of the child* (2007) (skat. 12.12.2012.) Pieejams: http://europa.eu/legislation_summaries/human_rights/human_rights_in_third_countries/133604_en.htm
106. Fagot, B. I., Leinbach, M. D. (1995). Gender knowledge in egalitarian and traditional families. In: *Sex Roles*. Vol. 32. pp. 513-526.
107. Fenwick, T., Fenwick, T. J. Edwards, R. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Sociomaterial*. UK: Routledge.
108. Firestone, S. (1971). *The Dialectics of Sex*. London: Paladin.
109. Forsberg, H., Strandell,, H. (2007). After-school hours and the meaning of home. Redefining Finnish childhood space. In: *Children`s Geographies*. Vol. 5., No. 4., pp. 393-408.
110. Fortes, M. (1989). Age, Generation, and Social Structure. In: D. I. Kertzner, J. Keith (eds.) *Age and Athropogical theory*. Ithaca, NY: Cornelly University Press, pp. 99-122.

111. Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality. In: J. Strachey (ed. & trans). *The standart edition of the complete works of Sigmund Freud*. Vol. 7. London: Hogarth Press, pp. 125-243.
112. Frith, S. (1981). *Sociology of Rock*. London: Constable.
113. Frost, J. L. (2009). *A History of Children`s Play and Play Environments. Towards a Contemporary Child Saving Movement*. UK: Routledge.
114. Frost, J. L. Woods, I. C. (1998). Perspective on Play in Playgrounds. In: D. P. Fromberg, D. Bergen (eds.) *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives and Meanings*. New York: Garland Publishings Inc., pp. 232-240.
115. Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting: Abandon Your Anxieties and be a good Parent*. UK: Alen Lane.
116. Furedi, F. (1998). *Paranoid Parenting (2nd ed)*. London: Continuum Press.
117. Furstenberg, F. F. (2010). On a new Schedule: Transitions to Adulthood and Family Change. In: *The Future of Children*. Vol. 20, No.1, pp. 67-87.
118. Gelman, R., Spelke, E. (1981). The Development of thoughts about animate objects. Implications for research on social cognition. In: J. H. Flavell, L. Ross (eds.) *Social cognitive development: Frontiers and possible future*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.43-66.
119. Gergen, K. (2002). The Challenge of Absent presence. In: J. Katz, M. Aakhus (eds.) *Perceptual Contact: Mobile Communication, private talk, public performance*. MA: Cambridge University Press, pp. 227-241.
120. Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. CA: University of California Press.
121. Giddens A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. California: Stanfor University Press.
122. Gillis, J. R. (1996). *A World of their Own Making*. Oxford: Oxford University Press.
123. Giuliani, M.V., Alparone, F.R., and Mayer, S., (1997). *Children`s appropriation of urban spaces*. Paper presented at Urban Childhood International Conference, Trondheim, Norway, June.
124. Goša, Z. (1982). Ģimenes pedagoģija. No: A. Studentes red. *Ģimene*. Rīga: Zvaigzne, 124.-176. lpp.
125. Greenberger, E., Steinberg, L. (1986). *When Teenagers Work: Psychological and Social costs of Adolescent Employment*. New York: Basic Books.
126. Grünert, C., Hüger, H.H. (2006). Biographieforschung und Pädagogische Kindheitsforschung. Krüger., H.H., Marotzki, W. (Hrsg.) *Handbuch*

127. Gudjons, H. (1997). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne.
128. Gunter, B. (2014). *Media and the sexualization of childhood*. New York: Routledge.
129. Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes 2011.-2017. gadam (2011) Pieejams:
http://www.lm.gov.lv/upload/berns_gimene/lmpamn_200111_gvp.pdf (skat. 15.03.2013.)
130. Habermas, J. (1987). *Der Philosophical Discourse of Modernity*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
131. Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. (Vols I&II) NJ: Prentice-Hall.
132. Hall, G. S. (1907). The contents of children`s minds on entering school. In: G. S. Hall et. al. *Aspects of Child Life and Education*. Boston: Ginn, pp.1-24.
133. Hall, T. E. (1990). *The Hidden Dimensions*. USA: Anchor Books.
134. Handel, G. (1988). *Childhood socialization*. Aldine Transaction.
135. Hanson, S. S. (2009). *Moral Acquaintances and Moral decisions: Resolving Moral Conflicts in Medical Ethics*. London and New York: Springer.
136. Hareven, T. K. (1991). The home and the family in historical perspective. In: *Social Research*. Vol. 58., No. 1, pp. 329-349.
137. Harcourt, D., Conroy, H. (2011). Informed consent: processes and procedures seeking research partnership with young children. In: D. Harcourt, B. Perry, T. Waller (eds.) *Researching Young Children`s perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children*. UK: Routledge, pp. 38-51.
138. Harden, J. (2000). There`s no place like home. The public/private distinction in children`s theorizing of risk and safety. In: *Childhood*. Vol. 7, No. 1, pp. 43-59.
139. Hareven, T.K. (1991). The home and the family in historical perspective. In: *Social research*. Vol.58, No. 1, pp. 253-285.
140. Harloff, H. J., Lehnert, S., Eybisch, C. (1998). Children life world in urban environment. In: D. Görlitz, H. J. Harloff, G. May, J. Valsiner (eds.) *Children, Cities and Psychological Theories: Developing Relationships*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co, pp. 55-84.
141. Harper, S., Laws, G. (1995). Rethinking the geography of aging. In: *Journal Progress in human geography*. Vol. 19, No. 2, pp. 199-221.

142. Hart, R. (1997). Children`s participation in planning and design: Theory, research and practice. In: C. Weinstein, T. David (eds.) *Spaces for Children*. New York: Plenum.
143. Hart, R. (2002). Containing children: some lessons on planing for play from New York City. In: *Journal of Environment and Urbanization*. Vol. 14, No. 2, pp. 135-148.
144. Hendrick, H. (1997). *Children, childhood and English society, 1880-1990*. UK: Cambridge University Press.
145. Hendry, L. B., Shucksmith, J., Love, J. G., Glendenning, A. (1993). *Young People`s Leisure and Lifestyle*. NY: Routledge.
146. Heywood, C. (1988). *Childhood in ninetheenth-century France. Work health and education among the classes populaires*. UK: Cambridge University Press.
147. Heywood, C. (2001). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. USA: Blackwell Publishing Inc.
148. Hill, M., Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. England: Pearson Education Limited.
149. Hillman, M. (1990). *One false move...A study of children`s independent mobility*.
Pieejams: <http://john-adams.co.uk/wp-content/uploads/2007/11/one%20false%20move.pdf>
(skat. 8.12.2012.)
150. Hinde, R. A. (1987). *Individuals, Relationships and Culture: Links between ethology and the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
151. Holloway, S. L., Valentine, G. (2000). Children`s geographies and the new social studies of childhood. In: S.L. Holloway, G.Valentine, (ed.). *Children`s Geographies: playing, living, learning*. Routledge, pp. 1-23.
152. Holloway, S. L., Valentine, G (2000). *Children`s Geographies: playing, living, learning*. Routledge.
153. Holloway, S. L., Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the Information Age*. UK: Routledge Falmer.
154. Holloway D., Green L., Livingstone S. (2013). *Zero to Eight: Young children and their internet use*. London School of Economics and Political Science.
http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (19.10.2014.)
155. Hockey, J. & James, A. (2003). *Social Identities Across the Life Course*. Palgrave Macmillan.
156. Hodkinson, P., Lincoln, S. (2008). Online Journals as virtual bedrooms? Young People, Identity and Personal Space. In: *YOUNG: The Nordic Journal of Youth Research*. Vol. 16., No. 4., pp. 625-650.
157. Humphrey, J. H. (2002). *Teenagers will be teenagers*. New York: Kroska Books.

158. Hume, C., Salmon, J., Ball, K. (2005). Children's perceptions of their home and neighborhood environments, and their association with objectively measured physical activity: a qualitative and quantitative study. In: *Health education research*. Vol. 20, No.1, pp. 1-13.
159. Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Aus: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3. S. 91-103.
160. Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozial-Struktur und Persönlichkeit*. Weinheim.
161. Huston, A. C. (et al.) (1992). *Big world, small screen: The role of television in American society*. USA: University of Nebraska Press.
162. Hutchinson, E.D., Charlesworth, L.W. (2000). Securing the welfare of children: policies past, present and future. In: *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*. Vol. 8, No. 16, pp. 576-595.
163. Iljina, T. (1971). *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne.
164. *Izglītības likums*. LR likums.01.06.2009. "Latvijas Vēstnesis", 343/344 (1404/1405).
165. Jacobson, L. (1997). Revitalizing the American home: children's leisure and the reevolution of play 1920-1940. In: *Journal of social history*. Vol. 30, No. 3, pp. 581-596.
166. James, A. (2004). Understanding Childhood from an Interdisciplinary Perspective: Problems and Potentials. In: P. Puffal, R. Unsworth (eds.) *Rethinking Childhood*. Rutgers University Press, pp. 25-37.
167. James, A. (2013). *Socializing Children*. UK: Palgrave Macmillan.
168. James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
169. James, A., Prout, A. (2007). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: RoutledgeFalmer.
170. Jansone-Ratinika, N. (2013). Tēva pedagoģiskā kompetence mūsdienu ģimenē. Disertācija. Rīga: LU PPMF Pedagoģijas nodaļa.
171. Jenks, C. (2005). *Childhood*. 2nd ed. London and New York: Routledge.
172. Jones, D. Ph., Altgate, J., Rose, W. (2006). *Developing world of the child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
173. Jones, G., Wallace, C. (1992). *Youth, Family and Citizenship*. Open University Press.
174. Jordanova, L. (1989). Children in History: concepts of Nature and Society. In: G. Scarre (ed.) *Childrens, Parents and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
175. Kail, R. V. (2011). *Children and their Development*. Pearson Education.

176. Kant, I. (1991a). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Aus: Werkausgabe. Band XI. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
177. Kant, I. (1991b). Über Pädagogik. Aus: *Werkausgabe. Band XI*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
178. Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations and continuity and change in urban children`s daily use of space. In: *Children Geographies*. Vol. 3, No. 3, pp. 275-290.
179. Karsten, L., van Vliet, W. (2006). Children in the city: reclaiming the street. In: *Children, Youth and Environments*. Vol. 16., No. 1, pp. 151-167.
180. Kearney, M. C. (2007). Productive Spaces: Girls` bedrooms as Sites of Cultural Production. In: *Journal of Children and Media*. Vol. 1, No. 2, pp. 126-141.
181. Kehily, M. (2009). *An Introduction to Childhood Studies, 2nd ed.* Maidenhead and NewYork: Open University Press.
182. Keller, H. (1993). Entwicklungspsychologische Überlegungen zur Funktion von Kinderzimmer. Aus: H.J.Harloff (Hrsg.) *Psychologie des Wohnungs- und Siedlungsbaus*. Göttingen: Verlag für Angevandte Psychologie, S. 123-130.
183. Kelly, C. (2007). *Children`s World: growing up in Russia, 1890-1991*. Yale University Press.
184. Keupp H., Ahbe T., u.a. (2002). *Identitäts-Konstruktionen. Das Patchwork der Identätenin der Spätmoderne*. Hamburg: RowohltsEnzyklopädie.
185. Key. E. (1909). *The century of the child*. G. P. Putnam`s Sons.
186. Kline, S. (1993). *Out of Garden: Toys and Children`s Culture in the Age of TV Marketing*. UK: Verso.
187. Knowles, C. Sweetman, P. (2004). *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*. London: Routledge.
188. Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. USA: University of Chicago.
189. Koops, W. (2003). Imaging Childhood. In: W.Koops, M. Zuckerman (ed.) *Beyond the Century of the Child. Cultural History and Developmental Psychology*. USA: University of Pennsylvania, pp. 1-20.
190. Kron, F. W., Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München Basel: Ernst Reinhard.
191. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: Raka.

192. Kuczynski, L. Lollis, S. (2004). The child as agent in family life. In: H. Goelman, S. K. Marshall, S. Ross (eds.) *Multiple lenses, multiple images. Perspectives on child across time, space, and disciplines*. Canada: University of Toronto, pp. 197-229.
193. Ķestere, I. (2005). *Pedagoģijas vēsture: skola, skolotājs, skolēns*. Rīga: Zvaigzne.
194. Ķestere, I., Wolhuter, C., Lozano, R. (2012). The image of the teacher and its study. In: *The Visual Image of the teacher. International Comparative Perspectives*. Rīga: Raka.
195. Lafrance, J. P. (1996). Games and players in the electronic age: Tools for analysing the use of video games by adults and children. *Reseaux*. Vol. 4, No. 2., pp. 301-322.
196. Latour, B. (1987). *Science in Action: How to follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
197. Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France*. Cambridge: Harvard University Press.
198. Latour, B. (1991.). Technology is society made durable. In: J. Law (ed.) *A Sociology of Monsters*. London: Routledge, pp.103-132.
199. Latour, B. (1993). *We have Never been Modern*. Harvard University Press.
200. Latour, B. (1997). Trains of Thought: Piaget, Formalism and the Fifth Dimension. In: *Common Knowledge*. Vol. 6., pp. 170-191.
201. Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press: Oxford.
202. Lauwaert, M. (2009). *The Place of Play: Toys and Digital Cultures*. Holland: Amsterdam University Press.
203. Law, J. (1994). *Organizing Modernity*. Oxford, Blackwell Publishers.
204. Law, J. (1999). After ANT: complexity, naming and topology. In: J. Law, J. Hassard (eds.) *Actor Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 1-14.
205. Leaper, C., Bigler, R.S. (2011). Gender as a Social Context for Social Development. In: M. Underwood, L. H. Rosen (Eds.) *Social Development*. New York: Guilford Press, pp. 289-315.
206. Lee, N. (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
207. Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
208. Levin, D. E, Kilbourne, J. (2008). *So Sexy So Soon: The New Sexualized Childhood and What Parents Can Do To Protect Their Kids*. New York: Balantine.
209. Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control. A reinterpretation of findings. In: *Psychological Bulletin*. Vol. 90., pp.547-563.

210. Lieģeniece, D. (1995). *Lietu vide un bērna attīstība*. Liepāja: Liepājas Pedagoģiskā augstskola.
211. Lincoln, S. (2004). Teenage girls' bedroom culture: codes versus zones. In: A. Bennet, K. Harris (ed.) *After subculture: critical studies of subculture theory*. Hampshire: Palgrave/Macmillan, pp. 94-106.
212. Lincoln, S. (2012). *Youth culture and private space*. Palgrave Macmillan.
213. Lipša, I. (2007). Sievietes Latvijas Republikas parlamenta vēlēšanās (1920-1934). *Latvijas vēsture*. 4(60): 22.
214. Livingstone, S. (2001). Children and their changing media environments. In: S. Livingstone, M. Bovill (eds.) *Children and their changing media environments*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
215. Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: childhood and the changing media environment. A European Comparative study*. London: Sage.
216. Livingstone S. (2007). From family television to bedroom culture: young people's media at home. In: E. Devereux (ed.) *Media Studies: key issues and debates*. London: Sage. pp. 302-321.
217. Livingstone, S., Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative study*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
218. Līventāls, T. (1927). Rīgas pilsētas ģimenes ēkas. No : Pašvaldības Balss. Nr.12, 558.-559. lpp.
219. Loks, Dž. (1977). *Eseja par cilvēka sapratni*. Rīga: Zvaigzne.
220. Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. USA: Stanford University Press.
221. Lytton, H., Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta analysis. In: *Psychological Bulletin*. Vol.109, pp.267-296.
222. Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. In: P. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology Vol.4*. New York: Willey, pp. 1-102.
223. Makarenko, A. (1977). *Pedagoģisko rakstu izlase*. Rīga: Zvaigzne.
224. Makman, L. H. (2004). The Right to a Work Free and Playful Childhood. In: R. L. Clements, L. Fiorentino (eds.) *The Child's Rights to Play: Global Approach*. USA: Hofstra University, pp. 3-8.
225. Mallet, S. (2004). Understanding Home: A critical review of the literature. In: *The Sociological Review*. Vol. 52, No. 1, pp. 68-89.

226. Mand, K. (2010). I've got two houses. One in Bangladesh and one in London...everybody has home, locality and belonging(s). In: *Childhood*. Vol. 17, No. 2, pp. 273-287.
227. Matthews, H. (1992). *Making sense of place: Children's understanding of Large-Scale Environments*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
228. Matthews, H. (2003). The Street as a Liminal Space: the barber spaces of Childhood. In: P. Christensen, M. O'Brien (eds.) *Children in the City. Home, neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer, pp. 101-117.
229. Matthews, H., Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. In: *Progress in Human Geography*. Vol.21, No.1, pp. 264-276.
230. Matthews, H. Limb, M. Taylor, M. (2000). The Street as Thirdspace. In: S. Holloway, G. Valentine (eds.) *Children Geographies: Playing Living and Learning*. London: Routledge, pp. 63-79.
231. Matthews, H., Limb, M., Percy-Smith, B. (1998). Changing worlds: the microgeographies of young teenagers. In: *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. Vol. 89, pp. 193-202.
232. Mayall, B. (1994). Children in action at home and school. In: B. Mayall (ed.). *Children Childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press, pp. 114-127.
233. Mayall, B. (2008). Conversation with children: working with generational issues. In: P. Christensen, A. James. *Research with Children. Perspectives and Practices*. UK: Routledge, pp.109-122.
234. Mayhew, E., Uprichard, E., Beresford, B., Bradshaw, J. (2004). Children and Childhood in the United Kingdom. In: A.M. Jensen (eds.) *Children's Welfare in Aging Europe*. Vol.1. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research, pp. 403-457.
235. Mays, J. B. (1954). *Growing up in the city: A Study of Juvenile Delinquency in an Urban Neighbourhood*. Liverpool: Liverpool University Press.
236. McRobbie, A. (1978). Working-class girls and the culture of femininity. In: CCCS (ed.) *Women take issue*. London: Hutchinson, pp. 98-108.
237. McRobbie, A. (1989). Second-hand dresses and the role of the ragmarket. In: A. McRobbie (ed.) *Zoot suits and second-hand dresses: an anthology of fashion and music*. Hampshire: Macmillan, pp. 23-49.
238. McRobbie, A. (1991). *Feminisms and Youth Culture. From Jackie to just seventeen*. London: Macmillan.

239. McRobbie, A., Garber, J. (1975). Girls and subcultures. In: S. Hall, T. Jefferson (ed.) *Resistance through rituals*. London: Hutchinson, pp. 209-223.
240. McRobbie, A., McCabe, T. (1981). *Feminism for Girls: an Adventure Story*. London: Routledge.
241. McRobbie, A., Nava, M. (1984). *Gender and generation*. New York and London: Macmillan.
242. Mead, M. (2001). *Coming of Age in Samoa*. USA: Harper Collins Publisher.
243. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. C. W. Morris (ed.) USA: University of Chicago Press
244. Mead, G. H. (1968). *George Herbert Mead Essays on his Social Philosophy*. Jogn W. (ed.) Petras: Teachers College Press.
245. Medne, D. (2010). Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā. Disertācija. Rīga: LU PPMF Pedagoģijas nodaļa.
246. Meire, J. (2007). Qualitative Research on Children`s Play: A Review of Recent Literature. Belgium: Childhood and Society Research Centre.
247. Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing World*. Buckingham: Open University Press.
248. Miller, S. (1986). Designing the home for children: A need-based approach. In: *Children`s Environments Quarterly*. Vol.3, No1, pp. 55-62.
249. Mitchel, C., Reid-Walsh, J. (2002). *Researching children`s popular culture*. London: Routledge.
250. Mitchell, C., Reid-Walsh, J. (2008). How to Study Girl Culture. In: C. Mitchell, J. Reid-Walsh (ed.) *Girl culture*. USA: Greenwood Press, pp. 17-24.
251. Monteiro, E. (2000). Actor Network Theory and Information Infrastructure. In: C. Ciborra (ed.) *From Control to Drift: The Dynamics of Corporate Infrastructure*. Oxford University Press, pp. 71-84.
252. Montgomery, H. (2009). *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children`s Lives*. UK: Willey-Blackwell.
253. Moore, R. (1986). *Childhood`s Domain. Play and Place in Child Development*. London: Croom Helm.
254. Moore, R., Young, D. (1978). Childhood Outdoors: Towards a Social Ecology of the Landscape. In: *Children and Environment. Human Behavior and Environment*. Vol.3, pp. 83-130.

255. Morton, H. (1996). *Becoming Tongan: An Ethnography of childhood*. USA: University of Hawaii Press.
256. Moss P., Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces*. London: RoutledgeFalmer.
257. Muchow, M., Muchow, H. H. (2012). *Der Lebensraum der Grosstadtkindes*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
258. Mussen, P.H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1990). *Child Development and personality (7th ed.)*. New York: Harper & Row.
259. Nadesan, M. H. (2010). *Governing Childhood into the 21st Century. Biopolitical Technologies of Childhood Management and Education*. USA: Palgrave Macmillan.
260. Neimanis, M. (2013). Mijiedarbība inovācijā mazajos un vidējos uzņēmumos meža nozarē Latvijā. Disertācija. Rīga: LU SZF Socioloģijas nodaļa.
261. Nesmith C., Radcliffe, S.A. (1993). (Re)mapping Mother Earth. A geographical perspective on environmental feminisms. In: *Environment and planning D. Society and space*. Vol.11, No. 4, pp. 379-394.
262. Nimmo, R. (2011). Actor Network Theory and Metodology: social research in a more-than-human world. In: *Methodological Innovations Online*. Vol. 6, No. 3, pp. 108-119.
263. NSPCC (2011). Child abuse and neglect in the UK today. Pieejams: http://www.nspcc.org.uk/Inform/research/findings/child_abuse_neglect_research_PDF_wdf84181.pdf (skat. 3.03.2014.)
264. Oakley, A. (1994). Women and children first and last: parallels and differences between children's and women's studies. In: B. Mayall (ed.) *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press, pp. 13-32.
265. O`Cane, C. (2000). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions Which Affects Them. In: P. Christensen, A. James (ed.) *Research with Children. Perspectives and practices*. New York and London: Routledge, pp. 125-155.
266. Ofcom (2013). *Children's and parents: media use and attitudes report*. Pieejams: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf> (skat. 14.04.2012.)
267. Olwig, K. F., Gulløvv, E. (2003). *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. London: Routledge.
268. Opie, I., Opie, P. (1969). *Children's Games in Street and Playground*. Oxford University Press.

269. Parke, R. D., Sawin, D.B. (1975). Children`s Privacy in the home: Developmental, ecological and child-rearing determinants. In: *Environment and Behaviour*. Vol. 11, No. 1, 87-104.pp.
270. Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
271. Parsons, T. , Bales, R. F. (1956). *Family Socialization and Interaction Process*. London: Routledge.
272. Parsons, T. (1964). *Social Structure and Personality*. London: Collier Macmillan.
273. Parsons, T., Bales, R. F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. NY: Free Press.
274. Pavlovičs, J. (2012). *Padomju Latvijas ikdiena*. Rīga: Jumava.
275. Pestalocijs, J. H. (1996). Mani pētījumi par dabas gaitu cilvēces attīstībā. No: *Darbu izlase veltīta pedagoga 250. gadu atcerei*. Rīga: LU. 38.-88.lpp.
276. Petigny, A. (2009). *The Permissive Society: America, 1941-1965*. USA: Cambridge University Press.
277. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
278. Pollock, L. (1983). *Forgotten children. Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press.
279. Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. London: W.H. Allen.
280. Postman, N. (1999). *Building the bridge to the 18th century*. New York: Vintage Books.
281. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part I. In: *On the Orizon – the strategic planning recourse for education professionals*. Vol. 9, No. 5, Lincoln: NCB University Press, pp. 1-6.
282. Prezza, M., Pacilli, M.G. (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in Italian adolescents: The role of autonomous mobility and play during childhood. In: *Journal of Community Psychology*. Vol. 35, pp. 151–170.
283. Procevska, O. (2006). No rīta himna, vakarā pasaciņa: Jaunā Padomju cilvēka audzināšana un mediju loma tajā. No: *Latvijas Arhīvi*. 4. 117.-137. lpp.
284. Proshansky, K.M., Fabian, A.K. (1987). The development of place in child. In: C.S. Weinstein, T.S. David (ed.) *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*. NY: Plenum Press, pp. 21-40.
285. Prout, A. (2005). *The future of childhood*. UK: RoutledgeFalmer.
286. Prout, A., James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: A. James, A. Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.

287. Provi Drianda, R. (2010). 'The stranger danger' issue in Japanese neighbourhoods: children's perceptions, experiences and drawings. In: *Childhoods today*. (online journal). Vol. 4, No. 1.
288. Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. England: Avebury.
289. Qvortrup, J. (2005) *Varieties of childhood*. In: J. Qvortrup (ed.) *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. NY: Palgrave Macmillan, pp. 1.- 20.
290. Qvortrup, J. (2009). The Development of Childhood: Change and Continuity in Generational Relationships. In: J. Qvortrup (ed.) *Structural, Historical and Comparative Perspectives*. pp. 1.-26.
291. Ramaekers, S., Suissa, J. (2012). *The claims of Parenting: Reasons, Responsibility and Society*. London and New York: Springer.
292. Rathus, S. A. (2013). *Childhood and Adolescence: Voyages in Development*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
293. Renonciat, A. (1994). *Das kinderzimmer. Orte des alltags: miniaturen aus der europäischen Kulturegeschichte*. C.H. Beck, München.
294. Rheingold, H. L., Cook, V. K. (1975). The Contents of Boys' and Girls' Rooms as an Index of Parent Behaviour. In: *Child Development*. Vol. 46., No. 2, pp. 459-463.
295. Rifkins, Dž. (1994). *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
296. Roberts, D. F., Foehr, U. G. Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. A Kaiser Family Foundation. Pieejams: <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/generation-m-media-in-the-lives-of-8-18-year-olds-report.pdf> (skatīts 14.07.2014.)
297. Robinson, K. (2008). In the Name of Innocence: A Discursive Exploration of the Moral Panic Associated with Childhood and Sexuality. In: *Cultural Studies Review*. Vol.4, No. 2, pp. 113-129.
298. Robinson, K. H. (2013). *Innocence, Knowledge, and the Construction of Childhood*. UK: Routledge.
299. Robinson, C. C., Watson, J. A., Morris, J. T (1984). An examination of fundamental sex-role behaviour change: Mother's toy purchasing behaviour. In: *Parental studies*. Vol.1, pp. 61-66.
300. Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Free Associations Books.

301. Ross, E. D. (1976). *The kindergarten crusade: The establishment of preschool education in the United States*. Athens: Ohio University Press.
302. Rössler, B., (2005). *Value of Privacy*. UK: Polity Press.
303. Rousseau J. J. (1996). Emile oder Über die Erziehung. In: *Pädagogik und Ethik*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 20-35.
304. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
305. Rubene, Z. (2012). Homo medialis kā izpētes fenomens pedagoģiskajā antropoloģijā. No: *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Nr. 781. Rīga: Latvijas Universitāte. 10.-17. lpp.
306. Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. (2008). *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: Raka.
307. Rubene, Z., Jansone-Ratinika, N., Dinka, I. (2014). *Heritage of the Soviet Ideology in Parenting Nowadays: Case of Latvia*. Proceedings of the International Scientific Conference „Society, Integration, Education”. Rēzekne: Rēzeknes augstskola. p. 304.-314.
308. Rubīns, J. (2004). *Rīgas dzīvojamais fonds 20. gadsimtā: tipoloģiskā rakursā*. Rīga: Jumava.
309. Ruble, D. N., Goodnow, J. (1998). Social Development in childhood and adulthood. In: D. Gilbert, G. Lindzey (eds.) *Handbook of Social Psychology*. New York: MC-Graw-Hill, pp. 741-787.
310. Scott, J. (2000). Children as respondents. The Challenge for qualitative Methods. In: P. Christensen, A. James (ed.). *Research with Children. Perspectives and practices*. New York and London: Routledge, pp. 87-108.
311. Schaffer, R. H. (1992). Early experience and the parent-child relationship: genetic and environmental interaction as developmental determinants. In: B. Tizard, V. Varma (eds.) *Vulnerability and Resilience in Human Development*. London: Jessica Kingsley.
312. Shmueli, B., Blecher-Prigat, A. (2011). *Privacy for Children*. *Columbia Human Rights Review*. Vol.42, pp. 758-795.
313. Shorter, E. (1976). *The Making of the Modern Family*. London: Collins.
314. Sibley, D. (1995). *Geographies of Exclusion. Society and difference in the West*. London: Routledge.
315. Sigman, A. (2009). *Well Connected?: The Biological Implications of Social Networking*. *The Biologist*. Vol.56, No. 1, pp. 14-22.
316. Simmel, A. (1971) Privacy is not an isolated freedom. In: J. Pennock, J. Chapman (eds.) *Privacy*. New York: The Atherton Press, pp. 71-87.

317. Simpson, B. (1998). *Changing families: An ethnographic approach to divorce and separation*. Oxford: Berg.
318. *Slimību profilakses un kontroles centrs* (2014). Veselības aprūpes statistika. Statistikas dati par traumu un ievainojumu skaitu sadalījumā pa vecuma grupām, dzimuma, ievainojuma veida, traumas gūšanas vietas, nolūka saistībā ar gūto traumu 2013. gadā.
319. Smeyer, P., Depaepe, M. (2014). On the tangible material culture of child-rearing, Education and Educational Research. In: Smeyer, P., Depaepe, M. (ed.). *Educational Research: Material Culture and Its Representations*. Switzerland: Springer, pp.1-12.
320. Sorin, R. (2005). Changing Images of Childhood – Reconceptualising Early Childhood Practice. In: *International Journal of Transitions of Childhood*. Vol.1, pp.12-21.
321. Spanhel, D. (2006). *Handbüch Medienpädagogik 3*. Germany: Klett-Cotta.
322. Spencer, C., Blades, M. (eds.). (2006) *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
323. Steele, J. R., Brown, J. D. (1995). Adolescent room culture: studying media in the context of everyday life. In: *Journal of youth and adolescence*. Vol. 24, No. 5, pp. 551-576.
324. Sternberg, K. J., Baradaran, L. P., Abbott, C. B., Lamb, M. E., Guterman, E. (2006). Type of violence, age and gender differences in the effects of family violence on children`s behavior problems: a mega-analysis. In: *Developmental Review*. Vol. 26, pp. 89-112.
325. Stockhard, J. (2006). Gender Socialization. In: J. S. Chafetz (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. USA: Springer, pp. 215-227.
326. Špona, A. (2004). *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: Raka.
327. Šūmane, S. (2010). Lauku inovācija: jaunu attīstības prakšu veidošana. Bioloģiskās lauksaimniecības piemērs. Disertācija. Rīga: LU SZF Socioloģijas nodaļa.
328. Thelen, T., Haukanes, H. (2010). Parenthood and Childhood: Debates within the Social Sciences. In: T. Thelen, H. Haukanes (eds.) *Parenting after the Century of the Child. Travelling Ideals, Institutional Negotiations and Individual Responses*. UK: Ashgate Publishing Limited, pp.11-34.
329. Thorne, B. (1993). *Gender Play: Boys and Girls in school*. Rutgers University Press.
330. Thomson, S. (2005). `Territorialising` the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. In: *Children`s Geographies*. Vol. 3, No.1, pp. 63-78.
331. Valentine, G. (1996). Angel and devils: Moral landscapes of childhood. In: *Environment and Planning D: Society and Space*. Vol. 14, pp. 581-599.

332. Valentine, G. (2001). *Social Geographies: Space and Society*. England: Pearson Education Ltd.
333. Valentine, G. (2004). *Public Space and the Culture of the Childhood*. England: Ashate publishing limited.
334. Vītole, K. (1932). Sekcija „Māte un bērns”. No: *Latvju sieviešu nacionālā līga. Desmit gadu darbības pārskats*. Rīga: E. Pīpiņa un J. Upmaņa grāmatu un nošu spiestuve. 15. lpp.
335. Volo, J. M., Volo, D. D. (2007). *Family life in 19th-century America*. USA: Greenwood Press.
336. Zalcmanis, R., Pētersons, B., Sīpola, I. (2001). *Rīgas ielas*. Rīga: Priedaines.
337. Zariņš, V., Ikere, Z. (1977). Džons Loks un viņa „eseja par cilvēka sapratni”. No: *Dž. Loks. Eseja par cilvēka sapratni*. Rīga: Zvaigzne. 5.-10.lpp.
338. Zeiher, H. (2001). Dependent, independent and interdependent relations: children as members of the family household in West Berlin. In: L. Alanen, B. Mayall (eds.) *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: RoutledgeFalmer, pp. 37-53.
339. Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. UK: Princeton University Press.
340. Zelmenis, (1978). *Pedagoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne.
341. Zelmenis, V. (1981). *Pedagoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne.
342. Zigmunde, A. (2010). *Johans Heinrihs Pestalocijs un Latvija*. Rīga: RTU izdevniecība.
343. Waksler, F. C. (1991). Studying children. Phenomological insights. In: F. C. Waksler (ed.) *Studying the social worlds of children: Sociological readings*. London: Falmer, pp. 60-69.
344. Waldnor, F. (2006). Children as Co-researchers: Developing a Democratic Research Practice with Children. K. C. Barton (ed.) In: *Research Methods in Social Studies Education*. USA: Information Age Publishing Inc., pp. 85-110.
345. Waldren, J., Kaminski, I. M. (2012). Introduction. J., Waldren, I. M Kaminski (ed.) *Learning from the Children. Childhood, Culture and Identity in a Changing World*. Berghahn Books, pp. 1-15.
346. Walsh, P. (2006). Creating child friendly playspaces: a practitioner`s perspective. In: B. Gleeson, N. Sipe (eds.) *Creating child friendly cities: Reinstating kids in the city*. London: Routledge, pp. 136-150.
347. Ward, C. (1978). *Children in the city*. London: Architectural Press.

348. Wardhaugh, J. (1999). The unaccommodated woman: home, homelessness and identity. In: *Sociological Review*. Vol. 47., No. 1, pp. 91-109.
349. Wellhousen, K. (2002). *Outdoor Play, Every Day: Innovative Play Concepts for early Childhood*. Albany: Delmar.
350. Wells, K. (2009). *Childhood in Global Perspective*. UK: Polity Press.
351. Westin, A. F. (1967). *Privacy and Freedom*. NY: Atheneum.
352. *White house conference on child's health and protection* (1936). New York, London: D. Appleton-Century Company.
353. Wolfe, M. (1978). Childhood and Privacy. In: I. Altman & J. Wohlwill (eds.) *Children and the Environment*. New York & London: Plenum, pp. 175-222.
354. Woodhouse, B. B. (2008). *Hidden in Plain Sight: The Tragedy of Children's rights from Ben Franklin to Lionel Tate*. Princeton: Princeton University Press.
355. Woodrow, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: reflections and considerations. In: *Australian journal of early education*. Vol. 24, No. 4, pp.7-12.
356. Wyness, M. (1994). Keeping tabs on an uncivil society: positive parental control. In: *Sociology* Vol. 28, No. 1, pp. 193-209.
357. Wayness, M. (2012). *Childhood and Society. 2nd Edition*. UK: Palgrave Macmillan.
358. Wyn, White, B (1997). *Rethinking Youth*. Australia: Allen & Unwin.
359. Нартова-Бочавер, С. К. (2008). Диалектика и эмпирика: субъект в бытии. В: С. К. Нартова-Бочавер. Человек суверенный. психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб: Питер, с. 67-92.
360. Огурчов, А. П, Платонов, В. В. (2004). *Образы образования. Западная философия образования – XX век*. Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института.
361. Щеглова, С. Н. (2003). „Своя” комната как артефакт молодежной субкультуры. С: *Социологические исследования*. No. 3, с. 199-122.



LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

PIELIKUMI

BĒRNA TĒLA SOCIĀLO TRANSFORMĀCIJU ATSPOGUĻOJUMS BĒRNISTABĀ

Promocijas darbs doktora grāda iegūšanai
Vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba autore Ilze Dinka
Promocijas darba zinātniskā vadītāja Zanda Rubene Dr. paed. prof.

Rīga, 2014

1. pielikums. **Respondentu interviju audioierakstu transkripcijas**

1.1. Māšu interviju transkripcijas (aktuālā bērna tēla sociālekoloģiskā izpēte)

1.1.1. A intervijas transkripcija

1.1.2. B intervijas transkripcija

1.1.3. C intervijas transkripcija

1.1.4. D intervijas transkripcija

1.1.5. E intervijas transkripcija

1.2. Bērnu interviju transkripcijas

1.2.1. AI intervijas transkripcija

1.2.2. BA intervijas transkripcija

1.2.3. CE intervijas transkripcija

1.2.4. DI intervijas transkripcija

1.2.5. EB intervijas transkripcija

1.3. respondentu interviju transkripcijas (padomju periods)

1.3.1. F intervijas transkripcija

1.3.2. G intervijas transkripcija

1.3.3. H intervijas transkripcija

1.3.4. I intervijas transkripcija

1.3.5. J intervijas transkripcija

1.3.6. K intervijas transkripcija

1.3.7. L intervijas transkripcija

1.3.8. M intervijas transkripcija

1.3.9. N intervijas transkripcija

1.4. respondentu interviju transkripcijas (starpkaru periods)

1.4.1. O intervijas transkripcija

1.4.2. P intervijas transkripcija

1.4.3. R intervijas transkripcija

1.5. respondentu interviju transkripcijas (postpadomju periods)

1.5.1. S intervijas transkripcija

1.5.2. T intervijas transkripcija

1.5.3. U intervijas transkripcija

2. pielikums. Respondentu (bērnu) bērnistabu attēli

2.1. AI bērnistaba

2.2. BA bērnistaba

2.3. CE bērnistaba

2.4. DI bērnistaba

2.5. EB bērnistaba

1. pielikums Respondentu interviju audioierakstu transkripcijas

1.1. Māšu interviju transkripcijas

1.1.1. A intervijas transkripcija

Intervijas ilgums:48 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete 41 gadi

Bērnu skaits ģimenē: meita (9 gadi)

Pastāstiet par sava bērna bērnistabu!

Tā nav bērnistaba, tā ir viņa istaba. Tā ir viņa teritorija un ē...viņa vieta, kur viņš var dzīvot. Viņam ir arī sava telpa, tad tā ir vieta, kur viņš var pats dzīvot. Jā!

Un, ja konkrētāk tieši par Jūsu bērna istabu - kādas lietas, kas tajā atrodas?

(Domā) Kad viņai bija tā istaba? (domā) Nē, nu viņai sava istaba, man liekas, ka radās agrāk, kad viņa sāka gulēt tajā. Tas bija viennozīmīgi, tad viņa pārvācās, nu *vot* nezinu, neesmu piefiksējusi, kad viņa pārvācās uz to savu istabu arī, teiksim, gulēt. Mums bija sākumā bija cetur istaba, tad mēs sarunājām samainīt istabas.

Par iekārtojumu - vai ir īpaši domāts par to?

Istaba nav īpaši, par cik īpaši, istaba ir iekārtota, ņemot vērā tās lielumu un āā, speciāli īpašas mēbeles bērnam nav būvētas un āāā...viņa nav īpaši veidota priekš bērnu istabas. Tik pat labi tā var būt kāda pieaugušā istaba. Bet emmm...ņemot vērā, kad bērni aug, tad, manuprāt, istabai ir jābūt, kā to pateikt? Gana funkcionālai, lai viņu var pārveidot attiecīgi nepieciešamai dzīves vecuma attīstības vajadzībām. Tā.

Jūs teicāt, ka nevar teikt, ka istaba ir speciāli veidota bērnam. Kāda, Jūsaprāt, ir istaba, kas ir speciāli veidota bērnam?

Specifiskais ir emmm...īpaši varbūt skapja augstums. Piemēram, man šobrīd traucē, man neapmierina tas, ka viņa pati nevar aizsniegt. Ja tas būtu īpaši bērnam, tad tas būtu īpašs skapja augstums, plauktu augstums vai tas, ka viņam pašam būtu ērti, ka viņš varētu, viņa atbilstošajam vecumam. Tāpēc viņa nav.

Kurš iekārtoja bērnistabu? Kā noteicāt, kam tajā jāatrodas?

Nu nav jau baigi labais piemērs, bet tajā istabā nekas īpašs bez gultas nav, jo visas pārējās ir iebūvējamās mēbeles, līdz ar to, iekārtojums ir radies tad, kad to istabu veidoja, bet nav, nu

nav nekas īpašs. Viņā ir tikai grozs priekš mantām, nekas vairāk arī tur nav. Nav speciāli iekārtota. Ja tā nu vairāk ir atstāts brīvs, improvizēt, plašums, nevis mēbeles. Kas varbūt bērnam nu ē nedod iespēju mācīties, ka katrai lietai ir sava vieta. Mācās viņa citā istabā.

Kāds ir iemesls tam, ka bērns mācās citā istabā?

Tas ir tikai dēļ ēēē, jo viņas istaba nav pietiekami liela, jo, ja ieliks to rakstāmgaldu, tad nav...Bet būtībā es atbalstu, ka viss būs vienā istabā. Tikai no tā apsvēruma, ka īsti nav kur ielikt to galdu.

Vai ir kaut kas, ko Jūs gribētu, lai tas atrastos bērnistabā? Kas ir tas, ko noteikti negribētu?

(Domā) No vienas puses, es, ja man atļautu iespējas, es negribētu guļamistabā kad, šobrīd nav, bet, ja man būtu jāiekārto, es laikam gribētu darba istabu atsevišķi no guļamistabas. Ko es domāju ar darba istabu, tur, kur bērns pilda savus darbiņus, kas attiecās uz skolu, tas nozīmē, ka ar laiku viņam būs nepieciešams dators. Nu to es gribētu, ka tas ir atsevišķā istabā, nevis, kad ir, bet nu....

Kāpēc negribētu?

Viens ir tas, kad man tomēr ir nu....(domā), kad guļamistaba ir priekš gulēšanas, un, ja tur ir dators, tas bieži vien nu paņem to uzmanību. Jo tad, kad iet gulēt, ir labi, ja var palasīt, ir grāmatas. Bet, ja tur ir dators, tas, iespējams, tas novērš uzmanību, ka varētu arī paspēlēt datoru. Aizej uz darbistabu, tad tu strādā, aizej uz guļamistabu, tad tā ir vieta, kur tu atpūties no visa, kas ir. Tas tāds man uzskats ir. Tāpēc man tā gribētos, ka tas tā būtu atsevišķi. Tas ir tad, kad varbūt būs nepieciešams skolai dators. Kamēr jau nav, tikmēr tā spēlēšanās un guļamistaba var būt tam piemērota.

Vai bērnam ir ļauts brīvi rīkoties ar lietām? Un kā tas izpaužās?

(Domā) Tik, ē, ir mums vienošanās, kad viņas lietas, viņas mantas atrodās viņas istabā. Tas ir vienīgais. Savā istabā viņa var pārkārtot, pārnest mantas, novietot, arī, ko viņa grib ar savām mantām, jo tur nav iespējams neko pārbīdīt, tikai gultu. Bet em...ā...tad, tas, ko mēs esam vienojušies, kad mantā..., viņas mantām nevajadzētu atrasties koplietošanas istabās – vai virtuvē vai dzīvojamā istabā. Viņas mantām, kas attiecās uz rakstāmlietām stāv uz viņas rakstāmgalda, kas attiecās uz mantām un drēbēm, tad tām vajadzētu atrasties viņas istabā, skapī.

Tie plakāti, kas ir virs gultas, vai tā ir brīva bērna izvēle un iniciatīva?

Viņas iniciatīva, viņa pati to ir izdomājusi un viņa pati to drīkst darīt un līmēt.

Vai ir kaut kas, kas būtu nevēlams, ka tas atrodas uz sienas?

Es nē. Nē, nav nekas tāds.

Vai Jūs esat ievērojusi, ka bērns maina lietu iekārtojumu? Ja maina, tad kas ir tas, ko maina un ko nē?

Es esmu novērojusi, kad retāk viņš maina, bet ir ļoti atsaucīgs uz iniciatīvu mainīt, ja viņam ierosina, tad viņš labprāt, teiksim, to izdara. Piemēram, leļļu māja bija pārnesta citur, jautājums, vai tā bija auklītes vai bērna iniciatīva. Tad tādas plakātus viņa arī nomaina, kad viņa grib, viņa pati izrāda interesi nomainīt gultas veļu, izrāda interesi nomainīt to... (*domā*) baldahīnu. Tad uzlikt tā, tad uzlikt tā. Viņa pati izrāda vēlmi samainīt, kurā pusē viņa liek spilvenu gultai. Nu..viņa, jā nu, viņai patīk, kad nu jebkurš respektē, ja viņa ir nolikusi lietas tur, tad viņa arī gribētu, lai lietas tur stāv. Problēmas mums ir ar Ritu, *miss* Ritu (*mājsaimniecības darbu organizētāja*), un bērns vienmēr, mēs cenšamies sakārtot tās mantas. Nu es respektēju, jo viņas istabā nu, ko mēs, protams, esam vienojušies, ka kaut kā tie noteikumi, tā vienošanās tiek noņemta, nu, ka ir jābūt tai lietu kārtībai. Mēs runājam par tiem diviem latiem. Divi lati ir tad, tie divi lati ir tā vienošanās. Tā vienošanās tikai kaut kā no tās sienas kaut kā bet tas laikam ir tā, lai nerādās acīs. Bet nu tur ir par to lietu kārtību, par gultas saklāšanu un ...

Es pamanīju, bija tāda zīmīte istabas stūrī, kur rakstīts – „pirms ieejiet, jāklauvē!”

Jāklauvē! Jā, jā, tas arī ir īpaši tad, kad viņa ir viena, tas varbūt nav tik izteikti, bet, kad viņai ir kāds ciemos, viņa ļoti uzstāj, kad ir jāpieklauvē.

Vai ir kāda lieta, ko neļautu ieviest bērnistabā?

Šobrīd esmu nu tādās pārdomās par to, vai ir nepieciešams atsevišķi televizors. Ja no vienas puses, ja tas televizors ir nu tādā dzīvojamā istabā, tad mēs dzirdam visu to, ko viņa, ja vecāki grib klausīties mūziku, tad mēs nevaram to darīt, neskatīties. No tāda viedokļa, ja bērnam būtu savā istabā televizors, tad nu nebūtu, kā saka, visi pakļauti vienam cilvēkam. No tāda viedokļa... Bet tas, kas, ko es neesmu atbildējusi uz savu...nodrošināt to, ka tas televizors tiek ieslēgts uz noteiktu laiku. Tiklīdz viņš ir nu iespējams, kad divi televizori, tad pastāv iespēja, kad nu būs ļoti grūti tā vienoties par...nu vienoties par limitētu laiku televizoram. Kāpēc es neesmu pārliecināta kad? Es nezinu, man negribās, ka tas ir guļamistabā. Protams, ja bērna istabā ir televizors, tad, tad viņš ir.

Kādas ir bērna intereses, kas viņam patīk?

Nu...liekās, patīk spēlēt ar lellēm. Ļoti īpaši, bet tas, ko viņa reti dara, viena spēlējas ar lellēm. Viņai ir nepieciešama nu...nu otrs cilvēks vai draudzene vai tiešām, kas ar viņu var spēlēt lomu spēles. Tās ir viņas intereses, nu tā.

Vai ir vēl kaut kas?

(Domā) Ar nu tādu iedrošināšanu viņa arī labprāt kaut ko ar mākslu saistītu – vai nu zīmē vai krāso, taisa eksperimentus. Bet tur ir arī vajadzīga tāda iesaistīšanās.

Vai bērns apmeklē pulciņus? Kurš noteica, ka tieši šie pulciņi ir jāapmeklē?

Pulciņus viņa pati, nodarbošanos viņa ir pati izrādījusi interesi, kur viņa vēlētos darīt, mēs arī esam, sākumā viņa gribēja baletā un tad, kad vairs negribēja tikai baletu, bet vairāk gribēja tādas nu modernākas, nu un mēs piedāvājām „Dzirnas” , un tad viņa arī labprāt pieņēma. Šobrīd viņa ir izrādījusi interesi par mūziku, ka viņa gribētu, un vēl viņa ir izrādījusi interesi arī par nu, kā to sauc, vingrošanu vai ģimnastiku. Bet nu...diemžēl nevar tik daudz apvienot. Šobrīd mēs esam palikuši pie vienas. Skatīsimies, varbūt kaut kas viens jāpaņem klāt, lai viņa pamēģina, kā tas ir.

Kā ir ar brīvo laiku, vai bērns pats izvēlas, kā viņu pavadīt?

Ir daži ierobežojumi par brīvo laiku. Ir ierobežojums par televizora skatīšanos no vietas. Tam nevajadzētu pārsniegt stundu, tas pats arī par datoru ir. No vietas. Tie ir tādi ierobežojumi. Par citiem laika pavadīšanu, viņa labprāt arī jāieinteresē. Bērni tomēr skatās no vecākiem, kā pavada brīvo laiku, un tāpēc ir varbūt grūtāk izvilkt viņu ārā, bet tad, kad izvelk ārā, tad viņu nevar dabūt. Vai ar riteni braukt, vai slēpot. Viņai grūtāk tā kā, no viņas iniciatīva nav tik bieži. Viņas iniciatīva ir iet peldēt, tā gan ir viņas iniciatīva, ka viņa grib iet peldēt. Nu tā, brīvdienās. Ārā iešana – tas ir jāiedrošina.

Iedomājamies, ka ir brīvdiena, televizora un datora stunda ir beigusies, ko viņa dara?

Nu tad viņa prasa, mamma, man nav ko darīt (*smejas*). Man ir garlaicīgi, nu un tad ir jāizsaka dažādi priekšlikumi, un tad viņa no tiem priekšlikumiem izvēlās kaut ko.

Vai viņa gaida tikai šo piedāvājumu vai grib arī, lai tālāk darbojas kopā?

Nē, ir reizes, kad viņai ir lietas, ko viņa grib darīt kopā un ir lietas, ko viņa pati savā nodabā, jo godīgi, es esmu novērojusi, kad viņai arī pēc tās stundas vairāk negribās to televizoru skatīties, un viņa pati aiziet un dara kaut kādas citas lietas. Bet... labprātāk viņa gribētu kopā darīt.

Ko bērns dara savā istabā?

Viņas mācās citā telpā. Viņa biežāk lasa savā istabā, viņa biežāk liek lelles, tur arī ir tās...zīmēt viņa nē. Nu tās ir tās divas lietas, ko viņa dara savā istabā.

Cik daudz laika viņa pavada savā istabā?

Tad, kad viņai ir draudzenes, tad viņa vislaik pavada savā istabā. Tad, kad nav draudzenes, tad viņa labprāt pat spēlēties vai zīmēt, viņa nāk tur, kur ir citi. Es nevaru pateikt, cik viņa pavada.

Vai ir noteikumi par istabas sakārtošanu? Vai ir kādas noteiktas reizes, situācijas, kad istabai jābūt sakārtotai?

Mēs esam vienojušies, ka istaba tiek sakārtota, kad ir draudzenes ciemos, tad istaba tiek sakārtota kopā ar draudzeni, kamēr viņa ir. Savādāk – viņa nu grib, ka kāds viņai palīdz to istabu sakārtot. Un tad vēl arī ir piektdien, ceturtdienas vakars, kad mēs kārtojam, arī viņa labprāt, kad kāds iesaistās ar viņu kopā to darīt.

Vai ir kāds sods vai apbalvojums par istabas sakārtošanu?

Uzreiz nav, bet ir tāds nu.... nu tā vienošanās, kas tiek ņemta nedēļas garumā, kad tā kabatas nauda nedēļai.

Vai viņa var brīvi rīkoties ar savu kabatas naudu?

Jā!

Kāda izskatās sakārtota istaba?

Nu sakārtota istaba ir tad, ja nav viss samests vienā kaudzē un ir atstāta brīva vieta, bet nu pārdomāt, ka tai katrai lietai ir tā sava vieta. Protams, ka tā lieta var arī atrasties katru reizi nu savā vietā, bet viņa ir īpaši nolikta nevis...

Bērnām istabā ir daudz lietu no ceļojumiem, vai tā ir bērna vai vecāku izvēle ievietot šīs lietas?

Tā ir viņas iniciatīva, to...tā ir viņas. Viņa ir pieķērusies tām lietām, ko viņa ir atve..ko viņa ir izvēlējusies atvest no ceļojumiem. Tās ir viņas atmiņas.

Vai tas nozīmē, ka pieaugušie neiesaistās lietu pārkārtošanā bērnistabā?

Mantas šķirojam kopā. Ko varam atdot, no kā varam atteikties. Jo esam tā runājuši, ja mēs gribam kādu mantu vai lietu vietā, tad kādu mēs atdodam, ko mēs vairāk tagad nelietojam.

Jūs minējāt, ka istabas durvis ir ciet, tad, kad ciemos ir draudzenes. Vai ir vēl kādi brīži, kad viņas ir ciet?

Nu tad, kad viņa ir dusmīga vai viņa grib būt viena pati. Nu vairāk jau tad, kad viņa ir nu tā, kad ir dusmīga, tad viņa aiztaisa durvis ciet.

Kā rīkojas vecāki šādā situācijā?

Respektējam. Ir kaut kāds laiks, kad mēs dzirdam, kad viņa ir nomierinājusies, nu kā saka. Tad, ja viņa laiž iekšā, tad es eju. Bet parasti jau bērni tomēr arī nu sirds dziļumos jau viņi grib, ka pie viņiem atnāk, ja. Un tad jautājums ir, ja viņš ir atvērts, ja viņš laiž sev klāt. Ja viņš saka nē, nenāc, tad arī respektējam un nenākam iekšā.

Vai jūs pie durvīm klauvējat?

Cenšamies atcerēties. Ja nav, ja tas, ja to neizdara, tas nav apzināti.

Vai pieaugušie ieiet bērnistabā un ko viņi tur dara?

Nu mēs cenšamies vienoties par to, ka mēs mājā no istabas uz istabu nebļautamies. Tad mēs aizejam viens pie otra. Nu dažreiz mums tas izdodas, dažreiz mums tas neizdodas. Bet nu tā vispār mēs cenšamies, ja mēs gribam kaut ko pateikt, tad nebļaujam pa dzīvokli, tad mēs aizejam, tas nav jādzird visiem, lai netraucētu pārējos. Tas nozīmē, ka mēs ieejam.

Kādos gadījumos jūs vēl ejat bērnistabā?

(Domā) Nu es ieeju tad, kad mēs ejam gulēt, mēs pārrunājam un runājamies. Viņai vakaros arī gribās runāties. Tad, nu tad mēs ieejam tad, kad mums vajag kaut ko meklēt kopā vai paņemt kaut ko. Mēs kopā meklējam drēbes vai grāmatu, ko mēs tur ņemsim līdzī vai ko. Es citreiz ieeju arī pagulēt. Nu tā. Man nenāk nekas prātā vairāk.

Un tētis? Kad viņš ieiet bērnistabā?

(Domā ilgi) Es nezinu, varbūt, ja viņi ir divatā, tad vairāk, es nezinu. Bet tad, kad nu es esmu, nu tad viņš tā retāk ieiet. Ieiet tikai ar nolūku kaut ko pateikt.

Paldies par interviju!

1.1.2. B intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 34 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete 34 gadi

Bērnu skaits ģimenē: meita (9 gadi), meita (6 gadi)

Pastāstiet par sava bērna bērnistabu!

Viņa šobrīd ir tāda, kādu es negribētu, lai viņa būtu, nu man nepatīk! Nevis nepatīk, bet viņa nav tāda, kādu es iedomājos bērnistabu.

Un kādu Jūs iedomājieties bērnistabu?

Izgāziet man lūdzu vēl vienu sienu (*smejas*)! Lielāku, jā. Tad, kad es taisīju to skapi, man likās, ka būs labi, tagad es to skapi...šo skapi es tagad ņemtu ārā un liktu tādu skapi kā man Patrīcijai. Nebūtu tik masīva istaba. Ne tik platu. Nu un tad es vēl domāju, ka es laikam nomainītu gultu pret varbūt, ka pret dīvāniņu vai kaut kādu mazāku. Nu tas mums plānā. Jo šitā bija tikai...jo mums pagaidām šitā ir. Un tagad es gribu taisīt vēl Patrīcijai remontu un tagad domāju, vai man varbūt, ka sanāks, ja Patrīcijai sanāks man tur ielikt skapi, tad varētu taisīt šito skapi uz pusi mazāku. Būtu uzreiz plašāka istaba. Bet tā...es nezinu. Tas, ka viņa ir krāsaina, tā nav mana...nu tāda – aplīmēta, tā jau vairs nav mana izvēle (*smejas*). Bet, ja es būtu nu ta kā, tā jau vairs nebūtu bērnistaba, tā būtu mana istaba. Man, kad es biju bērns, man nekad neprasījās plakātus likt, bet manam bērnam prasās plakāti. Man nekad nav tā...kaut gan tad, kad man brālis, uz brāļa istabas gan es izpaudos saliekot viņam plakātus tur. Bet savā istabā...nē! (*smejas*) Man liekas, man šobrīd ir tā, kā ir tā istaba, tāda, kāda viņa bija, tāda viņa bija jāapdzīvo. Nu tāda varbūt tiešām nebūtu mana sapņu istaba bērnam.

Un kāda būtu sapņu istaba?

Divreiz, nu varbūt es nezinu, vai divreiz plašāka. Nu, pirmkārt, ar ne tik lielu skapi, kas padara masīvu, bet nu – nebija variantu, nezinu, es nezinu. Lielāku, lai nav jāsaspiežās. Manā ideālajā bērnistabā ir atsevišķa zona, kur gulēt, nu ta kā gulēt, guļamā zona. Atsevišķā darbistabas zona un vēl, ka paliek brīva telpa.

Vai Jūs domājat nodalītas zonas istabā?

Nē. Ne jau ar sienīnām (*smejas*). Nē, nu labi, nu tā nav, kad gulta un uzreiz blakus galds.

Vai bērnistaba bērnam ir no dzimšanas? Ja nē, kā tā radās?

No sākuma viņš gulēja..līdz kuram vecumam (*domā*) savā gultiņā, es viņu pārliku, Patrīcija vēl nebija piedzimusī, tad, kad beidzu barot laikam. Pēc gada kaut kad. Uz savu istabu. No tā

brīža var teikt, kad viņai bija sava istaba. Man pašai bērnbā ir bijusi sava istaba, man pašai nemaz prātā neienāca, ka viņa varētu dzīvot kopā ar mums.

Kurš iekārtoja bērnistabu?

Šī istaba nav tāda, kāda viņa bija sākumā. Sākumā viņa bija uztaisīta atbilstoši viņas vecumposmam, kad viņa bija mazāka. Un tad to iekārtot mums palīdzēja dizainers no *Mc²*. Bet tad bērns pieauga. Viņai radās savas, citas vajadzības. Bija jāsāk iet skolā. Viņai bija *bišķiņ* tāds *bēbīšu*. Un tad mēs iespēju robežās viņu paši pārkārtojām – pārbīdījām tā, lai viņai izveidotos atsevišķa darba zona, gulēšanas zona un skapis, kur kaut ko salikt, jo iepriekš nebija viņai tāds nu skapis, kur varēja salikt grāmatas un nesalūztu plaukti (*smejas*). Šis ar vēl nav gala variants, jo nu tāds (*domā*), tas bija tāds pagaidu variants. Jo bija doma, ka varbūt mainīs dzīvokli kaut kad un tā tālāk. Bet izskatās, ka laikam šobrīd kaut kad tuvākajā laikā nemainīs, tad būs kaut kas jādāvē savādāk.

Kas Jūsu izpratnē ir „bēbīšu” istaba?

Pirmkārt, viņai tur bija vairāk rotaļlietu. Šobrīd viņai vairs nav tik daudz rotaļlietu. Šobrīd viņai ir kastes, kastītes, visādi traučiņi (*smejas*), papīri un tā. Tad viņai bija mantas. Viņa vairāk rotaļājās, šobrīd viņa vairs tik ļoti nerotaļājās.

Kādi iemesli noteica istabas iekārtojumu – tādu, kāds tas ir pašlaik?

Nu primārais patiesībā bija atrast vietu rakstāmgaldam un vietu gultai. Un lai nebūtu, viņai agrāk bija divstāvu gulta. Lai nebūtu, lai būtu ērti. Lai nebūtu arī tā, ka istabā ir vai nu tikai gulta vai galds. Nu šī istaba ir ļoti neparocīga, jo viņa ir gara, ej nu tu saliec, lai viņa būtu kaut kā savādāk. Ja liktu gultu vēl gar sienu, tad viņa vispār būtu cīsiņš. Kaut kā mēģināja viņu mākslīgi uztaisīt kvadrātaināku.

Un kā ar pārējām lietām, kas atrodas istabā?

Ja man būtu tāda iespēja, noteikti, puse no šīm lietām te neatrastos, jo man viņas neliekās ļoti svarīgas (*smejas*), bet es respektēju viņas vēlmes un es nemetu ārā viņas kastes, kastītes, simtu desmit pierakstītos papīrus. Nē, nu kaut kad es uztaisu, tad, kad es jūtu, ka viņa viņos vairs ta kā neaiztieks tos papīrus vai kā, tad es uztaisu revīziju. Bet tā ta kā – nu nē. Atvilknes rakstāmgalda es ar neesmu ļoti ilgi skatījusies, parasti apskatos vasarā, kad viņa ir aizbraukusi kaut kur prom (*smejas*) un nav.

Vai ir kāda lieta vai priekšmets, ko Jūs zināt, ka negribētu, lai tas atrastos bērnistabā?

Jā, televizors.

Kāpēc?

Nu tapēc, ka viņš ļoti daudz atņēmtu viņai laika. Un tad es arī...nu labi, kontrolēt es tāpat varētu, ko, cik ilgi skatās un tā, bet priekš kam negatīvs starojums. Es arī guļamistabā negribētu.

Vai bērnam ir ļauts brīvi rīkoties ar lietām, kas ir viņa istabā un kā tas izpaužas?

(Domā) Man liekas, ka ir ļauts brīvi rīkoties, es jau nekontrolēju, viņa grib un spēlējās. Es negribētu, lai viņa sāk istabā apzīmēt sienas. Nu to es noteikti negribētu.

Piemēram, ja viņa gribētu kaut ko piespraust, viņa varētu nolīmēt visas sienas?

Dažreiz es viņai arī neļauju tur visu nolīmēt. Tad es viņai saku, ka varbūt viņa var noņemt un uzlikt kaut ko vietā. Kādreiz mēs par to runājam.

Kāpēc nē?

Tāpēc, ka es nezinu, vai pārbāzts ir baigi forši.

Vai iniciatīvu viņa ir izrādījusi?

Jā. Un tētis viņai ir te, piemēram, to kalendāru, es varbūt pat tik daudz ne tā, bet man nepatīk, ka viņa dur iekšā ar nagliņu. Ja viņa līmē, tad vēl tā, bet, ja iedur caurumu, tad man nepatīk. Vīrs viņai atļāva tur iedurt caurumu, par ko es nebiju baigi priecīgā. Bet tas ir vairāk tāpēc, ka es to istabu gribu mainīt un man negribas, ka viņa ir sacaurumota.

Kas tas ir par plakātu - „kārtības rullis”? No kurienes tas ir radies?

Jā, to viņa pati izdomāja. Man liekas, ka tas bija tad, kad mēs fotografējāmies, tur bija tā istaba un tur bija viņai tāds uzrakstīts, man liekas, ka viņa nu to domu nošpikojusi. Bet tas, viņa pati vienu vakaru vienkārši sēdēja un uzrakstīja.

Vai ir kaut kas tāds, ko Jūs bērnam neļautu darīt viņa istabā?

Dažreiz es viņai neļauju kārtot skapi pēc krāsām, ko viņa man visu laiku prasa (*smejas*). Bet es viņai neļauju, tāpēc, ka es vienkārši zinu, ka tas būs – viņa ieliks divus pakaramos un pārējais būs man jāsaliek. Nu tāpēc es viņai visu laiku solu, ka viņa varēs kaut kad.

Kādas ir bērna intereses, kas viņam patīk?

Šobrīd viņai patīk spēlēt mūzikas instrumentus. Un flauta viņai patīk labāk nekā klavieres. Vēl viņai patīk rakstīt blociņos. Nezinu, ko viņa tur raksta. Zīmēt patīk.

Vai bērns apmeklē nodarbības ārpus stundām? Kādas?

Bērns apmeklē pulciņus. Pulciņi, pirmais pulciņš – balets, tad viņa spēlē klavieres, tad viņa pūš blokflautu, flautu, tas laikam viss no pulciņiem. Rudenī vēl skrituļoja. Nu ziemā ar slēpēm, bet tas jau nav pulciņš. Bet mūzika, tā bija viņas ta kā iniciatīva.

Kurš tos ir izvēlējies un kāpēc tie vecāku prāt ir svarīgi?

Nu mūziku laikam ir izvēlējies bērns, es ta kā sākumā par tām klavierēm ierosināju, bet flauta ir pilnīgi viņas izvēle. Viņai patīk, viņa saka. Balets. Nu balets bija mana izvēle, jo tas jau

notika cik tur gadus atpakaļ. Man liekas, ka viņai patīk. Protams, citreiz viņa tur saka, ka nē, bet vispār...

Vai bērns pats izvēlas, kā pavadīt brīvo laiku?

Ja viņa ir mājās, viņa drīkst darīt, ko viņa grib. Nu *i-padam* viņai ir ierobežojumi.

Kādi ir ierobežojumi *i-padam*?

Ka viņa nevar spēlēt visu, nezina, *entās* stundas. Televizorā...nu, ja viņai ir jāiet uz skolu, tad viņa pēc Ugunsgrēka iet gulēt, jo viņa ļoti, ļoti piekūst. Brīvdienās laikam jau viņa tomēr dara ta kā...bet i-padu es tāpat viņai neļauju. Nu ja viņa grib tur uz kaut kādu filmu iet vai ko, tad mēs skatāmies iespēju robežās. Bet, ja mēs gribam kaut kur, tad viņa pielāgojas. Nu vēl jau viņa, nu tā, vienu atstāt...es nezina. Ko tad viņa sēdēs viena pati mājās? Lai izkustās.

Ko bērns dara savā istabā?

Nu visu es noteikti nezina, jo tad, kad, viņai ir sācies periods, kad viņa aiztaisa istabai durvis ciet un tad jau es neredzu. Bet es dzirdu, ka viņa spēlē klavieres, ka viņa raksta, viņa spēlējas ar lellēm šad tad. Ar māsu. Guļ. Veidošanu viņa iet otrā istabā, nu nav tikai tā, kad šeit. Kaut kādu tur zīmēšanu.

Vai mācās viņa vienmēr šajā istabā?

Jā.

Kurš vēl no citiem ģimenes locekļiem šeit ienāk un ko viņi te dara?

Citreiz es te sēžu, tad, kad viņa mācās. Lasu kaut ko pārsvarā. Nevis skatos, ko viņa dara, bet pasēžu. Patrīcija ienāk, bet nu tad viņām tur ir – tagad drīkst ienākt, tagad nedrīkst. Nu Jānis ienāk, es nezina...nu tā tikai. Pateikt vai arī citreiz, ja viņa grib pie manīm pagulēt, tad viņš te paguļ. Bet tā – nē. Nezina, man pēdējā laikā te ir iepaticies sēdēt. Es šad tad ienāku. Tāpēc, ka patīk te sēdēt, varbūt arī tāpēc, ka man nespīd te saule. Arī ja viņas nav mājās, šad tad ienāku. Kurš vēl? Ciemiņi. Nu jā, viņa tagad ir atslēgu atradusi, bet viņa mazāk, otra.

Kur ir tā atslēga?

Nu jau atkal ir kaut kur..pazudusi. no sākuma ta kā jā, bet ne ilgi. Māsa vairāk sargā. Citreiz viņas kašķējas, ja viņa ir dusmīga uz māsu, tad viņa neļauj te nākt. Patrīcija – „man te skapis ir!” Tas ir vēl viens iemesls, kapēc es gribētu katrai savu skapi.

Ja māsa pasaka, ka man te ir skapis, vai viņai ir ļauts ienākt?

Kā kuru reizi. Citreiz atļauj. Ja es vēl tur palūdzu, lai viņa atļauj. Viņai vispār nepatīk, ka es skatos, ka viņa spēlējas. Man interesanti citreiz paskatīties.

Tad, kad viņa iet gulēt, viņa guļ viena pati?

Citreiz aizmieg viena pati, citreiz tētis pasēž, citreiz viņa aizmieg arī manā gultā.

Vai bērnistabā ir noteikumi?

Nē, nav. Nu kas ir noteikumi? Jā, nu tas, ka viņai ir jāsavāc mantas. Drēbes nevar izmētāt, kas viņai dažreiz klibo. Nu jā, viņa zina, bet viņa ne vienmēr to ievēro.

Un kas ir tad, ja neievēro?

Tad viņai saka, ka jāiet kārtot.

Un tad viņa uzreiz sakārto?

Citreiz jāaicina vairāk, bet beigās jau sakārto. Citreiz piedraudu, ka vairāk neatradīs to mantu, tad ātri sakārto. Ja es iešu kārtot, tev vairāk nebūs, ko kārtot.

Kāpēc Jūs uzskatiet, ka šie noteikumi ir svarīgi?

Lai viņa neieaug te līdz ausīm. Bet kaut gan, es nezinu, īstenībā liekās, ai nu bērniem jākārtot. Es atceros, kad es biju maziņa, bāc, kāds man bija galds. Kāds man bija krēsls. Čupa drēbju. Es izaugu liela, man tagad tāāāā tracina nekārtība!

Vai ir bijušas reizes, kad viņa pati sakārto?

Ir. Mhm. Nee, bet es domāju, ka tas saistīts ar to, ka viņai nav brīva laika.

Kas ir tas, ko viņa sakārto?

Citreiz viņa sakārto drēbes, citreiz viņa sakārto atvilknes. Plauktus? Neemsu ievērojusi, ka kārtot. Plauktos laikam arī tur īsti nav ko kārtot. Laikam jau kaut ko ir salikusi, kā ērtāk viņai, bet nu pa lielam...es nezinu.

Vai viņa tīra savu istabu?

Ne.

Kāpēc?

Tāpēc, ka mums cits cilvēks tīra. Un es izsūknēju. Varbūt tas ir slikti, es nezinu.

Kuri no šiem noteikumiem sagādā grūtības?

Grūtības? Drēbes nolikt vietā! Es nezinu. Acīmredzot mana vaina, nav ieaudzināts bērniībā. Bet viņai tas visu laiku ir bijis. Nu labi, netūrās viņa ieliek. Viņa noģērbjās un atstāj uz gultas. Tagad vismaz ir tiktāl, ka viņa savas baleta drēbes noliek. Agrāk arī tās nenolika.

Vai ir kaut kādi sodi vai apbalvojumi?

Es piedraudu, ka viņa vairs neatradīs tās mantas. Apbalvojumi? (smejas) Nav apbalvojumi. Nezinu, nav. Nu tas ir jādara un...

Vai istabas durvis vienmēr ir vaļā? Ja nē, tad, kad ir ciet?

Pa nakti viņas ir ciet, jo spīd iekšā lampa un viņai sanāk tieši sejā. Tad, kad viņa grib, tad ir ciet. Tad, kad spēlējās, tad, kad viņa dara kaut ko tādu, ko laikam viņai negribās, lai citi redz. Nu ciet viņas ir tad, kad viņas ar māsu dzied mikrafonā. Citreiz noteikti tad, kad viņa grib pabūt viena, tad viņa aiztaisa. Es tā domāju. Viņai nav tāds noteikums – obligāti durvīm jābūt vaļā.

Tad, kad viņas ir ciet, vai jūs te nākat?

Kā kuru reizi. Bet tad, kad viņas ir ciet, es vienmēr piekļauvēju. Nav tā, ka es uzreiz speros iekšā.

Un tētis?

Nu nezinu...nu tētis vispār ir mājās nu (rāda, kā viņš telefonā skatās). Vairāk es viņu tur...es savā bērnībā ar neatceros, ka man tētis būtu... ja spēles spēlē, tad tētis vairāk.

Vai bērni aicina vecākus spēlēties?

Nē. Bet es domāju, ka tas ir tāpēc, ka viņas ir viena otrai. Tā kā man viņas bija ar mazu starpību, es neizjutu, ka man vajag viens pret vienu. Kad es biju maza, es domāju, ka es daudz spēlēšos, bet nav jau tā laika, un būsīm godīgi - arī tās gribēšanas.

Kā ir ar tiem noteikumiem, kas ir pie sienas, vai tie tiek ievēroti?

Man liekas, ka viņai tas bija tikai tā.

Paldies par interviju!

1.1.3. C intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 33 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete 34 gadi

Bērnu skaits ģimenē: meita (10 gadi), dēls (9 gadi), dēls (8 mēneši)

(Pirms sākusies intervija, respondente izsaka savu ideju par bērna istabu).

Istaba vairāk vai mazāk, man liekas, kad baigās savas istabas nav nepieciešamas, tāpēc, ka viņi dzīvojas pa šejieni (dzīvojamo istabu). Ir brīži, kad viņi ir savā istabā, bet vairāk vai mazāk viņi pa lielo istabu visi kopā.

Vai jūs varat pastāstīt par sava bērna bērnistabu?

Istabas ir lielas (*smejas*), par lielu priekš viņiem īstenībā. Pilnīgi pietiktu uz pusi mazākas. Bet tas, patīk uzturēties savās istabās, ne ilgstoši, ātri vieniem pašiem apnīk. Nu tad tā.

Vai bērnistaba bērnam ir no dzimšanas, ja nē, tad kā tā radās?

Principā no dzimšanas nē. Radās, jā, radās, kad jau bija gads bērnam pirmajam, tad mēs izlēmām, kad vajag savu istabu, jā. Tad mēs nopirkām lielāku dzīvokli, tā radās katram sava istaba.

Kāds bija uzskats par to, ka katram bērnam ir nepieciešama sava istaba?

Nu sākotnēji viņiem bija kopīga istaba. Katram sava istaba viņiem ir tikai tagad, pēdējos trīs mēnešus. Sākumā viņiem bija interesanti kopā, tāpēc viņiem bija kopīga, kopīga, viņa bija uztaisīta tā, ka der abiem bērniem, bet tagad vienkārši tās intereses sāk atšķirties. Vienam vairāk tur...sāk krist viens otram uz nerviem vienā istabā. Bet tā – katram savu telpu vajag vienkārši. Savi draugi ir, kas nāk, līdz ar to...

Vai ir kaut kas ko Jūs vēl gribētu ieviest bērnistabā?

Vēl plānā ir ielikt klavieres un deju stangu, ta kā pamatnodarbošanās ir balets, tad tas ta kā priekš sevis mājās arī. Ko es izņemtu ārā? Neko (*smaida*) – patreiz man liekas, ka tā ir ideālā istaba!

Kā radās ideja par klavierēm?

Nu viņai ta kā balet skolā vajadzēs klavieres kaut kādu laiku.

Vai ir ielānots bērnu sūtīt uz baletskolu?

Mēs ta kā aprīlī stājamies.

Kurš ģimenē izdomāja, ka bērnam ir jāiet baletskolā?

Nu viņai dejot principā patīk, bet ē...viņai ta kā, es domāju, ka ir jāļauj pamēģināt, pašam bērnam jau neko nevajag. Es neesmu dzirdējusi, ka kāds teiktu, ka es nožēloju, ka mani veda spēlēt klavieres vai futbolu, ja. Tāpēc es ta kā gribu, neteiksim, tā nu ar varu. Pašai viņai arī dejot patīk, bet ta kā nu pastumt bišķiņ viņu. Ja viņai, varbūt viņai iepatīkās. Ja pēc gada apniks, protams, es viņu ņemšu ārā, būs par smagu. Tā ar koku es viņu nedzīšu.

Vai doma par baletu ir tāpēc, ka redzat, ka bērnam iet labi baletā? Kāds ir motīvs – kāpēc balets?

Motīvs jau... Nu viņai pašai patīk, tad, otrām kārtām, mums jau ir pagātnē visi dejotāji, kas ta kā nāk līdz. Un nu jā, var pamēģināt! Man pašai tas arī ir nepiepildīts bērnības sapnis, kad es ta kā gribēju, bet man mamma neļāva. Pretēji. Viņai arī dotumi visi ta kā atbilst. Tāpēc jāpamēģina.

Vai bērnam ir ļauts brīvi rīkoties ar lietām savā istabā?

Jā. Nu ne gluži lauzt un plēst.

Vai pārkārtot viņa arī drīkst? Vai ir tomēr kādi ierobežojumi?

Mēbeles es neļautu ta kā pārstumdīt, bet mantas ir brīvi viņas izvēle. Es viņai ta kā ierādu, kā būtu labāk un pareizāk, un tad, lai viņa pati izlemj, vai viņai tāda kārtība patīk vai nē. Nē, viņa var mainīt.

Kāds ir Jūsu uzskats par „pareizāku” lietu kārtību?

Man pareizāk, lai nekur nav bardaks, lai ir sistēma. Teiksim, ir lellēm spainis, ir spainis tur, nezinu, somām, visādi. Man vajag tā, lai viss ir pa spaiņiem, kastēm, plauktiem. Es točna zinu, pieiešu, ka tur es to atradīšu. Dzīvē tas nedarbojas, jo viss tiek samests vienā čupā (*smejas*), un tad es eju un atkal šķiroju – tas ilgākais noturās pāris dienas, tad atkal ir čupas, atkal es... Kad spēlējas, tad viss tiek izbērts. Tā.

Vai Jūs esat ievērojusi, kas ir tas, ko bērns pārkārto savā istabā?

Nē, nav. Vienkārši pārvietojās. Čupas pārvietojas pa istabu. Bet mantas vietu nemaina. Man liekas, ka viņai arī pašai ir vieglāk, kad kaut kas ir.

Kā bērns pavada brīvo laiku? Vai bērns pats izvēlas, kā to pavadīt?

Mmm... principā, jā. Jā. Pēdējā laikā jā. Ja tu gribi braukt pie omītēm, tad brauc. Ja gribi iet tur ar draudzenēm peldēt, gribi uz kino... Ja, teiksim, galīgi kaut kas ir šķērsām, tad es ta kā nu 20 grādu salā nevar iet peldēt, tas ir par traku.

Vai ir kādi ierobežojumi bērnistabā?

Neiet ar ēdamajiem. Istabā es neļauju tur ķepināties ar līmēm, kaut kādiem krāsainiem šķidrumiem un vēl visu ko. Tāpēc, ka es zinu, ka tas būs jāvāc man. Tāpēc tas notiek šeit

(virtuvē), tiek apklāts galds, izcūkojās un tad iet. Tādas lietas, vienīgais. Jā, pārējam nav ta kā ierobežojumi.

Un saistībā ar bērnistabas sakārtošanu? Vai ir kaut kādi noteikumi, noteiktas obligātas reizes kārtībai?

Nu istabai jābūt vispār sakārtotai visu laiku (*smejas*) istabu pa lielam vācu es, var dzīvot miskastē līdz griestiem, tas ir vienalga. Pastumj ar kāju malā un iet tālāk. Tā ka kārtība ir tas sāpīgais jautājums pie kā ir jāpiestrādā. Ja kaut ko baigi piesola, ja, tad nu dāvai, tad es sakrāmēšu. Principā, nekrāmē savas istabas.

Ja vecāki saka, ka jāsakārto, kas tad notiek? Tā paliek nesakārta?

Jā, viņa paliek nesakārtota. Priekš kam vajag, nekrāmēšu, krāmē pati, tā ir!

Kāda izskatās sakārtota istaba?

Sakārtota? Nu kā es teicu, katra lieta ir savā vietā, savā spainī, gulta ir saklāta. Nu labi es bērniem nelieku mazgāt grīdas un putekļus slaucīt, jo tas gluži ta kā neatbilst. Tas viņiem nebūtu jādara, bet nu tās minimālās lietas, teiksim, paspēlējās ar kaut ko, tad aiz sevis vajag novākt. Nevis, teiksim, visu atstāt un vilkt nākošās mantas ārā. Ta kā viss kārtīgs ir viss sakārtots, galds ir novākts.

Ko bērns dara savā istabā?

Mācās, spēlējās, skatās televizoru, spēlē spēles „*psp*”. Ko vēl? Laikam viss.

Vai ir kādi ierobežojumi saistībā ar mediju lietošanu?

Ir ierobežojumi. Tiklīdz sākās psihopātisms, viss tiek noņemts. Tāpēc īstenībā tās spēles... Principā darbdienā mēs ar neļaujam, tas ir piektdien, sestdien – var. Svētdien līdz pusdienslaikam. Pārējās darbdienās mums ir ta kā pret spēlēm un tādām lietām. Televizoru var. Ja viņš netraucē mācīties un... Praktiski viņš vislaik fonā skan. Nav tā, kad nu ieurbušies un skatās. Televizors var būt, televizoru mēs slēdzam ārā deviņos vakarā, tad ir viss. Dators tiek brīvdienās, tas ta kā – neļaujam. Protams, iznāk atkāpes (*smejas*), vai pa kluso... (*smejas*)

Vai televizoru bērns skatās tikai savā istabā?

Principā pārsvarā jā. Te iet tādas, kas neinteresē, un viss tas pats arī iet savā istabā, tad ta kā vairāk tur skatās.

Ar kādu nolūku televizors tika ieviests bērnistabā?

Pēc ilgstošas čīkstēšanas, ka vajag savu, kad es gribu skatīties savas multenes, ka tādas neskatās. Bet tas televizors arī, tā čīkstēšana par to, ka viņu vajag, vajag, vajag vajag, es tad būšu visu laiku savā istabā, ja būs televizors. Televizors parādījās, nu, īpaši viņš vairs aktuāls nav. Viņš tikai līdz tam brīdim, kamēr ir. Es domāju, ka tas vairāk ir tāpēc, ka vienam ir,

otram arī vajag. Ja brālim nebūtu, tad viņai arī īpaši nevajadzētu. Viņa var iztikt bez. Sākumā bija tikai viņam, tad nopirka arī viņai.

Vai bērns pats izsaka vēlmes kaut ko ievietot savā istabā?

Jā. Par mēbelēm. Par dažādām lietām, interjera lietām – spilventiņus tādus grib, tur lelli tādu. Par to atpūtas stūrīti, vajadzēja tādu. Tur savas tādas krūzītes trauciņus, ja atnāk draudzenes.

Vai ir kaut kas, ko neļautu darīt bērnistabā?

Plakātus (*smejas*). Kaut kā puslīdz cenšos radīt to gaumi, ka pie sienām neķipina visu ko. Ja kaut ko liek, tad vajag padomāt, kā tas izskatīsies kopā, teiksim, nu pie skaistas sienas tu tur nepieliksi Britnijas plakātu, ja. Tas, es domāju, to var ielikt mājās atvilknē, ja tu gribi, izliec uz galda un skaties. Tad nu, nu tā, lai kaut kāda gaume rodās. Teiksim, grib kaut ko pielikt, tu atnāc un man paprasi. Nu gribētu pielikt to, ja. Un tad es padomāju, vai tas būs labs. Ja nav labs, tad es ta kā iesaku alternatīvu, kad varētu kopā pielikt to un to. Ir patiesībā visas lietas, ko mēs pērkam vai liekam istabā, mēs piedāvājam. Varbūt nu gluži ne tur par skapi un gultu, bet par visādām citām lietām mēs ta kā kopīgi izvēlamies.

Kā notiek lietu izvēle?

Teiksim, par atpūtas stūrīti gāja runa. Sākumā domājām – liksim dīvānu. Mēs te kaut kā skatījāmies – tāds, tāds, tāds, par cik viņai patika visi, bet beigās jau sākām skatīties, varbūt kaut ko citu. Tad atradām tos krēslus. Nopirkām, paskatījāmies, jā patīk. Otru arī gribās.

Vai bērnistabas durvis vienmēr ir atvērtas, ja nē, tad kuros gadījumos tās ir ciet?

Viņas ir ciet, ja istabā tiek trokšņots, es aiztaisu ciet, un tas viss paliek tur. Ja istaba ir nekārtīga, jo es uz bardaku nevaru skatīties, es tad... Ja nekrāmē, kaut kādu brīdi es gaidu, es aiztaisu durvis ciet, ja bardaks nebeigsies, tad durvis vaļā nebūs. Un vakarā tad, kad iet gulēt, tad es pieveru, lai netraucē trokšņi no koridora. Bet principā viņas visu dienu stāv vaļā. Nu tā, ja tur istabā darbojās.

Kad draugi ir ciemos, vai durvis arī ir atvērtas?

Nu tad gan mēs pieveram ciet, jo... Viņas pašas ver ciet, lai viņas netraucē.

Vai ir vēl kādi brīži, kad durvis tiek aizvērtas?

(*Domā*) Nu, ja ir kaut ko sastrādājusi, dusmīga, tad istabā iekšā, durvis ciet. Lai apdomā dzīvi, kā ir jāuzvedās.

Vai tas ir pieaugušā iniciēts vai bērns pats iet izdusmoties?

Jā. Nē, ir brīži, kad viņa pati dusmīga klapē ciet tā, ka tur viss pa gaisu iet, bet nu... Tad fiksi atkal durvis vaļā, dusma pāriet.

Vai sanāk, ka telpa ir vieta, kur ieliekat bērnu, ja viņš neklausā?

Ne tas, ka ielikt, ja neklausa, bet, ja neklausa, tad iet istabā, pasēž un padomā, kāpēc viņa tā uzvedās. Tā gluži nav, ka es tur spundēju. Viņai ir sava istaba, kur iet un apdomāt. Tad, kad esi izdomājusi, tad vari nākt ārā.

Kad durvis ir ciet, vai vecāki ziņo, ka viņi nāk?

Pa lielam, durvis ir vaļā un vienmēr ir tādā leņķī, ka viņa redz, ka kāds nāk. Tā, ka nu būtu ciet un es klauvētu, nu nē. Es parasti tā klusām attaisū. Nē, es neklauvēju. Lai gan vajadzētu laikam.

Vai citi klauvē?

Nē. Brālis iet iekšā pa taisno (*smejas*), un citiem jau nav kam baigi iet.

Ko jūs darat, kad jūs ieejat istabā?

Vispirms es novērtēju vispārējo situāciju (*smejas*), vai nav bardaks un miskaste, tad es tā paskatos, ko viņa dara, vai nav kaut kādas muļķības. Parasti jau es ar kaut kādu mērķi eju istabā. Ja iet saukt kaut kādi iemesli, ēst vai kaut kur jāiet ir, tad jā. Tad es eju ta kā pie viņas un arī pie viena novērtēju, kas darās. Vai kaut kas nav saplēsts, izmētāts, tad. Parunāties es eju, tad. Es arī viņas istabā pati tur darbojos, tāpēc es tur diezgan bieži uzturos.

Ko tieši Jūs darat bērnistabā?

Šuju. Man tur šujmašīna stāv, foršs skats pa logu. Galds labs tur. Patreiz šeit nav, bet tad, kad būs, tad šeit. Nu, kur mazais vairāk dzīvojās. Vairāk es, nu, teiksim, ja viņa pati kaut ko pie galda grib darīt, tad es ta kā nelieņu, vairāk jā, tad, kad viņas nav, vai viņa ir brāļa istabā vai kaut ko citu dara. Es vienmēr pajautāju, vai viņai netraucēs. Viņai patīk, kad es tur esmu istabā. Man tā liekās, ka viņa jūtās labāk nekā viena pati.

Paldies par interviju!

1.1.4. D intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 58min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete 40 gadi

Bērnu skaits ģimenē: dēls (10 gadi), meita (21 gads), meita (1 gads)

Pastāstiet par sava bērna bērnistabu!

(*Domā*) Sava bērna bērnistabu. Nu viņam istaba mazāk vai vairāk ir tas, ko viņš grib. Nav nekā no tā, ko gribēju es. Viņa jau tapa, viņam bija cik gadi? Četri, ja. Pat nebija vēl četri. Līdz ar to, man liekas, viņš sen jau ir izaudzis, nu viņam nav viņa piemērota, viņš jau pats saka – „man ta kā bēbim tā istaba”. Jo tur tāds segums grīdas ar tiem, kur var braukt ar mašīnu. Pēdējos 3 gadus, zinot, ka mēs vairāk te nedzīvosim, ieguldīt līdzekļus un pārtaisīt... Tāpēc viņa ir tāda, kāda viņa ir. Nu viņa nav atbilstoša, jo viņai pat galds, rakstāmgalds paliek par mazu, ja. Ar vienu domu – ka šobrīd vēl ir jāizvelk. (*Nopūšas*) Vēl, kas ir viena lieta, par televizoru. Tas ir tas, ko es uzskatīju varbūt, ka manas domas dalījās ar tēvu, ka varbūt nevajadzētu to televizoru istabā. Bet tad, kad mēs ielikām, mēs sapratām, ka pa lielam viņam, pa lielam, viss ir ļauts no paša gala. Viņam visur stāv saldumi, viņš saldumus neēd. Viņam garšo. Skatīties televizoru, viņš skatās, cik viņš viņu grib, viņš viņu izslēdz. Tas pats ar datoru. Nu nav jau tā, ka viņš sēž pie viņa, bet nu viņam arī viņš tur ir viņa istabā, un mēs viņu varam atļauties tur turēt. Tāpēc, ēēē, nu vienīgais, tas televizors varētu būt tāds, ka viņš reizēm iet bezjēdzīgi. Viņš vienkārši viņam pat nav vajadzīgs. Viņš vienkārši ir ieslēgts, viņš tur fonā kaut ko grabina, ja. Par televizoru vispār tā lieta ir ok, ja. Vai tur dators un spēles un *xbox*, lai viņi tur ir. Jo viņš tiešām, ja, *xbox* viņš spēlē tikai tad, ja draugi atbrauc. Viņš pats retu reizi, ar tēti uziet augšā uzspēlēt. Nu un televizors ir tā lieta, kas mums arī grab lejā. Grib vai negrib, viņš tāpat grab. Vai viņš grab tur augšā. Nu tas viņam varēja nebūt. Bet no otras puses, viņš nevar nebūt, jo viņam nav iespējas nākt lejā šeit spēlēt *xbox*, jo mēs ātri vien viņu no šejienes izdzīsim ārā (*smejas*). Līdz ar to – viņš ir tā kā ir. Kas vēl nu? Nu viņam ir par daudz spēļu (*smejas*) – nu nevar, viņš nevar atvadīties no tām savām rotaļlietām, viņam pilna gultas apakša ar mantām, ar kurām viņš vairs nespēlējas. Reizi, es nezinu, varbūt pusgadā viņam lieku kaut ko izkrāmēt. Es iznesu 3 maisus, viņš iznes vienu mazo ķeselīti ārā un saka, ka šito viņam nevajag. Es jau esmu ta kā uznākusi augšā, atkrāmējusi visu malā, ko varētu nest prom, viņš visu smuki sakrāmē atpakaļ, jo viņas viss tas reāli vēl būšot vajadzīgs. Ja. Nu par daudz, par daudz piebāzta. Es vienīgais ceru, ka tad, kad būs cita istaba, tad būs biščiņ

savādāk. Bet pagaidām, viņam ir par pilnu, viņam ir par grūtu elpot. Tāpat kā mums visā mājā.

Kurš iekārtoja bērnistabu? Pēc kā jūs noteicāt, kam tajā vajag atrasties?

Nu kā jau es teicu – pašā sākumā viņam bija tie četri gadi, viņš vēl gāja bērnudārzā, gultu augšā viņš gribēja ar slidkalniņu. Bet nu principā viņš vairs nav aktuāls, kādreiz noslidinās tur lejā joka pēc, ja. Ar trepītēm un aizkariņiem, tas viss jau ir sen noņemts un norauts, gulta ir palikusi. Nu paldies Dievam, ka tā vieta apakšā, kur tās mantas var pastumt. Nu tāda arī bija tā doma, ka tās mantas stāv, lai viņam brīvāka vieta paliek apakšā. Rakstāmgaldu, to mēs piepirkām vēlāk, kad viņš sāka iet pirmajā klasē. Dabīgi rakstāmgaldam ir jābūt tā, lai tā gaisma arī no loga biščiņ nāk, lai var vismaz kaut ko tur redzēt, kad mācās. Skapis, kur viņa drēbes. Spogulis tur, kur es eju citreiz apskatīties, jo tas ir vienīgais spogulis, kur var pieiet paskatīties, ja. Nu kas vēl? (domā) tapetes gai...bet nu rozā istaba, gaišas, tajā laikā viņam bija 4 gadi, tāpēc arī ar zvaigznītēm un paklājiņš ir ar ar ar braucamām daļām, ar ceļiem. Lampas ir ar lidmašīnām (*smejas*). Viss ir bijis atbilstoši tam.

Vai ir kaut kas, ko gribētu ieviest vai no kā attiekties bērnistabā?

Atbrīvoties no visiem liekiem krāmiem, vispār iemācīties atbrīvoties no liekā, jo principā es uzskatu, ka divreiz gadā vienkārši visā mājā jāuztaisa tīrīšana – drēbes, mantas, lietas, ar ko mēs esam apauguši. Pēc tam ir vieglāk pašiem elpot. Jo vienkārši vajag arī Markusam iemācīt no tā tikt vaļā. Viņam ir ļoti grūti, viņš šausmīgi konservatīvs. Ja viņam ir kaut kas, tad viņam visam ir jābūt, visam ir jāstāv tur, un nedod Dievs, viņam kaut kur citur kaut kas būs pārlikts, viņam ir pasaules gals mājās. Viņam ir ārprāts, viņam ir viņa kārtība, lietu, ja, kurā pat nedrīkst pieiet, ja tīra māju, tad visu vajag aptīrīt apkārt, nekur nedrīkst izkustināt. Visam ir jābūt tur, kur viņam ir nolikts. Ko ieviest? (*Domā*) Nu es saku, nu ieviest to, ka ir biščiņ, reizi vai divas reizes gadā uztaisam tādu tīrīšanu. Tā jau pa liekam kaut ko speciālu uztaisīt piemērotu viņa vecumam, attiecīgi. Nu tas i tas, ko vajadzētu. Bet nu tur jau iekārtošanā es domāju, ka mana, mūsu dalība būs tikai finansiāla, ja, jo pārsvarā viņš ir tādā mājaslapā *house*, kur viņš sēž un skatās tos iekārtojumus un viņam jau ir idejas, ko viņš grib. Kāda viņam būs gulta, kāds viņam būs televizors, kas viņam kur atradīsies. Viņam būs divas istabas. Otrajā un trešajā stāvā, ja. Viņš caur savu istabu varēs uzkāpt uz trešo stāvu, kur viņam būs istabas turpinājums augšā.

Ar kādu domu tiek ierīkotas divas istabas?

Ar tādu domu, ka vienā viņš mācās un dzīvo un un otrā ir spēles, rotaļas un draugi, nu tādas lietas, ja. Nedaudz uz to publisko caur to privāto būs jāiet. Nu varēs jau arī iziet, protams, arī caur, vienkārši caur koridori, neejot caur viņa istabu, bet vispār tā tā doma ir, ka viena ta kā

vairāk rotaļām, spēlēm, draugiem, tusiņiem un viena atkal, teiksim, tas viņa stūrītis, kur viņš mācās, kur viņš guļ, kur viņš, teiksim, tā viņa intīmā zona. Tā.

Kā ir ar lietu iekārtojumu bērnistabā? Vai plakāti ir brīva bērna iniciatīva?

Man liekas, viņš man nav prasījis neko tādu, ko es viņam varētu neļaut darīt. Vispār viņam laikam jau tas vecums ir tāds, ka uz sienām vairs nezīmē, nu pokemonus nelīmē pie sienas, ja. Līdz ar to, man teiksim, tie plakāti, ko viņš grib, tie ir viņa plakāti, tas ir viņš, vai tā viņa komanda, kā viņš ir audzis pa gadiem. Viņam ir svarīgi tāpat no ceļojuma kaut ko atvest, kaut kas viņam obligāti jābūt viņa istabā no ceļojuma, ja.

Vai bērnam ir hobiji? Ja jā, tad kādi tie ir?

Viņš filmē. Pēc tam arī montē to visu kopā. Viņš montē, viņš griež, viņš piemeklē mūziku. Un pirmais tāds, ko viņš uztaisīja, tas bija pagājušo vasaru, viņi aizbrauca uz nometni, kur nedrīkstēja būt līdzī vispār nekas, ne fotoaparāts, ne telefons, ne vispār. Un viņš pa kluso paņēma kameru, treneris, kur tāds riktīgi strikts, un viņš filmēja, viņš filmēja. Un viņš filmēja biščiņ gar malu treniņu procesu, kur viņš nepiedalījās, tad to iešanu uz ēšanu un ēšanu, saustos treniņus viņš safilmēja un visu smuki samontēja. Viņš atnāca mājās un samontēja, man liekas, to pa vienu nakti, jo nākamajā dienā brauca mums ciemiņi, draugi no hokeja, un viņam jau bija, ko rādīt. Viņš jau visu mūziku bija salicis visu kopā. Kopš tā laika, principā, nav tāda nedēļa, kad viņš kaut ko neuzfilmētu, kaut ko nepadara. Nu, teiksim, nu ir kaut kāds brīdis, kad nav laika galīgi, tad nē, bet tā viņam, viņš pat te bija sataisījis filmēšanos ar klasesbiedriem, es biju, viņš bija noslēdzis līgumu ar visiem. Ar visiem noslēdzis darba līgumus pa divām končām. Viņam bija, es biju ģērbējs un tur kostīmu mākslinieks, tad tur atkal bija aktieri jau visiem. Tā kā viņš tur, nāca visi un fimēja un brauca tajā mājā un tētis četras stundas sēdēja un gaidīja, kamēr viņi tur uzfilmēs to to savu, ko viņam tur vajadzēja. Tas ir tas, kas viņam patīk un īstenībā mēs tikko atradām tajā Annas tehnoloģijas namos. Tur ir forši kursi, bet mums viņiem nesaskan ar hokeju, ta kā mēs tagad meklējam, kur var individuāli iet un mācīties vienkārši to filmēšanu, to pašu procesu un to tehnisko, kā to montāžu jau tādā profesionālākā, viņš ta kā taisa tajā *imovie*, bet ir nu nākošais līmenis, kas ir profesionālāks, nu tad nu tādā līmenī varētu kaut ko padarīt. Tad viņam patīk, viņam nenormāli patīk dzīvnieki. Tas ir nu, tas ir, ja mums varētu būt, tad noteikti visa māja būtu pilna ar dzīvniekiem. Trusis jau nomira un sīlītis arī nav. Nu māsai uzdāvināja dzimšanas dienā zivi, mēs bijām nelaimīgi, ka ārprāts. Nu zivs dzīvo augšā, piepirktas vēl divas citas zivis un zivis tad dzīvo viņa istabā. Ta kā, ja varētu, viņam būtu visa māja ar dzīvniekiem. Viņam vispār patīk kaut kas, par ko var rūpēties, dzīvnieki. Un tad viņam vēl ļoti patīk, mmmm, bet to viņš ik pa laikam aizmirst, ka viņas jāaplaista, bet viņam patīk, ka viņam ir

puķes mājās, viņam vislaik vajag augus un zaļumus. Kaktusus, viņam patīk kaktusi. Ko viņam uzdāvināt? Uzdāvēini man kaktusu. Viņam patīk, viņš var sēdēt stundām un kaut kādus logo zīmēt no hokeja, kaut ko ņemties, knibinās, kaut ko taisa, zīmē. Zīmē kaut kādus spēlētājus, laukumā liek viņus, tur kaut kādas kombinācijas domā kaut ko. Nu filmas. Nenormāli patīk filmas. Viņš var skatīties, principā, viņš tagad skatās filmas arī angļiski un latviski, ja. Krieviski nu tad tā – ar grūtībām, ja tur ir kaut kādi titri, tad viņš varbūt kaut ko saprot, bet runāt – nerunā. Bet nu filmas – tas ir, tas ir, tas ir mmm.... ļoti! Pat ne multenes, bet tieši, tieši filmas. Kas vēl? (*Domā*) Nu tas pats xbox, uzspēlē pie datora, bet tas nav tā nu, ka ļoti, ja.

Kurš ir izvēlējis bērna pulciņus?

Ar hokeju vispār bija interesanti. Mēs gājām nu jau gandrīz sanāk, četrus ar pus gadus atpakaļ, mēs bijām aizgājuši uz „Joker” klubu. Pienāk mums pēc pēc procedūrām un baseina, pienāk klāt viens cilvēks viens un prasa - „vai negribat puiku laist hokejā”. Kādā sakarā? Nu es te vēroju viņu visu vakaru, viņam viss iekšā, viņš tāds ātrs, apķērīgs un ar asu reakciju, ka viņš var hokeju spēlēt. Es esmu treneris tur no, Bisenieks no no „Pērkona”. Pēc tam ar vīru sēdējām un domājām, zin, kā, viņš vēl iet bērnu dārzā, tur ir pulciņi, tur ir karatē, tur dzied, tur dejo, kāds vēl hokejs, tomēr bērnam jāļauj. Treneris tā saka, varbūt, ka jāpadomā. Un tad pēc nedēļas mēs aizbraucām līdz līdz Piņķu hallei, paskatīties, kas tur notiek. Un tā mēs kā sākām iet, viņš jau atnāca sezonas beigās, kad visi jau bija spēlējuši turnīros, viņš vēl ar krēslu slidinājās pa laukumu. Un tā arī aizgājām. Bet ar to hokeju ir tā, kad ģimenē mēs vienmēr esam skatījušies hokeju, gan manā, gan vīra. Un arī vīram viņš ir patīcis un interesējis, ja. Un principā jau es pieļauju, ka hokejs, cik es esmu ar viņu runājusi, ir viens no viņa neizsapaņotajiem sapņiem, ja, bērniības. Viņu aizsūtīja uz baletu, viņš gribēja deļot hoke... Viņš gribēja spēlēt hokeju, ja. Bet ēēē, es, teiksim, līdz viņš aizgāja, es neatminos tādu reizi, kad vīrs būtu teicis – „viss, viņš ies noteikti hokejā, viņš noteikti spēlēs hokeju”. Tad, kad viņš sāka iet, dabīgi, ka mēs riktīgi iegājām iekšā, un man liekas, biščiņ par dziļu iegājām iekšā. Nu ka mēs tagad esam biščiņ atslābuši no tā hokeja. Jo mēs esam sapratuši vienu – es negribētu, lai ir hokejists. Un viņš ir puika, kurš... Pirmām kārtām, viņš ir smalks, viņš arī nekad nebūs būdīgs un masīvs, ja. Masīvs. Viņš būs arī tāds smalkais tipiņš. Viņš ir ātrs, viņš smuki slido, ļoti forši. Bet viņam pašam tas hokejs ir vairāk caur tādu tusiņu, caur tādu foršu nodarbi, viņš tur jūtās ļoti labi. Ja... Viņam tas ir tas, kur viņš ir atradis sevi, ja. Un tad mēs arī tagad nolēmām, kad mēs vairs neejam 7 reizes nedēļā uz visiem privātiem treniņiem, viss, kur viņš iet uz hokeju nevis kā profesionālu sportu, viņš iet kā uz pulciņu. Ņem viņu spēlēt, mēs spēlējam, neņem, nespēlējam. Tai pašā laikā, slodze viņam ir pietiekoši liela, lai klasē viņš būtu viens no labākajiem sportā, ja, jo viņam tā slodze ir liela. Jo mēs vairāk

nekoncentrējamies uz hokeju kā uz viņa vienīgo, teiksim, tā nu kad, mans bērns spēlēs hokeju, un es tur tagad jau domās ceļu te māju Miami, kur viņš man tagad dzīvos. Nu tā nav. Ja, un līdz ar to... Es pat arī negribu, pat negribam, lai viņš tāds būtu, ja.

Bet vai ir bijusi tāda doma?

Jā! Jā. Sākumā kaut kādā otrā vai trešā gadā pavīdēja mums tā doma. Tur ta kā labi gāja, kad nu, varbūt ne ar domām jau, tāda doma bija. Kaut kādā brīdī vienkārši vērojām viņu un skatāmies, es negribu no tā bērna izspiest pēdējo sulu, jo nu tas nav vajadzīgs, ja. Primārais ir tas, lai viņš mācās, lai viņš labi mācās. Un iet uz skolu. Jo tas hokejs, arī sākas skolas kavēšanas, pagaidām mēs arī iekļaujamies un kavējam, un tajā pašā laikā iekļaujamies tajā mācību plūsmā. Hokejs super! Komandas spēle...mmm...iemācās zaudēt, iemācās vinēt, viss ir super! Fiziskais perfekti, labi, bet nu... kas par daudz, tas par skādi. Tāpēc nolēmām, hokejs – lai viņš spēlē, cik ilgi viņš grib. Ja nu pēkšņi varbūt dzīvē sagriežas tā, ka viņš vienkārši, nezina, tur super zvaigzne un, teiksim, viss baigi izdodās...varbūt, ja. Bet nu tā, kad es tagad dzīšu viņam tagad to hokeju līdz puņķiem un asarām, nu tā nebūs. Nē. Viņš spēlē tik daudz, cik viņam patīk. Vienā brīdī viņš man pateiks, viss hokeju vairāk nespēlējam, īstenībā es jau tagad pat būtu priecīga. Bet ar norunu, bet ar norunu, kad uzreiz ir jābūt vietā cita alternatīva. *(Pauze, jo mazākais bērns pamodās)* Ta kā par to hokeju ir tā, ka ja viņš vienā brīdī saka nē, tad es – ok, bet ir jābūt vietā uzreiz alternatīvai, ar ko noslogot, jo tā ir jābūt. Principā tā, ka mazāk vai vairāk, jābūt ir kaut kas, ko darīt. Vēlams, arī kaut ko sportisku arī.

Kāpēc tāds uzskats?

Zinī, ne vispār laiku. Lai aizpildītu laiku, sevi, viņa paša attīstībai un tad varētu izvēlēties kaut ko, nezina, vai tenisu spēlēt. Tas būtu viens variants. Varētu florbolu spēlēt. Un tad papildus, varbūt tad būtu laiks tajos pašos pulciņos, nevis individuāli ņemt to filmēšanu, ja.

Vai bērns pats izvēlas, kā viņš pavadīs savu brīvo laiku?

Brīvo laiku ir tā, ka principā darb dienā viņa nav. Līdz ar to, tad par darb dienām vispār atkrīt. Viņš no skolas uzreiz brauc uz hokeju. Pa ceļam – vai nu es esmu uztaisījusi ēst, viņš paēd mašīnā vai nu mēs iebraucam pa ceļam paēst pirms hokeja. Viņam ir 3 stundas trenniņš. Viņš atbrauc mājās, ir astoņi. Tad viņš vienīgais, ko viņš paspēj, tas ir paēst atkal, bišķiņ parunāt ar Luīzi, bišķiņ parunāt ar mums, uziet augšā izmācīties, vēlreiz nonākt pie mums lejā parunāt un iet gulēt. Ar to arī diena beigusies. Principā tā paiet arī izejamās dienas.

Cik viņš dienas nedēļā trenējas?

Piecas. Tas ir nevis papildus, bet tie ir viņa oficiālie trenniņi. Sestdiena, svētdiena. Ja ir spēle, kas visbiežāk arī ir. Vai nu vienu dienu vai otru, tad nav variantu, vakarā jābūt 22, 23 gulēt, jo nākamajā dienā ir jāspēlē. Tā diena, kad ir spēle, viņa paiet ļoti vienkārši – ceļamies, putra,

taisamies, braucam uz spēli. Ja spēle ir Rīgā, tad māte ir atpakaļ, tad brīvais laiks – dari ko gribi. Ja spēle ir kaut kur, nezinu, projām, tad visa diena paiet ceļā turp un atpakaļ. Viņš ir izvēlējies mācīties nevis piektdienā, bet svētdienā, man labāk patiktos, ka viņš izmācās piektdienā un viņam sestdiena, svētdiena brīva, bet viņš mācās svētdienās. Principā svētdiena paliek mācībām. Ja ir treniņš, hokejs, tad attiecīgi pirms tam vai pēc tam, to dienu nu viņš, viņam ir iespēja, vai nu viņš izmācās ātri, mēs kaut kur varbūt aizbraucam. Ja braucam, tad viņš ātri izdara un aizbraucam, teiksim uz „Jokera” klubu vai kaut kur. Ja viņam nav tāds uzstādījums, tad viņš izvelk uz visu dienu, bet principā vispār viņš pats cenšas to izdarīt ātri. Tā, lai viņš ir vienā reizē nevis pa... Viņš labāk ilgāk vienā reizē, nevis pa visu dienu to dara. Sarakstīja dienasgrāmatu, visu sadarīja. Ko viņš dara nu, ja nav izmācījies, un un un varbūtās un jeb arī ir diezgan vēls un viņš skatās televizoru, tad ir kaut kādi ierobežojumi, jā. Tad jāiet ir gulēt un jāslēdz ārā ir televizors. Davai izmācies un iedod parakstīt dienasgrāmatu! Mmm...Bet tā, to, ko viņš dara augšā, protams, ja sestdien vai svētdien viņš tagad izdomās visu dienu tagad spēlēt spēles vai gulēt gultā, tad mēs vienkārši viņu palūdzam iziet ārā un pastaigāties. Lai nav tā, ka visu brīvdienu pavada istabā. Kaut gan viņš ir tāds, kurš arī varētu, viņš arī bieži vien pasaka – es esmu tā noguris no visa un no visiem, es vienkārši gribu mieru un gribu savā istabā. Un viņš ļoti patīk vienkārši pabūt savā istabā, nu, kur ir, kur kaut ko pabūt vienatnē ar sevi. Mēs esam bieži runājuši arī ar citiem vecākiem – kā to bērnu nodarbināt, viņš vislaik sēž, apkārt staigā – man nav ko darīt, man nav ko darīt. Viņam nekad tā, ka nav ko darīt. Viņam vislaik ir ko darīt. Un tad ir bieži vien tā, ja viņam pasaka, ka atbrauks kāds draugs ciemos, vai aizbraucam pie tā drauga, viņam pat ir tā, ka – ai, moš nē, šoreiz nē. Es gribu pabūt viens, mājās paspēlēties. Viņam pietrūkst tā būšana mājās. (*Zvana telefons, runā pa telefonu*)

Ko bērns dara savā istabā?

Gul, pilnīgi noteikti. Mācās, tikai un vienīgi. Viņš vispār lejā nekur nemācās, ja nu vienīgi tur kaut kas nav sanācis, viņš vienmēr paprasa. Bet principā viņš mācās tur augšā, tikai un vienīgi tur. Ē, nu palielam arī kaut kādus, es nezinu, nu televizoru. Pa lielam viņš vairāk tomēr skatās augšā, citu reizi viņš ar mums lejā paskatās kaut kādu filmu vai kaut kādus. Pat, ja arī iet hokejs, mēs skatamies, mums sanāk, ka mēs skatamies guļamistabā vai istabā, un mēs skatamies šeit ar vīru, lielā mēģa skatās savā istabā, viņš skatās savā istabā un mētā pa vārtiem paralēli. Un tad ir tā, ka ir mazliet nobīde, pirmā bļauj lielā mēģa, tad dēls, un tad mēs zinām, kas būs, jo tad ir vārti. To viņš dara tur. Augšā viņš spēlē tikai xbox, augšā tikai pie datora (*domā*). Nu principā viņš to savu lielāko dienas daļu viņš tur pavada. Nu viņš arī šad tad uzēd augšā, ko es ta kā neļauju. (*Smejas*)

Vai bērņistabā ir kādi noteikumi?

(Domā) Noteikumi...jā...nu, teiksim, par to pašu televizora skatīšanās biežumu – pietiek šodien skatīties, tagad slēdzam ārā un pievērsamies kaut kam citam, vai izejam ārā, pietiek. Televizoru izslēdzam un ejam. Mmm.... par to pašu sakārtošanu, jā, kad nu tev ir jāuztur tā istaba daudz maz kārtībā, bet nu, ja tu gribi, lai tev nāk kaut kādi draugi vai kas, tad tev jāuztaisa kaut kāda lielāka tīrīšana, ģenerālāka, ja, bišķiņ tīrīšana. Tad viņš pats iet tur augšā ar visiem saviem putekļusūcējiem ņemās un darās. Mmm...noteikumi....(domā) gultas veļu nē, to tur nomainu es mainu, nu vairāk arī nekā tāda viņam nav.

Par lietu izkārtojumu runājot, vai tā ir viņa brīva izvēle, viņš tur pats visu iekārto, sakārto?

Jā, jā. Viņš, es tur tā neko... Tas ir viņa lauciņš, kurā viņš tur tā arī darbojās.

Vai ir kaut kādi noteikumi, kuri sagādā grūtības?

(Domā) Jā, ir. Nodabūt viņu lejā paēst. Jo var teikt 25 reizes, viņš var teikt, jā tūlīt eju, bet viņš nenāk. (Domā) Domāju, viņam vispār nekādas grūtības nav (*smejas*), drīzāk mums – kaut kā dabūt viņu no kaut kā, varbūtās atraut, ja jāpieslēdzās strauji kaut kam citam, ja. Viņam vajag, viņam vajag, viņš ir tāds bērns, kuram vajag to lietu pabeigt līdz galam, nevar noraut pusceļā. Ja viņš dara, tad viņam ir jāpabeidz. Ja es norauju viņu, viņš būs neapmierināts, kašķīgs, un vienalga uz to, ko mēs aizejam, viņš nebūs par to priecīgs, jo viņš nav pabeidzis, kur viņam jāpieliek punkts to, uz to viņš ir darījis. Da jebkas, kas tas būtu, pat, ja mācās. Viņš nebūs ar mieru iet kaut kur, ja viņam ir jāpabeidz, ja viņam ir jāizmācās, ja. Nav ta kā, pateiks – braucam skrienam, nav laika! Un viņš paliek ar to neapmierinātību, viņš nav paspējis izmācīties, viņam tas ir vislaik galvā, ja. Nu tas varbūt viņam sagādā to grūtību.

Vai ir kādi sodi vai apbalvojumi?

Sodi nav. Apbalvojumi nav. Nu sods varētu būt tas, ka tie draugi tad nenāks. Vai nu tu sakārto, tad nāk tie draugi.

Vai istabu bērņs kārto viens pats?

Jā.

Kāds ir pieaugušo viedoklis par to, kad tā istaba izskatās sakārtota?

Viņam un mums tas viedoklis ne vienmēr sakrīt... Kad ir rakstāmgalds novākts un tīrs, tad, kad nemētājās pa grīdu visi sīkumi un visādas lietas. Visi lego salikti pa vietām, arī tie, kas ir sataisīti, tad tie ir vienā vietā, tie, kas nav sataisīti, tie jāsaliek kastēs. Ņemot vērā, teiksim, to lietu daudzumu un istabas to šaurību, šausmīgi lielas prasības man vienkārši nevar būt pret to, ja, jo tur vienkārši tīri fiziski to nav iespējams izdarīt, ja. Māju sakārtot nav vienkārši ar kāju zem gultas pastumt, tas neskaitās sakārtot istabu, ja. Un arī drēbes vienkārši iemestas skapī arī

neskaitās sakārtota istaba. Viņām jābūt salocītām un saliktām. Ok, varbūt tas nav daudz, kas viņam ir jāizdara, bet ko viņš dara, nu tad to izdara kārtīgi.

Vai skapis ir vienīgā lieta, kur pieslēdzas vecāki?

Nu skapi pat es tik daudz ne cik kārtoju, cik es vienkārši atnesu viņam izgludinātās drēbes, ielieku skapī. Un tad, ja tur kaut kas ir krustu, šķērsu izrauts, es vienkārši to salieku at... sakārtoju. Pa nedēļas vidu es principā neko tur nekārtoju, reizēm pat pa 2 nedēļām tur neēju un neko nekārtoju. Un, teiksim, tādu lielāku kārtošanu es varbūt uztaisu reizi divos, trijos mēnešos, kad izrauju ārā kaut ko, kas neder vairāk. Noņemu viņam vienkārši nezinot nost. Jeb atkal kaut ko jaunu ielieku klāt skapī, ja.

Jūsu bērnam istabā ir durvis. Vai tās tiek aizvērtas un ja jā, tad kādos gadījumos?

Principā viņas visu laiku ir vaļā. Ciet viņas ir tad, kad viņš sapsihojās un viņas aizcērt. Ciet ir viņas tad, kad viņam tur ir draugi un viņi tur ārdās un mazā māsa, teiksim, iet gulēt vakarā, ja, jo tā mēdz būt, ka viņi paliek un ārdās līdz diviem, trijiem naktī, jo mēs arī blakus gulām. (*Domā*) No rīta varbūt kādreiz sestdienā, svētdienā, kad viņam gribās kaut ko padarīt, ja mazā māsa vēl guļ vai kas. Tad viņš klusām aiztaisa durvis un kaut ko darās. Nu tad vēl.

Kā jūs domājat, ja viņa istaba būtu blakus telpai, kur uzturas cilvēki, vai viņa durvis būtu ciet vai vaļā?

Es pieļauju, ka viņš gribētu aiztaisīt.

Kā un vai ziņojat, ja gribat ieiet istabā?

Mēs visur bliukš, blaukš ejam iekšā (*smejas*).

Paldies par interviju!

1.1.5. E intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 42min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete 35 gadi

Bērnu skaits ģimenē: dēls (10 gadi), dēls (1 gads)

Pastāstiet par sava bērna bērnistabu!

Par šo bērnistabu, kas mums augšā, pagaidu. Mēs šeit īrējam, mums ceļās māja. Šī bērnistaba nav tāda pilnīga. Bērnistaba... nu... es bērnistabu varētu iedalīt savā sapņu bērnistabā, kas, manuprāt, ir vajadzīgs gaismai un gaismai atbilstoši, lai mācoties būtu pēc iespējas gaisma lielāka, gultu, nu tur var pastrīdēties, kā pareizi novietot. Jā, nu skapis, drēbju skapis, tad varbūt ir kāds stūrītis. Jā, nu, protams, šī ir maza istabiņa, pietiekoši. Viņam par šauru, viņš jau ir paliels, bet pietiekoša. Tur viņam pievilksnās stienis stāv. Nesūdzamies. Ir auguši vienā istabā pieci cilvēki, ta kā nav ko sūdzēties. Viņam šoreiz guļamistaba ir atsevišķi un kur viņš mācās, atsevišķi.

Kurš ir iekārtojais bērnistabu?

Gulta jau bija šeit, skapi vīrs nopirka, stūra galdiņš tur bija. Nu un drēbju skapi, tas pagaidu. Tad tur arī vairāk nekā nav (*smejas*). Nu mums tādā sapņu istabā nu tad gan būs ta kā piemeklēts. Mums būs tādā zviedru vienkāršā stilā, bez nenormālām krāšām un ķeburiem, dzīvniecīgiem uz tapetēm, vecums jau arī nav atbilstošs. Sākumā gribējām tematiku, tā kā tas hokejs tāds diezgan būtisks viņa dzīvē, bet mēs domājām, negribam pārspīlēt, jo mēs nezīnam, cik viņam ilgi vēl tas hokejs patiks. Un vai vispār tas... Nu guļamistaba ir guļamistaba, tur, kur tu dzīvo un guli. Un pats svarīgākais, lai tur būtu mācību galds, gulta, lai plašāka būtu tā istaba svarīgi, un skapis. Varbūt kādi skapīši viņam medaļām, sasniegumiem, varbūt kausiem, lai būtu vietīņa. Nu un labs apgaismojums. Bet ļoti vienkārša, askētiska. Mēs jau protams parunāsim ar viņu arī.

Vai bērna vēlmes tiks respektētas jaunās istabas iekārtošanā?

Nu, protams, bet nu mēs arī piebremzēsim, jo viņam tās vēlmes... apniks, mēs remontu netaisīsim katru gadu. Tāpēc mēs noteiksim tādu savu. Pretim viņam būs ta kā vannasistabiņa abiem ar brālīti. Es tomēr uzskatu, ka bērniem jābūt atsevišķām istabām, tas ir mans tomēr viedoklis, viņu attīstībai, viņu personībai. Bet atkal kopēja istaba varbūt iemāca dalīties, rēķināties ar citiem, neizaugt par egoistu. Bet labāk, ka viņam ir sava telpa, kur viņš var ieiet. Ja ir iespējams, protams. Ir auguši cik vienā istabā bērni.

Vai bērnam ir atļauts brīvi rīkoties ar lietām?

Nu brīvi rīkoties teiksim tā... Jā, protams! Pārkārtot jā, bet ne vandīt. Viņš vanda tāpat, bet liekam arī sakārtot, cik nu iespējas. Tur jau nav tik daudz, ko kārtot. Es tā mazliet pieskatu, lai uzturētu pie kārtībām, lai viņš pats uztur. Problēmas jau protams ir... Un tad, kad mums problēmas ar apģērbu salocīšanām un kārtošanām un nolikšanām un netīrās veļas regulāru atlasīšanu, visu laiku jāatgādina. Bet nu tā – cenšamies. Ir mazgājies arī grīdu. Bet viņš jau kā bērns, viņam gribās novelcenes uzlīmēt un saķēzīt, nu...

Es ievēroju, ka bērna istabā nav nekā pie sienām, kāpēc tas tā ir?

Tāpēc, ka tas ir pagaidu. Mums ir daudz gleznas, ko mēs negribam ā, likt citu cilvēku īpašumā. Viņam noteikti būs pēc tam.

Kas ir tas, kas būs bērna istabā?

Nu tur gan viņš varēs pats izvēlēties. Viņa vecajā istabiņā bija „Dinamo” un viņa hokejs, viņam bija hokeja krekli. Tad viņam bija manas mammas mākslinieces glezna, ko viņam uzdāvināja raudzībās. Man bērni arī kaut kā jāpieradina un jāmaca, ka ne tikai sports ir, bet arī kultūra un un tāds intelektuālāks. Bet nu kaut kam pievērsties. Viņš mums apmeklē teātrus un cirku, un koncertus. Un tie plakāti, ja gribēs, varēs likt, bet to mēs vēl nezinām. Bet nu gleznas vai fotogrāfijas noteikti būs. Es domāju, ka es neuzspiedīšu, es vienkārši sarunāšu. Es domāju, ka viņš gribēs izvēlēties pats tematiku. Varbūt pats forši uzzīmēs. Būs noteikti. Bet nu varēs arī pats iekārtot. Es domāju noteikti. Viņš nepiekritīs tam.

Vai bērns apmeklē kādus pulciņus, kādi tie ir un kas noteica to izvēli?

Nu viņš apmeklē jau no 4,5 gadiem hokeju. Viņš ir apmeklējis džudo, bet tā kā mums nesakrita laiki, tad mums tagad ir vieglatlētika, mēs ejam kaut kādu 1,5 gadus vieglatlētikā divas reizes nedēļā. Hokejs ir četras apmēram reizes. Agrāk gāja angļu valodā, tagad mums nav, sakarā ar to, ka diezgan daudz ir jāmacās. Tad mums ir, viņam ir skolā, viņš florbolu, protams, viņš ir ļoti uz sportu un klavieres mēs piespiedu kārtā, lai vai kā gribētu, bet nav viņu iespējams piedabūt. Ir tāda ideja par ģitāru vai bungām. Korī viņš gāja, bet nu diemžēl mums tur nav nekas. Nu vēl pulciņi, kas viņam tur bija...

Kāpēc hokejs?

Pirmkārt, tāpēc, ka mums tētis (tētis spēlē hokeju). Viņam patika. Nē, viņš tiešām jau no dzimšanas, praktiski no 8 mēnešiem tur hokeja nūju rokā, viņš staigā ar ķiverēm, slidām pa māju. Bet nu viņš tiešām kad mazs bija, visu spēli varēja nosēdēt nepakustoties. Nu viņš ļoti jau no pašas bērnības. Un tas nav uzspiests, tāpēc, ka puika. Nē, viņam ļoti interesē. Viņam patīk gan futbols, gan basketbols, viņam viskaut kas aizrauj. Sporti jebkādi. Klavieres es

gribētu, bet nav iespējas, nu ja negribi galīgi, varbūt, nu... Vīram spieda, bet nu... ja cilvēkam nav vispār interese. Ideja par bungām viņam patika, bet vienkārši nav laiks. Ir četrreiz nedēļā hokejs, divreiz vieglatlētika. Katru dienu ir kaut kas. Viņš ir divas stundas katru dienu. Bet mēs liekam agri iet gulēt. Mēs reti braucam ciemos, lai viņš var izgulēties.

Tad, kad ir brīvais laiks, vai bērns var izvēlēties pats, ar ko nodarboties?

Viņš var izvēlēties, bet viņam vienīgā interese ir pie kompja sēdēt. Mēs viņu ļoti ierobežojam. Un tad viņš ir normāls bērns. Tā viņš paliek dusmīgs un nīgrs un viņam tad gribās vēl, viņš ieiet azartā. Nu tā daudziem ir. Bet nu viņam tad nav ko darīt, viņš nedabū kompi, viņš sēž uz kakla un uz nerviem mums spēlē. Tad labāk ir tā nodarbinātība, kad mēs viņu esam nodarbinājuši, ka viņam vispār nav laika. Viņam nav laika muļķībām.

Tad, kad viņš ir savā istabā, ko viņš tur dara?

Kādreiz lasa grāmatu, protams, kompjūters, tad viņš pievelkās, spēlējās, viņam ir iztēles dažādas – kariņus. Tad tenisu paskatās, topā bija Gulbis, un tad viņš tenisu iekšā spēlēja. Viņš pavelkās konkrēti uz kaut ko. Bet nu hokejs ir vienmēr tas, kas ir palicis un interesē. Nu un tad viņš tur eksperimentē, florbolu, piespēles, pazīmē. Tad video paskatās, *youtube* tagad ir topā. Draugi. Protams, ja nav kompis, tad viņš tur tā. Diezgan daudz laika pavada savā istabā.

Vai viņš viegli atrod nodarbošanos pats?

Agrāk – vispār bez problēmām jau kopš es nezinu, neatceros. Viņš vienmēr ļoti pašpietiekams. Pēdējā laikā, kā tas kompis, viņam ļoti gribās to kompi. Tad viņš sāk īdēt, čīkstēt, ko man darīt.

Vai tajā bērnistabā, kas būs, ir plānoti kādi mediji?

Televizors noteikti nē. Izslēgts. Tāpēc, ka tā telpa ir domāta mācīšanai un gulēšanai un tādām klusākām nodarbēm. Par kompjūteru, tas arī būs tikai *i-pads*. Kamēr nebūs tāda apziņa un sapratne, bet tur nav mēra sajūtas, tas vecums ir tāds, kad nu viņš nespēj, ja nu. Nu magnetafons noteikti būs, jo viņam sākās tas vecums, kad jau mūzikas gaume sāk attīstīties, jau kaut kas sāk patikt, kaut kas nepatikt.

Vai bērnistabā ir kādi noteikumi?

Lai būtu gulta sakārtota. Tas bieži netiek pildīts, bet nu dažreiz ir. Noteikumi ir tādi, ka citreiz viņš tur ārdās un spēlējās, kariņi un bandīti un kaujās, un un tas stāsts ir par to, un tad viņam ir ēēē, nu tādi noteikumi tādi nav, ka tur drīkst to vai nedrīkst. Tā tomēr ir viņa istaba. Kaut kā pašam nu. Tā ir viņa istaba. Vismaz uzturēt kaut kādā kārtībā.

Vai ir kādi noteikti brīži, kad istabai jābūt sakārtotai?

Nu, kad man apnīk skatīties uz to nenormālo bardaku, tad, jā. Bet nu viņam nav tā, kad ienāk, tad vispār. Tāds nekad nav bijis. Es arī ik pa laikam kaut ko pievācu, bet es arī viņam lieku

aiznest drēbes uz mazgāšanu. Tad es viņam ik pa laikam pasaku, tētis savāc un pievāc. Sakārtot es viņam lieku, kad mums nāk apkopēja vienreiz mēnesī, lai nav tur galīgi. Lai nav kauns.

Ja lūdz sakārtot un bērns nekārto, kas notiek?

Tiek teikts daudz reizes, tiek pacelta balss un tad aiz auss arī var paraut. Tad uzreiz ir iztīrīts. Nesitam gluži, bet ja neklausu un runā pretī, tad... Un tad uzreiz tiek sakārtots. Tas vecums tāds spītīgs un niķīgs. Nepieļauju tādas ilgas diskusijas. Tagad esmu piekļāvīgāka palikusi, bet nu...

Kas pēc pieaugušo domām ir sakārtota istaba?

Nu tagad viņam, iespējams, sakārtot to pagaidu istabu nav iespējams, jo viņam nav ne skapju, ne atvilkņu. Tīrs, salikts viss kārtīgi, nūjas saliktas stūrī vai tur vārti, drēbes saliktas, sakārtotas, bet nu to es viņam palīdzu, jo viņš kreilis ir, un tad viņam grūti. Lai gulta būtu sakārtota.

Vai šie noteikumi ir iepriekš izrunāti ar bērnu?

Mums ir runāts. Nu viņš zina, ko nozīmē kārtība. Mēs esam stāstījuši. Lieki papīri izmesti, viss salikts vietās. Man jau ar tā nemācīja, jo katram cilvēkam ir sava kārtība. Viņam pašam tā kārtība. Ar galdu mums ir problēmas, jo citreiz ir kontroldarbs, ko negribas mest ārā, tad tā viss tā... Kad būs sava istaba, tad es protams varēšu vairāk veltīt tam.

Kurš vēl no ģimenes ieiet bērna istabā?

Mēs ēēē, pārsvarā visbiežāk mēs ieejam, lai novēlētu arlabunakti, sabučotu. Samīlotu. Es arī parunāties kādreiz, mēs pirms miega parunājamies. Mēs vienmēr ieejam pirms gulēšanas sabučot. Citreiz es ieeju tās drēbes salikt. Pēdējā laikā viņš pats liek tās drēbes uz skolu, jo es kādreiz viņam liku. Bet nu... Es nevaru pieļaut bezgaumību. Neinteresē vienkārši. Es cīnos, bet nu tas ir bezjēdzīgi. Ko iedod, labi, ko nopērk, labi. Viņam viss ir labi. Viņam vienubrīd nepatika tās adītās jaciņas – „fui, man ta kā opim”. Bet nu viņš paļaujas uz manu gaumi, viņš zin, ka es nenopirktu neko nepareizu. Tagad viņš velk, bet agrāk nevilka.

Vai bērnistabas durvis vienmēr ir vaļā? Ja nē, kādos gadījumos tās ir ciet?

Ciet ir tad, kad viņš guļ. Pārsvarā, kad guļ. Tad, ja spēlējās, bet tas ir reti. Es lūdzu netrokšņot, kad mazais guļ. Viņš spēlējās kaut ko. Tā viņš ļoti maz, kad aizver. Viņš arī klausās, viņš ļoti labi dzird, ko mēs te runājam, viņš ir čekists (*smejas*), viņš var dzirdēt paralēli trīs līmeņos.

Vai jūs klauvējat vai saucat bērnu?

Nē, taisam vaļā. Viņš vienkārši dzird, kad nāk un es saucu. Tā nelaužos gluži pa kluso iekšā.

Paldies par interviju!

1.2. Bērnu interviju transkripcijas

1.2.1. AI intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 17 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: meitene 9 gadi

Kas tavā istabā tev īpaši patīk?

Em...man ļoti patīk nu leļļu māja, viņa arī ļoti daudz vietas aizņem. Ē... Nu man patīk vēl, man patīk mans grāmatu plaukts ļoti.

Kāpēc tev patīk tavs grāmatu plaukts?

Nu tāpēc kad, nu kā lai saka? Arī, kad viņu atbrīvo no grāmatām, tad var viskaut ko lellēm arī ievietot. Mmmm, skapis man patīk, tāpēc, ka viņš ir savādāks, tādas bīdāmās durvis.

Kas tavā istabā ir savādāks atšķirībā no citām bērnu istabām?

Nu...khhm....(*domā*) nu jā, es tagad...nu...viņiem nav tādi griesti, kā ir man. Man ir savādāki.

Ko tu dari, kad tu esi savā istabā?

Es guļu, es spēlējos ar lellēm, es lasu, es es es, mmm...ko es nezinu. Es krāsojos dažreiz arī tepat un.... (*domā*), padomāsim, ko es vēl daru istabā... Es dejoju ar mūziku. Tā... es... un nu...

Vai tu spēlēties tikai savā istabā?

Ir arī reizes, kad es spēlējos arī dzīvojamā istabā. Es principā spēlējos citās vietās, kad man ir draugi.

Vai lasi un krāso arī tu tikai savā istabā vai arī citās vietās?

Lasu es grāmatas parasti savā gultā. Nu... dažreiz pa dienu, lielāko laiku. Skolā es arī lasu. Dažreiz arī uz dīvēna vai dažreiz pie saviem vecākiem, nekur citur nē. Vakaros nu mēs ar mammu kopā palasam parasti vakaros. Nu mēs lasam kaut kādu grāmatu. Nu jā. Un atstāj nedaudz gaismu.

Kad tu spēlēties, vai tu spēlēties viena pati vai ar kādu kopā?

Es nekad nespēlējos viena pati.

Ar ko tu spēlēties?

Es spēlējos ar draugiem. Ar auklīti. Labi, dažreiz es paspēlējos, bet nu nē.

Kādas spēles tu spēlē kopā ar citiem?

Lelles, dažādas tās galda spēles un kaut kādas spēles ar pašam sevīm. Nu jā, kaut kas tāds.

Vai tās spēles, ko tu spēlē ar draudzenēm un auklīti ir savādākas nekā tās, ko tu spēlē ar citiem?

Jā (*smaida*). Kad es spēlējos ar auklītēm, es parasti nespēlējos ta kā ar sevīm (nespēlē sīžetiskās rotaļas). Nu varbūt dažreiz. Ar auklītēm es spēlējos ar lellēm un galda spēles.

Vai vecāki arī spēlējās ar tevi?

Nē, nekad. Nu tikai galda spēles. Dažreiz. Tas ir vairāk brīvdienās, kad nav ko darīt.

Kurš piedāvā spēlēt šīs spēles – tu vai vecāki?

Jā, viņi tikai dažreiz, kad es pasaku, man nav ko darīt, paspēlējam galda spēli.

Kur tu mācies? Vai šajā istabā?

Tikai dažreiz. Man ir speciāla darbistaba, kur man stāv reizrēķins, kur es pildu darba lapas un rakstu dienasgrāmatu.

Vai tu gribētu, lai tā vieta, kur tu mācies, būtu tavā istabā?

Jā.

Vai tu esi par to runājusi ar vecākiem?

Nu jā. Kad es biju maziņa, man bija tāds galds pie loga, kur es viskaut ko darīju, bet tā jau vēlāk pārcēla, un es strādāju tikai tur. Man ir *ok* arī, kad tā ir. Nē nu labāk jau gribētos, kad ir šeit. Bet man vienkārši nepietiek vietas priekš tā galda.

Vai tu apmeklē kādus pulciņus? Kādus?

Es apmeklēju dejošanu un gribētu iet arī mūzikas skolā.

Vai tu dejošanu izvēlēties pati?

Jā, man tur daudzi draugi... divi klasesbiedri tur iet, draudzene iet. Nu sākumā es gāju baletā. Nu principā tā jau varētu teikt. Nu principā man vecāki to ierosināja, ka varbūt „Dzirnās” gribi iet? Un es – „*ok, ok*”, man tur daudz draugi iet.

Vai tev patīk dejot?

Nu...dažreiz jā, jo mums ir ļoti stingra skolotāja tur ir. Nu jā, kā lai saka, man patīk, ka tur ir vairāki, bet principā mums notiek tikai klasika. Man patīk tās dejas.

Vai ir kaut kas, ko tu savā istabā esi ielikusi pati?

Es esmu uzlikusi plakātus pie savas gultas, es esmu novietojusi grāmatas tajā plauktā, es esmu novietojusi savu leļļu māju, nu kaut kas tāds, jā.

Vai vecāki tev ļauj pārkārtot mantas?

Jā! Nu gultu es nevaru īsti, jā, leļļu māju es varu pārkārtot un arī stūrī, kur grāmatas, tagad es pārcēlu pie gultas.

Vai tev ir jājautā atļauja, kad tu gribi pārkārtot?

Nē!

Vai ir kaut kas tāds, ko tu noteikti zini, ka tev vecāki neļautu ielikt istabā?

Man neļautu ielikt istabā kaut kādu tur lielu lietu, kas ietilpst, apmēram, trīs metri, kaut kas tāds. Tas varētu būt kaut kāds tur tur, kaut kāds galds liels. Man neļautu lielus objektus ielikt ta kā istabā.

Vai tev ir kādi noteikumi savā istabā?

(*Domā*) Principā man ir noteikums, ka man jāiet kaut kur deviņos, desmitos jāiet gulēt ir, un es nedrīkstu saldumus ēst ta kā, bet dažreiz es jau varu, kādi vēl... mmmm.... (*domā*) nu kaut kas tāds aptuveni. Par istabu... ja es gribu kaut kādu jaunu mantu, man nedaudz kaut kas arī jā... nu jāatdod. Ja es gribu jaunu.

Vai tos noteikumus izdomāji tu vai vecāki?

Vecāki.

Vai ir arī tādi noteikumi, kurus esi izdomājusi tu pati?

Ā... nu jā, es saprotu. Nu... nē, man liekas, ka nav. Man bija tādi noteikumi, bet tagad tie ir noņemti un pazaudēti. Ā, nu drīzāk es viņus noņēmu, bet kaut kur pazaudēju.

Vai tu pati noņēmi?

Jā un tad man tā mana apkopēja kaut kur nolika.

Kāpēc tu noņēmi viņus?

Tāpēc, ka es viņus biju iegaumējusi.

Vai tie arī darbojas?

Jā, jā... varbūt dažreiz tāds, bet nu jā, jā.

Vai tu kārtu savu istabu?

Jā, es kārtuju. Man mamma parasti vakarā saka, ka jāsakārto istaba un tad es tev nedaudz palīdzēšu.

Vai ir kaut kādi noteikumi par to, kad viņai ir jābūt sakārtotai?

Nē, nē. Kad ciemiņi nāk, kad varbūt arī tur kaut kādi fotogrāfi nāk. Mums jau divas reizes ir bijis, ka mums nāk fotografēt.

Vai istabai jābūt arī ikdienā sakārtotai?

Vienkārši, lai nemētātos kaut kas pārāk daudz uz grīdas, lai nevarētu uzkāpt. Tas arī viss.

Kas notiek tad, ja tu nesakārto istabu? Vai tā vispār kādreiz ir?

Nē! Nekas, nekas nenotiek.

Bet ja tev saka, ka jāsakārto, vai tu parasti sakārto?

Es parasti sakārtoju. Bet maksimāli kādas trīs reizes pasaka, es aizmirstu. Gadās.

Kurš ir tas, kurš saka, ka jāsakārto istaba?

Mamma.

Vai tavas istabas durvis vienmēr ir vaļā?

Nea. Tad, kad es negribu, kad kaut kāds cilvēks iet iekšā.

Piemēram, kāds cilvēks?

Pieņemsim, mamma.

Kad tu negribi, ka nāk tavā istabā? Ko tu šeit dari tādu, ka tu negribi?

Nu, kad kaut ko es esmu pazaudējusi, ko man negribas, lai ierauga. Nu jā, kad es spēlējos ar draugiem. Kad mēs kaut ko darām, kad es negribu vienkārši, lai kāds cits to redz.

Kad tu guli, vai durvis ir aizvērtas?

Nu neliela šķirbiņa ir palikusi. Tāpēc, ka es negribu.

Vai pieaugušie respektē, ka durvis ir ciet?

Jā, viņi nenāk manā istabā. Nu varbūt dažreiz viņi piekļauvē.

Vai visi kļauvē?

Nē, ne visi. Mamma dažreiz aizmirst, ka jāpiekļauvē. Tāpat kā arī tētis.

Un ko tu saki, kad viņi atver durvis?

Es saku – „lūdzu izej ārā!”. Es kaut ko izdarīšu sākumā.

Vai viņi to respektē?

Jā.

Vai tev patīk, ka citi cilvēki nāk tavā istabā?

Ja viņi tikai kaut ko neizārdīs (*smejas*) pārāk daudz.

Vai ir tādi gadījumi, kad tu negribi, lai kāds nāk?

Jā. Tas ir, kad es esmu dusmīga, es negribu. Un sēžu savā gultā. Es vienkārši it kā esmu nomierinājusies un tad mamma ienāk. Un viss.

Kurš vēl no pieaugušajiem ienāk tavā istabā?

Tētis... mmm... nu...viņš nu es īsti neesmu ievērojusi, ko viņš dara. Tētis, varētu teikt, gandrīz nekad nenāk uz istabu.

Un mamma?

Mēs nedaudz spēles spēlējam.

Vai ir kaut kas, ko tu gribētu mainīt savā istabā?

Es gribētu savā istabā, kā es teicu, to galdu, kur strādāt, tad es vēl gribētu, godīgi sakot, savu gultu pārbīdīt nedaudz. Nu...

Kur tu viņu gribētu pārbīdīt?

Otrā pusē.

Kāpēc?

Tāpēc, ka es esmu ļoti pieradusi, ka viņa stāv tajā pusē, un es gribu pamainīt. Nu es gribētu sev televizoru.

Televizoru?

Jā! (*ar smaidu sejā*)

Kāpēc tu gribētu savu televizoru?

Tāpēc, ka es no rītiem varētu kaut ko skatīties. Jo man būtu pašai savs.

Vai tu neskaties no rītiem tagad televizoru?

Jā, jā, jā, bet man būtu vieglāk. Es gribētu vēl kaut ko... kaut kādu em, mazu lampiņu, maziņu maziņu. Pie sienas. Bet kaut kur, lai viņa ta kā stāv pie sienas, nevis augšā. Kaut kas tāds. Jā, tas arī viss.

Vai tavā istabā ir kādas tehniskas lietas?

Elektronika? Man ir em... ta kā, varētu teikt, dators, kur liek visādas filmas un skatās. Bet nu dažreiz mēs viņu arī ņemam līdzī, bet maz, jo mums ir *i-pads* tagad. Es vairs īsti neskatos viņu.

Paldies par interviju!

1.2.2. BA intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 22 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: meitene 9 gadi

Kas tavā istabā tev visvairāk patīk?

Es nezinu... laikam jau gulta un skapis ta kā... nu daudz rotaļlietu (*smaida*).

Kas tev patīk gultā? Tas, kā viņa izskatās?

Nu jā, arī... un arī viņa ir ļoti ērta. Un tad vēl – viņu var izmantot ta kā gultu un arī ta kā dīvānu.

Tu pati izdomāji, ka tev būs tāda gulta?

E... nē. Vecāki (*smejas*). Es nemaz nezināju, ka man būs tāda istaba!

Vai tu arī esi piedalījies istabas iekārtošanā?

E, nū... parasti gāju gulēt, es lejā visu laiku gribēju gulēt. Negribēju augšā gulēt un tad mamma tāda kādreiz ta kā nu man pateica – „vai tu gribētu ta kā lejā gultu” un es pateicu – „gribu, gribu, gribu!”. Un ta kā tā. Gribējās, uztaisīja.

Vai tev patīk, ka tev istabā ir kaut kas tāds, kas nav vai ir citiem bērniem?

Ē....Nu ta kā kā? (*Zvana telefons*) Čau! Ē, nu... man patīk, kad, man patīk nu kad... nu vispār man patīk, ka man ir atšķirīga istaba. Nu kad ienāk – „Oooo, cik tev forša istabāāā!”. (*ar sajūsmu*)

Kā tev liekas, ar ko tev atšķiras istaba no citu bērnu istabām?

Protams, ar gultu – nevienam nav dīvāngulta (*ar lepnumu*). Mmmmm... (*domā*). Istabas pārkārtojums. Nu ta kā tā. Nu varbūt nevienam nav mājās, es nezinu, flauta stāv plauktā, varbūt citiem nav lampas, varbūt viņiem ir tikai griestos iebūvētas lampas ta kā. Vai arī vispār naktslampiņas ta kā tādas. Nu tā. Uz durvīm... varbūt viņiem nav durvis. Bet viņiem ta kā tāds tunelīts tāds ta kā.

Arka?

Nu jā!

Ko tu dari, kad tu esi savā istabā?

Mācos, guļu (*smaida*), spēlējos. Citreiz arī kaut ko lasu. Dziedu. Nu ta kā tā.

Kad tu atnāc no skolas, vai tu esi vairāk savā istabā vai citur dzīvoklī?

(Domā) Mmmm, nu it kā savā istabā. Tad man ir gan jāmācās pēc skolas un nu un, bet citreiz arī lielajā istabā es skatos televizoru, ēdu un kā kuru reizi, es citreiz apģērbjos uz baletu šeit, un citreiz tur. Bet visvairāk jau šajā.

Bet mācies tu šeit?

Jā. Un guļu... nu labi. Citreiz aizmiegu mammas gultā.

Un ēd arī šeit?

Dažreiz ēdu. Nu jā, bet ne jau tādus riktīgus ēdienus.

Ja televizors būtu arī tavā istabā, vai tu to skatītos?

Nezinu.... nu, piemēram, ja man tās multenes nepatīk, tad, protams, neskatītos. Tad es varētu vairāk nodarboties ta kā... esmu noskatījies no draudzenes, viņai tāds televizors un tur aplīmēts vislaik ar tādām puķītēm. Ta kā tā!

Dzīvojamā istabā droši vien neļautu aplīmēt televizoru ar puķītēm?

Aha! (*pārlicinoši*) Mums arī drīz būs jauns televizors, tad varbūt to veco man iedos. Nu, jo šitais tāds saplīsis drusciņ. Nerāda.

Vai vecāki teica, ka viņi tev to iedos?

Es nezinu, varbūt. Es tā, nē...

Un kur tu viņu liksi?

Nu jā, tāpēc es gribu tādu televizoru, kuru var ta kā pielikt pie sienas. Tad pārkārtot istabu. Droši vien man tur būtu gulta un tur būtu televizors.

Tad, kad tu mācies, vai tu mācies viena pati vai tev kāds palīdz?

(*Nopūšas*) Ja ir baigi vieglie uzdevumi, tad es pati mācos, bet ir tie cietie kastaņi vai rieksti, tad man nu tā... Nepatīk, es nevaru izdomāt, ta kā citreiz es arī vairs nekontrolējos ar savu riteni, krēslu, tad es braucu pa māju – „mammū, mammū!” (*smejas*).

Vai kad tu gulī, kāds ir tev blakus?

Es... es, ja es šeit guļu, tad vienmēr ta kā tētis kaut ko...pamasē kājas, muguriņu...ē....(*domā*) Nu ta kā viņš te pasēž, kamēr es te aizmiegu, jo man patīk aizmigt ar gaismu, ē... un ta kā, ja es aizmigšu ar gaismu, tad es tā arī gulēšu un pa nakti nevarēšu izgulēties.

Kāpēc tev patīk aizmigt pie gaismas?

Nezinu, drošāk! (*smaida*)

Vai parasti tētis sēž tev blakus, kamēr tu aizmiedz?

Dažreiz, kad tētis ir bēēēēē (mēģina atveidot sagurušu cilvēku) noguris, tad mamma arī... tad, kad māsa grib arī tēti gulēt, mamma tad vienmēr nāk. Bet viņa nesēž, viņa guļ man blakus un man nav vietas.

Vai mamma bieži guļ tev blakus?

Nē.... Ja nekļūdos, vienreiz divos gados (*smejas*). Vai gadā.

Ko tev vislabāk patīk darīt savā istabā?

Zīmēt, krāsot, gulēt, rakstīt, spēlēties (*ātri noskaita un smejas*).

Tad, kad tu spēlēties, kādas ir tās spēles, ko tu spēlē?

Lego...lelles visādas, Bārbijas.

Vai kāds ar tevi kopā spēlējas?

Dažreiz mamma, māsa. Ja māsas nav mājās, tad es pati.

Vecāki spēlējas ar tevi?

Nē! (*sašutusi*) Tikai vienreiz. Man tādas *Monster High* lelles, viņas tādas, es gribēju ar māsu spēlēties, māsa tāda negribēja, viņa apvainojās uz manīm, un es aizgāju ar mammas spēlēties.

Vai mamma labprāt ar tevīm spēlējas?

Viņa tāda – „labi, nē, nē, nē!”. Es tāda – „nu lūdzu, man nav ar ko spēlēties!”. Un tad beigās es viņu pierunāju, un viņa sāka ar mani spēlēties.

Un tētīm tu nekad neprasi spēlēties?

Viņš nemaz nemāk! (*Smejas*)

Bet citas spēles? Piemēram, Lego?(meitenei istabā atrodas liels daudzums Lego komplektu)

Lego nē. Galda spēles.

Vai tu apmeklē arī pulciņus? Ja jā, kādus tu apmeklē?

Es varu arī pa dienām? Tā. Pirmdienā ārpuskolas stundu balets. Otrdienās – skolā angļu valoda, ārpuskolas – ēēē (*domā*) mūzikas skola. Es spēlēju flautu. Trešdienās stunda balets – nu ārpus skolas. Pirmdienās bija pusotra stunda. Ceturdienās man iekšā, nu pulciņos, ir blokflauta, ārpuskolas – ē, klavieres. Piektdienās man ir divas stundas balets. Un iekš skolas ir (*domā*) vizuālās mākslas pulciņš. Sestdienās man vienmēr ir jāiet ciemos, svētdienās, nezinu... Man viena brīva diena.

Kur tu ej ciemos – pie draugiem?

Nu jā, mani uzaicina. Citreiz mēs ejam slēpot un es svētdien... Es mirstu nost!

Vai tu nepriecājies par pulciņiem? Tu labāk gribētu brīvdienas?

Nu parasti ir tā! Parasti gribu mā.... Es atnāku no skolas... āā, esmu beigta! Es vienkārši negribu iet uz baletu vai arī uz mūzikas skolu. Tad, kad es aizeju, es eju mūzikas skolā... āāā, cik forši, la la lāāā. Baletā vienmēr sākas pie stieņa, tur grūti, bet beigās mēs dejas dejojām. Nu es ta kā esu dažās dejās, a tur ir tādi, kuri ļoti labi dejo, Rebeka un Gabija, viņai ta kā katrā dejā. Tur var malā sēdēt (*smejas*) un izgulties.

Vai tu pati izvēlēties, ka tu iesi baletā un mūzikas skolā?

Mūzikas skolā es ļoti vislaik mammai prasīju, bet baletā, tad, kad es biju ļoti maziņa, kad man bija kādi trīs gadi, ē, nē! Man drīz paliks trīs, tad mamma man ta kā piedā... Tad, kad es gāju ārā no bērnudārza, tad, kad es ģērbos, mamma tāda – „kur tu gribētu iet – tautas dejās vai baletā?”. Es tāda – „baletā”. Ta kā tā arī es aizgāju.

Bet tev patīk iet baletā?

Mhm! (*apstiprinoši*)

Ja tu varētu izvēlēties, vai tu ietu uz šiem pulciņiem vai neietu?

Ietu. Man patīk. Vizuālajās mākslas pulciņā, tur ta kā brīvā stunda un tad var pļāpāt, citreiz var nezīmēt, var pļāpāt.

Vai tev patīk zīmēt?

Es arī ļoti smuki māku zīmēt!

Ko tu istabā esi ielikusi pati?

Kalendāru. Ē, plakātu. Jā un arī uz durvīm. Un arī tur plakātus un kalendāru (*rāda uz sienu pie rakstāmgalda*). Pielikusi pie sienas tos visus. Zīmuļus tos. Mapes, ē, nu it kā... nē, es vispār esu visu pati ielikusi, bet nu ta kā tā. Bet, piemēram, mamma, gultu man ta kā. Nu ta kā skapi... bet nu tās pārējās lietas es ta kā pati.

Vai grāmatplauktu arī tu pati iekārtoji?

Nē, mamma. Man bija sa... man bija salūzis skapis. Tad, kad es nebiju mājās, man mamma nopirka skapi jaunu, un tad viņa man sakārtoja pa kluso, un tad es pārkārtoju, nu jā. Lai vieglāk. Tur ir lācītis. Viņš stāvēja plaukta pašā augšā, un es viņu noliku te ta kā, lai nu , jo man tur tādas stulbas grāmatas ta kā tādas princešu rozā, lai neredz neviens, kurš nāk.

Kas tās ir par stulbām grāmatām? (*Smejas*)

Nezinu.

Piemēram?

(*Iet rādīt*) Nu šiten tās. Re, kur tādas.

Kāpēc viņas ir stulbas?

Man viņas nepatīk.

Kāpēc?

Nē... nu visi mani vienmēr apsmej... (*bēdīgi*)

Kāpēc visi tevi apsmej?

Nezinu... (*smejas*) Man viņas vairs nepatīk, jo viņas tādas bērnišķīgas.

Ko vēl tu plauktā iekārto pati?

Kad es ņemu ārā grāmatas, es viņas šitā atstāju, jo man ir slinkums kārtot.

Vai vecāki tev ļauj viskaut ko darīt pašai savā istabā? Ja tu, piemēram, gribētu salīmēt visu sienu ar plakātiem, vai tev atļautu?

Atļautu.

Atļautu mamma, ja?

Atļautu. Tētīm vienalga. (*Smejas*)

Kāpēc tētīm vienalga?

(*Domā*)

Viņš nenāk te?

Mmmmm.... Tikai naktī. Viņš vispār pa dienu nepaskatās uz šo istabu. Viņš lielajā istabā parasti uzturas vai savā. Gultā ta kā. Viņš ir aizņemts. Nezinu... ar visādām ziņām tur, ē... darbu ta kā. Citreiz viņš telefonu skatās ta kā vai ziņas.

Kā tu domā, vai ir kaut kāda lieta, ko vecāki tev noteikti neļautu?

Man šķiet jā. Viņi man neļautu krāsot uz logiem. Nu jo, ja, piemēram, plakāts. Es uzliktu, viņu var vienkārši noņemt, bet, lai notīrītu ta kā. Viņi man neļautu pārkārtot skapi. Nu... jā ta kā. Vienreiz es mēģināju pārkārtot drēbes pēc krāsām. Mamma tāda – „nu nevajag, man te būs atkal nekārtība”. Mamma neļauj...Viņa man atļauj ņemt ārā, bet viņa man neļauj pārkārtot.

Skapi tikai vai vispār lietas istabā?

Arī. Nu jā ta kā. Es, piemēram, nu lego uzlieku šiten, un viņa tāda tad tur somu noliek (*ar nīknumu*). Jauc man katru reizi.

Vai ir kaut kādi noteikumi tev bērnistabā? Redzu, tev pie sienas stāv noteikumi.

Jā. Es tos pieliku martā. Pati izdomāju. Nē, es vienkārši nošpikoju no skolas.

Un kā iet ar noteikumiem?

Pusi izdaru, pusi neizdaru. (*Smejas*)

Kāpēc tos pārējos nesanāk izdarīt?

Man ne... man biščiņ kauties sanāk ar māsu. Es turu un viņa tāda – bla bla bla blā blā, sarkana jau paliek, vienkārši skrien.

Par ko jūs strīdaties ar māsu visvairāk?

Par lellēm... par.. nu, es tāda – atnāku mājās un saku – „es pirmā pie *i-pada* piesakos!” Viņa – „nē, vē” (*attēlo čīkstēšanu*), „nu mammu, kāpēc viņa pirmā?” Un tad vēl citreiz ir tad, kad es braucu no baleta vai mūzikas skolas, es vienmēr sēžu priekšā, viņa tāda „vēēēē, ēēē”, sāk raudāt, sāk mani sist. Parādu visādus kulakus un vēl visādas lietas. Ar rokām.

Vai vēl kas nesanāk no tā, kas tur rakstīts?

Turēt kārtībā istabu.

Un kāpēc nesanāk, kā tu domā?

Es kaut ko gribu darīt, māsa kaut kur aiziet skatīties multenes. „Māsa, pagaidi”, es ta kā saku. Paliek visa istaba ar lego.

Vai jūs vairāk šajā istabā spēlējaties?

Ar lego jā, nu ar maziem lego. Ar lielo lego māsas istabā. Ar Bārbijām laikam dzīvojamā istabā

Un kurš kārtu istabu, kad māsa aizskrien?

Mamma dažreiz. Nu tā ir godīgi. Nu ka.. nu to, ko viņš ir izgāzis, to viņš savāc. Māsa atnāk uz manu istabu un saka – „es gribu šo lego”. Izber ārā lego, pēc tam nesavāc.

Un ko vecāki par to saka?

Nē! Mamma uzreiz tāda – „tā ir tava istaba, tev jāvāc pašai”. Māsa vāc savu istabu, bet viņai ir kārtībā istaba. (*Ar nopūtu*)

Vai vienmēr istabu kārtu tu pati?

Mhm (*noliedzoši*).

Kurš vēl kārtu tavu istabu?

Mamma. Mamma.

Kas notiek, ja istaba ir nekārtīga?

Viņa beigās sakārto. Viņa tāda – „tu tūlīt nedabūsi *i-padu āāāā*”. (*parodē mammu*) Viņa man draud! (*Izmisīgi*) Man vienalga, es sakrāšu naudu un nopirkšu jaunu datoru!

Vai ir kaut kādi noteikti gadījumi, kad istaba ir jāsakārto?

Ciemiņi, jāiet gulēt, nu tad, kad iet gulēt. Nu, kad mēs pametam māju ta kā. Un tad nu un ta kā nesen atgadījums bija, nu ta kā Grega diensgrāmatā bija. Grega mamma paņēma ta kā, pieteica ta kā apkopēju, ta kā kalponi, ja, kura savāc visu. Tad Gregs ta kā – „jē man beidzot būs tīra veļa”. Tad mamma tā – „nu sakārtosim visu, lai auklītei te ir ļoti mājīgi”. Viņi sakārto, viss spīd un laistās. Iziet ārā no mājas, atnāk auklīte – viss jau ir sakārtots, viņi sēž divatā ar popkornu. Tad, kad mūsu apkopēja nāk, mamma saka – „sakārtojiet istabu”, ē, ta kā, lai viņai vieglāks darbs. Tad mēs visu sakārtojam, auklīte vienkārši nu viņa atnāk, kaut ko logus tur patīra un beigās tāda „hallo!”. Es esmu gatava, mamma ir tikai ceļā uz manu skolu.

Vai tu arī pati tīri savu istabu?

Nē. Es nu tādas ta kā bumbiņas ēdu, izbira tās bumbiņas. Savāc! Tad man jāņem putekļu sūcējs.

Tu teici, ka mamma saka, ka jāsakārto istaba. Vai tētis kādreiz saka, ka jāsakārto istaba?

Dažreiz. Nē nu tā. Mamma tāda – „tēti, pasaki viņām!” „Meitenes, aiziet!” „Nu nē, negribam!” „Nepirkšu vairāk nekādus saldumus!” „Nepirkšu vairs bumbiņas, Patrīcija ir atkarīga no viņām!”

Vai kādreiz tu arī aiztaisi istabas durvis?

Mhm (*apstiprinoši*).

Kādos gadījumos tu viņas aiztaisi?

Es ta kā esmu tāda biščiņ kautrīga. Bet es ļoti labi māku spēlēt sintezatoru. Un mamma tāda, tad, kad es nezināju. Es tāda spēlēju, mamma tāda – „Jānīī (*attēlo mammas balsi*), atnāc paklausīties, ko meita!”. Nēēē. (*nikni*) „Ejiet ārā no manas istabas!” Un tā tālāk. Un es kad sadusmojos, es vienmēr taisu durvis ciet. Ta kā... tad es uzslēdzu, lai knapi dzird. (*nodemonstrē uz sintezatora*)

Kad vēl tu taisi ciet durvis?

Kad es esmu dusmīga. Kad... es gribu būt klausumā, kad es eju gulēt.

Kad tu ej gulēt tu pati aiztaisi vai vecāki aizver durvis?

Es negribētu, lai ir vaļā. Tāpēc, ka pretī uz balkona, tumsa ir ta kā tādi nu koki man tādi...jā, man riktīgi bail paliek.

Un tad, kad tu dusmojies, tu ienāc istabā, tu aiztaisi durvis...

Nē, ne jau aiztaisu, bet aizcērtu! (*Nikni*)

Ja kāds grib ienākt, kas tad notiek?

Nu mamma tāda lēnām tā – „nu!” Es tāda – „ej ārā no manas istabas!” „Nu labi, izešu, tikai pasaki tikai, ko tu ēdīsi”. Es pasaku, es tāda, es neko. „Nu pasaki, tad es iešu ārā no istabas”. Nu labi... saldējumu! „Nu pasaki, ko tu gribi ēst!” Mamma aiziet un ta kā. Es jau pa to laiku...mamma tā speciāli ta kā dara, patiešām viņai bija jāzina, ko es gribu ēst, vai viņa ta kā vienkārši, lai uzlabotos garastāvoklis.

Kad vēl durvis ir ciet?

Tad, kad es guļu, vienkārši, tad, kad es gribu pabūt viena, ē...tad , kad mēs ar māsu spēlējamies, lai vecāki nedzird.

Kad durvis ir ciet, vai vecāki klauvē vai pasauc otrā pusē, pirms ienāk istabā?

Iet demonstrēt. Ielien istabā ar galvu – „meitiņ, aiztaisi durvis!”

Vai viņi aiztaisa durvis, ja tu palūdz?

Aha!

Vai ir kaut kas tāds, ko tu gribētu mainīt savā istabā?

Mhm. Es šito gribētu noņemt nost (*rāda uz Lego*). Lai ir lielāka istaba. Un mamma teica – tad, kad māsa ies skolā, viņa noņems nost šito skapja pusi un man būs šiten tikai. Un man

atbrīvosies vieta. Šeit man pie gultas būs plauktiņš ar akvāriju. Man šeit būs tās kājas sintezatoram. Nē, varbūt arī tur būs akvārijs (*rāda uz skapja vietu*). Ja es labi spēlēšu klavieres, mamma beigās nopirks elektriskās īstās klavieres, elektriskās.

Vai ir kaut kas vēl ko tu gribētu savā istabā?

Spoguli. Arī televizoru. Kad man bija seši vai septiņi gadi, es gulēju gultā uz teicu – „mammu, es gribētu televizoru”, katru vakaru es gulētu (*guļ gultā un skatās uz griestiem*) un man nesāpētu kakls, jo es šitā...

Vai ir kas tāds, ko tu negribētu no tā, kas ir tavā istabā?

M....(*domā*) laikam ir. Šī soma. Man būs jauna soma. Ta kā šito skapi noņemt nost, jo man viņš baigi traucē. Ta kā kāpju, redzi! Šitā gulta ir atspiesta. Es viņam jau pieskaros, viņš man čīkst.

Kurš tev tās somas ir sakarināja?

Mamma.

Vai *i-padu* tu spēlē šajā istabā?

Jā, es aiztaisu durvis, lai mamma neredz, ko es daru. Mums ir noteikts skaits pusstundu dienā – vai no rīta vai vakarā.

Vai kāds arī uzņem to laiku?

Nē. Mēs pa dienu tur izspēlēju, vakarā es pārkāpju noteikumus. Es spēlēju vēl vienreiz. Nu tā.

Un neviens neko nesaka?

Nē, nu ir tā. Mamma piemēram redz, ka es spēlēju *i-padu*. Un saka – „fiksi labāk mācies vai palasi grāmatu”. Tad, kad man būs pašai savs *i-pads*, tad tu neko nevarēsi noteikt! Tā.

Paldies par interviju!

1.2.3. CE intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 15 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: meitene 10 gadi

Kas ir tas, kas tavā istabā tev īpaši patīk?

Man īpaši patīk nu tas galds ar piederumiem un krēsliem. Nu istabā man patīk tie plaukti un tās puķes, kas augšā stāv.

Vai to tu pati izdomāji, izvēlējies, ka tev tāds būtu?

Nu nē. Es atnācu no skolas, un man mamma nu pirka istabā piemērotas tādas mantas.

Ko tu dari, kad tu esi savā istabā?

Es tad, kad esmu savā istabā es spēlēju nu aparātu (*rāda uz psp*) ar brāli, arī paskatos multenes vai kaut ko pakrāsoju uz galda. Nu tad es vēl nu pamācos, kas man ir jāizmācas. Pa brīvlaiku.

Vai tu arī spēlējies savā istabā? Ar ko?

Nu es spēlējos vai nu viena vai es uzaicinu kādu draudzeni. Nu tad, ja draudzenei atļauj mamma vai viņa nav saslimusi. Mēs spēlējamies ar lellēm, pazīmējam arī un tad vēl ar lego. Man ir lego. Mēs paliekam un spēlējamies.

Tad, kad tu mācies, vai tu mācies viena pati vai ar kādu kopā?

Nu sāku es viena pati, bet tad, kad man vajag palīdzēt, tad es mammu pasaucu, un viņa man palīdz. Šeit pie galda.

Ko tev visvairāk patīk darīt savā istabā?

Man visvairāk patīk spēlēt kafejnīcas savā istabā un tādas lietas.

Vai tu apmeklē arī kādus pulciņus?

Nu es apmeklēju baletu, svētdienās es eju uz baseinu ar savu draudzeni un tad vēl skolā notiek sports. Un viss. Neapmeklēju pulciņus skolā.

Vai baletu tu izvēlējies pati vai vecāki tev ieteica?

Vecāki man izvēlējās, kur man būtu jāiet. Baletā.

Vai tu piekriti uzreiz? Vai tev patīk dejot baletā?

Jā.

Kādā baletā tu dejo?

Es dejoju „Grande” un es drīz nu... Ja man būs labas atzīmes, es iešu balet skolā dejot.

Vai īstā balet skolā?

Nu es nezinu, man mamma vēl nav stāstījusi riktīgi. Bet tā baletskolotāja tur mācīs riktīgi dejojot.

Vai tu pati izdomāji, ka tu gribi iet peldēt?

Man draudzene teica, kad ir, es varu ta kā nākt. Un tad es pateicu mammai, ka es gribētu iet, un tad es vienkārši nopirku abonamentu uz mēnesi un tad es sāku iet.

Kas no lietām, kas atrodas istabā ir tāds, ko tu esi ielikusi pati?

Es pati savā istabā esmu ielikusi (*skatās apkārt un domā*). Nu.... nu es ta kā savas tur grāmatas esmu salikusi un spēles. Mantas arī es pa kastēm. Un šeit (*rāda uz vienu kasti*) es saliku pati, ko es gribēju.

Tās lietas, kas tev plauktos stāv vai tu tās pati sakārtoji?

Tad, kad mamma sakrāmēja, es pati arī sakrāmēju kā es gribētu labāk. Nu tā.

Vai vecāki tev ļauj sakārtot, kā tu gribi?

Nu es spēles vai grāmatas un tādas lietas es varu mainīt, bet nu augšu es negribu mainīt, jo man tāpat patīk kā viņa. Nav iebildumu, kad es piemēram sakrāmēju kaut ko pati savādāk. Šito plauktu (*rāda*) es pati sakrāmēju visu.

Vai tās lietas, kas tev stāv augšā uz skapja, tās vienmēr tur stāv?

Jā, viņas tur stāv, jo vienkārši man nav uz zemes, kur likt viņas.

Vai ir kaut kas tāds, ko tu zini, ka tev vecāki neļautu?

Man neļautu pie sienām likt visādus plakātus, tāpēc, kad mamma negrib tās te skrūves. Man neļautu, protams, krāsot uz sienām.

Vai tu gribētu pielikt kādus plakātus?

Jā, es tad pieliktu. Pie gultas. Jo man tur būs plaukts, tad jau varbūt varēs atrast vietīņu. Man būs plaukts, kur es pati varēšu salikt kādu grāmatu, kuru es gribēšu vakarā palasīt un tā.

Vai ir kādi noteikumi, kas tev ir bērnistabā?

Man bērnistabā ir noteikumi, man nevajag dauzīties, man nu dažreiz ir tā, kad nāk mazais brālītis, un man vienkārši nedrīkst būt neviens sīkums uz grīdas. Un tad man mamma arī neļauj pievandīt istabu, jo man dažreiz nu ir viņa nekārtīga, vienkārši.

Tad, kad viņa ir savandīta, kas notiek?

Nu tad man viņa vienkārši saka, lai es savācu, bet tas mazais brālis, jo viņam arī kaut kādas mantas un tāpēc es te lai viņam kaut ko būtu.

Un tu arī sakārto, kad viņa saka?

Nu dažreiz aizmirstu, bet tā jau sakārtoju, ko vien liek.

Kurš ir izdomājis šos noteikumus? Vai jūs esat tos pārrunājuši?

Nu vispār tādi vislaik ir bijuši, ka nedrīkst.

Vai tu pati kārti savu istabu?

Dažreiz man mamma sakrāmē, bet tā dažreiz es pati salieku. Dažreiz man nepatīk, ka ir netīra, un es sakrāmēju visu savās vietās. Dažreiz arī ne savās vietās, bet vienkārši salieku, kā es gribu.

Vai ir kaut kādas noteiktas reizes, kad tā istaba ir jāsakārto?

Man istaba ir jāsakrāmē, kad nāk ciemiņi vai kāds draugs. Tad vēl man istaba jāsakrāmē, kad nāk strādnieki, lai nav kauns. Pirms gulētiešanas man neliek vākt istabu, viņa var palikt, jo es tāpat rīt nākšu un tā.

Kurš saka, ka ir jāsakārto istaba?

Mamma tikai. Tētīm vienalga!

Tad, kad mamma ienāk istabā, ko viņa te dara?

Viņa dažreiz paskatās televizoru, tad viņa ar Hugo paspēlējas un tad viņa te dažreiz ar tēti parunā par kaut ko. Dažreiz tētis guļ. Un viss, vairāk neko viņa te nedara. Tad viņa nāk vēl te pielikt kaut ko.

Cik sen tev ir šī istaba?

Pirms kādiem četriem mēnešiem vai trīs.

Vai tev pirms tam arī bija pašai sava istaba?

Pirms tam nē, es biju īres dzīvoklī un mums ar brāli bija liela istaba. Bet viņa bija ļoti maziņa, un mēs nevarējām vienkārši tur sadzīvot. Tāpēc mēs, nu tad mēs tur dzīvojām, kamēr mums uztaisa vismaz gultu. Un tos plauktus un rakstāmgaldus.

Vai tev istabā ir vēl kaut kas plānots, kas būs?

Plaukts un vēl mamma tur kaut ko pie sienas pieliks. Un tad es nezinu... Mamma vienkārši tāpat te kaut kādus sīkumus pērk istabā. Nu jā, plānots vēl būs pulkstenis, un tad nezinu, varbūt būs vēl baleta stanga. Varbūt tas būs, es vēl nezinu.

Tad, kad mamma pērk šīs lietas, vai jūs to darat kopā? Vai viņa jautā tev, ko tu gribētu?

Nē, viņa vienkārši tā pati izdomā ko, kas tur pietāv. Jo dažreiz ir tādas lietas, kuras nopērk un ir tumšas un nepietāv, tāpēc mamma pati nu visādas lietas sapērk.

Vai tev tās patīk?

Jā.

Ko tētis dara, kad ienāk tavā istabā?

Nu dažreiz runā ar manīm, dažreiz tāpat apsēžas uz krēsliem un atpūšas. Viņš neko īpašu, viņš vēl paskatās mantas, kā izskatās, tad viņš vēl pasaka mammai, ko vēl vajadzētu manā istabā un tā.

Vai tavas istabas durvis vienmēr ir vaļā? Un kad ir ciet?

Ciet ir tad, kad es dažreiz dusmojos ar mammu. Ēm... Dažreiz vēl ir ciet nu tad, kad es negribu (*dusmīgi*), tad, kad nu brālis man te kaut ko dara, viņš man kaut ko pāri izdara, tad mamma izdzen ārā un mamma vienmēr aizver durvis ciet. Bet tā viņas vislaik stāv vaļā vai arī pusaizvērtas.

Tad, kad tu mācies vai guli, durvis ir vaļā vai ciet?

Nu vaļā, bet tad, kad no rīta, kad brālis agri mostas, tad viņa aizver ciet, lai man netraucē.

Tad, kad kāds grib ienākt, vai viņi tevi pasauc vai pieklauvē?

Viņi vienkārši attaisa durvis un ienāk. Viņi neklauvē.

Tev durvis ir arī atslēga. Vai tu kādreiz aizslēdz durvis?

Nē. Es neslēdzu ciet, jo es baidos, ka var kaut kas notikt, tad es palieku. Bet nu nezinu... Varbūt kādreiz arī aizslēgšu ciet. Pagaidām man nevajag slēgt nekad durvis ciet.

Vai tu pati drīksti aiztaisīt durvis, kad tu vēlies?

Jā, es drīkstu pati taisīt durvis gan ciet, gan vaļā.

Kad tu dusmojies, vai kāds nāk istabā?

Nu tad, nē, mums vienkārši ir tā, kad es ieieju savā istabā, es kaut ko padaru un atveru durvis vaļā un izeju ārā.

Vai ir kaut kas tāds, ko tu vēl gribētu, lai ir tavā istabā?

Es gribētu, lai manā istabā vēl būtu tā kā nu kaut kādas gleznas un tā. Es gribētu, lai būtu putni vai kaut kas tamlīdzīgs. (*Aiziet pie plaukta un atver atvilkni, izņem ārā zīmējumu*)

Tad es vēl gribētu, lai man būtu kāda īsta puķe, augtu istabā. Es gribētu laistīt viņas.

Vai tu esi teikusi mammai, ka tu gribi puķes istabā?

Nu man bija divas, bet nezinu, kāpēc man mamma viņas noņēma nost. Varbūt tāpēc, ka vienkārši nepatika, ka man istabā tādas stāv. Bet es vēl neemsu runājusi par viņu, bet es kādreiz parunāšu.

Kādas tehniskas lietas tev ir istabā?

Man ir radioaparāts, man ir *psp* un tad man vairāk nekas... Telefons, protams.

Vai tu drīksti skatīties televizoru tad, kad tu gribi?

Nu darba dienās es televizoru varu ieslēgt tikai tad, kad esmu izmācījusies, un es nedrīkstu televizoru skatīties ļoti, ļoti ilgi darba dienās. Nu es to televizoru skatos līdz kādiem astoņiem, tad man jāiet gulēt. Un tad es slēdzu ārā.

Vai ir kādi noteikumi par to, ko tu drīksti skatīties?

Es varu skatīties, ko es gribu, jo tas ir mans televizors un tāpēc man arī pirka, lai es skatītos, ko es gribu, kādus kanālus.

Vai citur dzīvoklī arī ir televizors?

Ir lielajā istabā un ir brāļa istabā televizors. Un vēl no elektriskām, protams, planšetdators. Tas nav manējais, bet tas ir tēta, bet viņš atļauj visiem.

Vai tu klausies arī mūziku, ja tev ir radioaparāts?

Jā, bet es klausos citu radio, bet es vēl šito nevaru dabūt. Tad, kad man viņu iespraudīs kaut kur, tad jā, tad es klausos. Vakarā pirms gulētiešanas klausos kaut ko.

Mūziku?

Jā, vienkārši uzslēdzu parastu kanālu un klausos.

Paldies par interviju!

1.2.4. DI intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 7 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: zēns 10 gadi

Kas tev patīk vislabāk tavā istabā?

Man ļoti patīk, ka ir mans televizors un lielais mans dators, ko man tētis uzdāvināja.

Vai tava istaba ir tāda pati, kā citu bērnu istabas?

Man liekas, ka lielākā daļa atšķiras. Nu izvietojums un... (*domā*). Nu ta kā nu arī krāsas savādākas. Bērnišķīgāka arī drusku (*smaida*).

Tava?

Jā.

Kādas istabas ir citiem bērniem?

Nu tādas ar laminātiem. Man ir kaut kāda ar ceļiem.

Ko tu dari, kad esi savā istabā?

Skatos TV, mācos dažreiz, spēlēju *Xbox* spēles, skatos datoru, spēlējos ar mantām visādām.

Jā, guļu. Viss, pārējās visas lejā.

Tu teici, ka tu dažreiz mācies, vai tas nozīmē, ka dažreiz tu mācies citā vietā?

Jā, pie vecmamma.

Kad tu spēlējies, vai tu spēlējies viens pats?

Nu kad atbrauc mana vecmamma, viņa mētā pa vārtiem un es ņemu to bumbiņu. Nu... pārējo visu es pats spēlējos.

Kad tu ej gulēt, vai tu ej gulēt viens pats?

Jā. Skatos televizoru.

Vai tu mācies viens pats?

Nesēž. Es eju lejā (ir divstāvīga māja), ja man vajag palīdzēt.

Vai tu savā istabā arī ēd?

Ja esmu slims.

Vai tu apmeklē kādus pulciņus?

Hokeju. Un peldēšanu vēl.

Peldēšana ir skolā vai ārpus skolas?

Ārpus skolas.

Vai šos pulciņus tu esi izvēlējies pats?

Hokeju pats. Vecāki peldēšanu.

Kā tu domā, kāpēc vecāki izvēlējās peldēšanu?

Tāpēc, ka man drusku līka mugura, no hokeja.

Kāpēc tu hokeju izvēlējies spēlēt? Vai tu sen spēlē hokeju?

Kopš pieciem gadiem.

Vai tu atceries, kāpēc tu izdomāji, ka tu spēlēsi hokeju?

Tāpēc, ka es nevarēju vairs izdomāt nevienu citu sporta veidu, man viņš patīk.

Kas tavā istabā ir tāds, ko tu esi ielicis pats?

(Domā)

Piemēram, dators. Vai tā bija tava vēlme vai vecāki vienkārši izdomāja?

Pēc nometnes tētis uzdāvināja. Viņš teica, ka būs pārsteigums, bet viņš neteica.

Vai plakātus pie sienas un fotogrāfijas tu izdomāji pats pielikt?

Jā, to es pats izdomāju.

Un spoguļi?

Tētis izdomāja.

Kāpēc tev istabā vajadzēja spoguļi?

Tāpēc, ka mums ģērbtuvē nav spoguļa, un dažreiz mamma atnāk vai tētis paskatās un apģērbjas.

Vai ir kaut kas, ko vecāki tev neļautu?

Istabā? Man liekas, ka nav. Tā īpaši. Bet tikai zivis nevar aiztikt. (smejas)

Vai tev ir kādi noteikumi istabā?

Jā. Ja kaut ko paņem draugi vai vecāki, tad jāatliek atpakaļ. Savādāk man jāliek atkal viss.

Sakārto istabu, atbrauc draugi, pēc tam atkal jāliek. Ja viņi noliek kaut kur citur.

Vai tas ir noteikums, ko tu pats esi izdomājis?

Jā!

Vai vecāki saka, ka ir jāsakārto istaba?

Jā, man vienmēr saka., ka jāsakārto.

Vai ir kādi speciāli brīži, kad vienmēr ir jāsakārto?

Nē. Kad nāk draugi, tad. Vai arī, ja man vispār ir šausmīgi nekārtīga, tad liek.

Tā arī ir dažreiz?

Jā.

Vai tu kārto savu istabu pats vai arī kāds tev palīdz?

Agrāk palīdzēja, bet tagad pats.

Un kurš ir tas, kurš saka, ka viņa ir jāsakārto?

Mamma.

Tavā istabā ir arī durvis. Vai viņas vienmēr ir vaļā?

Nu pārsvarā jau vaļā, bet tad, kad mamma iet gulēt ar mazo māsu, ja es skatos naktī kaut kad televizoru, man ir jāaiztaisa ciet tās durvis.

Vai kad tu dari kaut ko citu, pa dienu, piemēram, vai tu kādreiz aiztaisi durvis?

Nee.

Tad parasti tās ir vaļā?

Mhm.

Tas ir tāpēc, ka tur neviena nav? Ja tur būtu kāds, vai tu tad arī turētu durvis vaļā?

Nee. Tad nē.

Kad kāds grib ienākt, vai viņi klauvē?

Nē, viņi attaisa.

Vai tev tas netraucē?

Jā, es dažreiz nobīstos. (*Smejas*)

Kurš tavā istabā vēl ienāk bez tevis?

Visi.

Ko māsa te dara?

Nu ja kaut kas jauns ir, viņa grib paskatīties, ja vajag mani pasaukt, vai, ja mamma mani sauc no lejas, tad viņa pasaukt atnāk.

Vai māsa ar tevi spēlējas?

Nē. Nav laika.

Ko mamma te dara?

Mamma, mamma vienmēr kaut ko komandē, ka kaut kas ir jādara, vai arī kārto man drēbes. Vēl dažreiz paskatās manā datorā.

Kāpēc?

Nu nezinu, nē, ē, vecmammai naudu pārskaita.

Tētis ko dara tavā istabā, kad ienāk?

Viņš.... Viņš, kad atbrauc no darba, sasveicinās, paskatās televizoru, nu kad, ģērbjas drusku vai nāk ar mazo māsu, ja mamma lejā vēdina istabu. Skatās arī televizoru.

Ko omes dara tavā istabā?

Viņas spēlējas, runājās.

Vai ir kaut kas tāds, ko tu gribētu izmainīt savā istabā?

Nee. Nav.

Kas no tehniskām lietām ir tavā istabā?

Dators, televizors, *DVD*, *xbox*, mūzikas atskaņotājs un kamera.

Vai tu klausies arī mūziku?

Nee.

Kāpēc tad tev ir mūzikas atskaņotājs?

Man uzdāvināja.

Vai tu mūziku klausies kaut kur citur?

Jā, datorā. Ielādēto.

Paldies par interviju!

1.2.5. EB intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 11 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: zēns 10 gadi

Kas tavā istabā ir tāds, kas tev īpaši patīk?

Nu, nu, nu galds, kur var nolikt daudzas lietderīgas lietas. Nu, piemēram, vēl man patīk tāds *iron gym*, kur var trennēties, pievilkties var, un viņu vajag tikai tur uzkārt uz tā ķeksīša un būs gatavs. Nu un tā jau arī vairs, vārti vēl maziņi.

Ko tu dari, kad tu esi savā istabā?

Ja esmu izlasījis „Grega dienasgrāmatu”, nu tad es vienkārši pašķirstu lapaspuses vai arī tad es lasu. Nu tā... kaut ko paspēlēju tur *i-padu* un aizeju izmācīties un tā.

Vai tu mācies šeit vai citā istabā?

Es mācos citā istabā.

Tad, kad tu spēlējies, tu spēlējies viens pats?

Nu var jau pasaukt arī draugus, man te kaimiņos arī dzīvo tāds Ernests un Augusts, divi brāļi tādi. Var piezvanīt, ja nav ko darīt.

Ko tev vislabāk patīk darīt savā istabā?

Hm... Nu var teikt to pašu, ko es minēju, kad atnāku mājās no trenniņa. Lasu to „Grega dienasgrāmatu” vai arī pašķirstu lapaspuses.

Vai tu apmeklē kādus pulciņus?

Nu es varu arī teikt, ko es agrāk apmeklēju?

Droši!

Nu tad man būs jānosauc, nu florbolā es kādreiz gāju skolā, ārpus skolas ā, jā, pirmajā klasē laikam es... koriģējošajā vingrošanā, korī. Bet es aizgāju no kora, jo es vienkārši pateicu skolotājam, ka es vairs negribu dziedāt. Pateicu skolotājam vienkārši. Bet ārpus skolas kādreiz gāju džudo, futbolā. Tagad eju vieglatlētikā un hokejā.

Vai tu pats izvēlējies hokeju un vieglatlētiku?

Vieglatlētika man nemaz tā negāja pie sirds, bet tētis pateica, davai tur iestājies tagad, tev būs labāki panākumi hokejā. Nu, bet tas arī man palīdz kopsummā. Un hokejā es pats gribēju iestāties, bet bija tā, ka man tur bija kaut kādi pirmie trenniņi, un tur visi jau daudz maz prata slidot, es raudāju un paprasīju tētim, vai drīkst atnākt pēc gadiņa.

No cik gadu vecuma tu spēlē hokeju?

Trennēties es sāku no četriem, pirmais turnīrs bija sešos gados.

Kas no tā, kas atrodas tavā istabā, tu esi ielicis pats?

Hm.... Visas nu grāmatas, spēles, tad vēl nu man īpaši rotaļlietas nav, tikai tādi divi tur kaut kādi. Zirnekļcilvēks, vēl tur kaut kāda, bet to es tāpat drīz atdošu. Un kārtis, odekalonu, vienu, kuru man Kristaps Sotnieks atdeva, otru komandas biedrs uzdāvināja, un tad kaut kādas tur mantas. Nevis mantas, bet visādas tādas, boksa cimdi, tādas lietas.

Vai vecāki tev ļauj pārkārtot kaut ko savā istabā?

Protams! (*Smaida*)

Vai ir kaut kas, ko tev neļautu?

Nu nē, nu tādas vienkāršas lietas jau, protams, ļautu, bet tādas protams kā lampas daudz, nu tā.

Vai tev ir kādi noteikumi tavā istabā?

Gultai jābūt saklātai. Nē nu dažreiz es arī mantas pats salieku, ja godīgi.

Vai istabu tu kārti pats vai tev palīdz?

Vienreiz pa trīs mēnešiem pats. Tā mums katru mēnesi nāk apkopēja, tāpēc... Pirms apkopējas vajag bišķīt uzkopt.

Ja tu nesakārto istabu, ko par to saka vecāki?

Ja es nesakārtoju gultu, piemēram, tad tētis tikai pasaka – „atkal tu nesakārtoji gultu”, un liek mani mierā.

Vai tavas istabas durvis vienmēr ir vaļā? Un ja ir ciet, tad, kad ir ciet?

Pa nakti. Un dažreiz, kad es varbūt arī, es reti raudu, bet kad raudu, tad varbūt.

Tas ir tad, kad tu esi dusmīgs vai bēdīgs?

Dusmīgs un bēdīgs. Var teikt, dusmīgs es nekad neesmu. (*Smejas*)

Tad tu aiztaisi durvis?

Dažreiz pat aizslēdzu, bet tagad es atslēgu pazaudēju.

Tad, kad tu aiztaisi durvis un kāds grib ienākt, vai viņi tevi pasauc?

Viņi saka, Martin! Es saku – „ejiet prom!”.

Vai ir kaut kas tāds, ko tu gribētu mainīt savā istabā?

Laikam nee.

Vai tev ir noteikumi par *i-pada* lietošanu?

Bieži vien spēlēju, cik es gribu, bet vispār tā... Nu es pats spēlēju 20 minūtes, tad kaut ko izeju ārā padarīt vai šeit. Un tad es vakarā pieeju atkal divdesmit minūtes.

Kur tu vairāk dzīvoji vakarā pēc treniņiem, šeit vai citur mājā?

Šeit.

Vai vecāki ienāk tavā istabā?

Tikai pirms gulētiešanas, pasaka arlabunakti.

Paldies par interviju!

1.3. respondentu interviju transkripcijas (padomju periods)

1.3.1. F intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 1h 10 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 43 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Nu ta kā es.... Man bija tipiska padomju bērntiba. Mēs dzīvojām tipiskā padomju dzīvoklī, kurā teorētiski bērntabas nebija, bet bija lielā un mazā istaba, tātad – divistabu dzīvoklis piecstāvu mājā, koridors, virtuve, divas istabas. Ā, lielajā istabā bija nu teorētiski viesistaba apvienota ar vecāku guļamistabu, un tur bija izvelkamais dīvāns vecākiem un mazajā istabā gulējām mēs ar brāli. Un mazā istaba faktiski, ē, mēs arī nesaucām viņu par bērntabu, mēs arī dēvējām par mazo istabu un tur bija skapis, ē, kurā bija arī vecāku drēbes, un es tev nepateikšu, vai vecākiem viņu istabā vispār bija drēbes, viņu. Bet, bet, iespējams, viņiem bija kumode ar atvilknēm, ja, kur veļa viņiem bija tur, bet tā uz pakaramajiem drēbes karājās mūsu skapī. Tad bija divas gultas, brālim un man, spoguļgaldiņš, tas, protams, bija vecāku, ja, trimo, lielais pogulis ar atvilknēm un tā. Ā, un ēē, ļoti lielu manu bērntabas daļu ā, es tajā dzīvoklī nodzīvoju līdz 10 gadu vecumam, un ļoti lielu manu bērntabas daļu istabu divās daļās sadalīja stelles, manas mammas aužamās stelles. Viņa auda gobelēnu un tā auda lēnā garā kā jau strādājoša sieviete pa sestdienām, svētdienām un vakariem, un līdz ar to gadiem tās stelles stāvēja man tieši pie gultas blakus, un tad, kad mīgu ciet, es iebāzu degunu tajā bārkstainajā gobelēnā un gulēju. Un ta kā sanāk, ka tās stelles teorētiski nodalīja ē mazākās istabas daļu, kurā gulēja bērni un dzīvoja bērni, no tās daļas, kur bija skapis ar trimo, ar spoguļi, ja. Un līdz ar to mēs ieguvām tādu kā savu, nu savu zonu, ja, kur mēs spēlējāmies. Nu mana brāļa rotaļlietas, ja vispār viņas var saukt par rotaļlietām, es īsti, es vienīgo mašīnu, es atceros manam brālim bija modeļu mašīnišu kolekcija, ar kurām nespēlējās, protams, ja. Bet tās nestāvēja mūsu istabā, mazajā, tās stāvēja lielajā istabā sekcijā. Ā, un es atceros, ka viņam uz vienu dzimšanas dienu uzdāvināja lielu automašīnu, nu, radiovadāmo kaut kādu Čaiku vai ko, ļoti tādu smalku. Un tās ir tās mašīnas, ko es atceros, bet pamatā es atceros, ka viņam bija viņa mantība un valstība uz tādas platas koka palodzes mūsu istabā aiz aizkariem, un tās pamatrotaļlietas bija plastilīna armija. Viņš taisīja ta kā ļoti radošs, bērns ar māksliniecišķu ievirzi, viņš pats sev taisīja plastilīna cilvēciņus ar zobentiņiem un ar vairodziņiem un tā tālāk,

ja. Tas nenozīmē, ka nevarēja nopirkt veikalos karavīrus, zaldātnis, tādus plastmasas, metāla, ja, tādus, bet viņš taisīja pats, viņš taisīja visādus kuģus un tā. Ā...un man bija mantu kaste, un mantu kaste bija pastumta zem spoguļa. Ā un ē...mantu kastē mētājās dažādas gumijas rotaļlietas, trauciņi un tā tālāk, ja. Bet man bija bērnu rati, guļamie leļļu rati, gaiši zili ar baltu un man bija, es pa visu bērniņu zinu, skaidri un gaiši zinu, ka man bijas eptiņas lelles, ā un pie lellēm tiek pieskaitītas Demokrātiskā Vācijā ražotas, tā saucamās vācu lelles, kurām ir ķemmējami mati un kurām acis aizveras. Visām manām lellēm bija vārdi, ja tu man jautāsi, kur viņas sēdēja, es nezinu. Es patiešām nezinu. Iespējams, ka uz gultas... nu mantu kastē es viņas nesmetu. Bet mamma vienmēr atcerās, ka man lelles visas plikas ar kājām gaisā kaut kur mētājas, ja, jo man nu... Ja es tagad kā pieaudzis cilvēks analizēju savu, savas bērniņas rotaļas, un tā, tad man ir skaidrs, ka man interesēja vairāk fantazēt, nekā atdarināt realitāti un spēlēties skolās un mājās un nezinu ko.... Lai gan no otras puses, arī manas fantāziju rotaļas ē... tāpat bija atdarināšana. Un kā es jau tev vienreiz jau minēju, mana mīļākā spēle bija panckošanās. Tātad, tas nozīmē, un šo nosaukumu izdomāja mana vecmāmiņa, tas nozīmē uzvilkt no mammas skapja dažādas viņas kleitas, kombinē un lakatus, ietīties, satīties un tad ļoti skaisti dejojot un dziedāt, ja. Un es ļoti labi atceros, kā es stāvēju pie spoguļa un saģērbusies ārkārtīgi skaisti, nokārusies ar mammas krellēm un es sev dziedāju pašizgudrotu dziesmu un no aizkustinājuma man bija asaras saskrējušas acīs. Es vienkārši izdziedāju visas tās izjūtas, kas man tajā brīdī bija. Un tās manas, manas mīļākās rotaļas bija pašai likt, nu tā, tā tas stāsts bija manā galvā, un es drīzāk laukos, piemēram, pie mammas audžuvecākiem pie mazmājiņas starp jāņogu krūmiem spēlēju, ka esmu princese, ko princis tulīt atbrīvos, ē, nekā sēdēju un rūpīgi spēlējos ar rotaļlietām. Tad, kad mums palika 10, kad man palika 10, mēs pārvācāmies uz jaunu dzīvokli, un tad bija brālim sava istaba un man bija sava istaba. Bet man bija sava istaba kopā ar vecmāmiņu paredzēta. Jo vecmāmiņai bija insults un viņa bija lielākoties pavadīja laiku psihiatriskajā slimnīcās, ā, un un pansionātos, bet bija kaut kāds neilgs periods, es nevaru pateikt, cik ilgs, kad viņa bija mājās, ja. Bet būtībā no 10 gadu vecuma man bija sava istaba un un tur man gan bija sekcijā, ja, teiksim, nezinu... Teorētiski tas ir grāmatplaukts, bet praktiski man bija šajā sekcijā tādas kā leļļu istabas izvietotas. Un tad, kad man bija 10 gadi, tad, tad es patiešām sāku spēlēties ar lellēm, es viņām tur veidoju istabas un un nodarbojos ar to visu. Nu droši vien līdz gadiem, iespējams, ka 13, jo 13 gados man sāka interesēt puīši un tad man pārgāja interese par lellēm. Tā lūk!

Kā bija iekārtota Jūsu bērnistaba?

Otrā istabā arī bija sākotnēji skapis, sekcija un divas gultas, viena man un viena vecmāmiņai. Un teiksim, proporcionāli tam kā es pieaugu, ē... mainījās tas istabas iekārtojums, parādījās arī

man spogulis, ko speciāli nopirka man. Tātad es varētu teikt, ka vecāki...tur man bija rakstāmgalds, sekcija, spogulis, gulta un skapis. Un man bija savs balkons. Un faktiski vecāki, nu, respektēja to, ka es esmu meitene, ja un....mmmm... iespēja bija acīmredzot, tāds laimīgs gadījums padomju ikdienā, nopirkt spoguļi. Un man spogulis tika nopirkts, un es biju ārkārtīgi, ārkārtīgi laimīga! Man liekas, ne par vienu mēbeli savā mūžā es neesmu tā priecājusies, kā par to spoguļi, jo tas tomēr nu tāds.... pieaugušas meitenes simbols, ar savām atvilknēm un tā. Un turklāt jau vecāku spogulis vecāku istabā bija tas pats spogulis, kas viņiem bija mūsu vecajā mājā... tad, tad man bija jauns spogulis. Tas spogulis šobrīd mammas istabā stāv, tas manējais jaunais spogulis.

Kas atradās uz spoguļa?

Nu kosmētika. Skaidri un gaiši, ja. Es nepateikšu, cik man bija gadu.... (*domā*), bet man šķiet, ka trīspadsmit vai četrpadsmit, kad mammas draudzene no Maskavas man uzdāvināja pirmo skropstu tušu. Un mamma, protams, neļāva, ja. Bet tur bija dažādas meiteņu mīļlietas un, un tā, bet nu tas bija, tas bija tā, tas trimo bija mans, nu tāds, tāda mīļā mēbele, ja, nu, piemēram... Uz rakstāmgalda, uz rakstāmgalda tur stāvēja viss, kas atiecās uz skolu, bet... mmm.... spoguļi stāvēja tas, ka sattiecās uz manām sirdslietām un manu privāto dzīvi. Vai vecāki...vai es izteicu vēlmi pēc šāda spoguļa, es neatceros. Bet patiesībā te jādomā par to, ka (*nopūšās*) padomju cilvēks nemaz neko pārmērīgi vēlētis nevarēja. Viņam vajadzēja priecāties par to, kas viņam panāca priekšā, ja. Un tātad, ja pēkšņi kaut kur izmeta tapetes, tad es tiku istabā pie jaunām tapetēm... Ā un nu vispār pie tapetēm, ja. Un ā, ja sākotnēji gan vecajā dzīvoklī, gan otrajā, tajā Saulkalnes dzīvoklī mums bija krāsotas sienas, ja. Ā un un, ja mums, ja kaut kur varēja nopirkt to spoguļi, nu tad es ļoti laimīga tiku pie spoguļa, bet es neatceros, vai es biju iniciatore tam, ka šis spogulis tiek iegādāts. Vai prasīju, ja, attiecīgi. Bet es jau īsti tā, tas jau ir kā bērniības beigas, varētu teikt.

Vai vecmamma uzturējās Jūsu istabā visu laiku?

Nu teiksim tā.... Līdz desmit gadu vecumam vecaimātei bija savs dzīvoklis, viņa dzīvoja Čiekurkalnā, vienistabu dzīvoklī bez ērtībām, un es tur diezgan bieži pie viņas dzīvojos, jo es biju vecaimātei mīļais mazbērns, mīļā mazmeita, lai gan sākumā viņa mani teorētiski negribēja, jo viņai pašai ir tikai viens dēls, ja. Bet mums bija, mēs bijām ļoti tuvas un mamma saka, ka mēs, iespējams, bijām tuvākas ar vecmāmiņu nekā ar viņu. Un viņa saka, ka viņa līdz piecu gadu vecumam vispār mani neesot pazinusi un neesot sapratusi, kāda es, kas es vispār par putnu. Ā... un tad, kad vecmāmiņa nakšņoja pie mums, kas notika ļoti reti, viņa nakšņoja lielajā istabā pie vecākiem. Jo mums vienkārši laikam nebija vietas vai arī tā vēlākos gados, kad Guntars gāja pie vecākiem uz to otru gultu, ā, kas tur bija, ā un un vecmāmiņa gulēja pie

manis. Bet tas periods Saulkalnē, viņš patiešām bija ļoti īss, jo, jo tas jau bija tā paredzēts, ja. Bet nu dzīve, tā slimība visu sagrieza savādāk. Es atceros laiku, laiku, kaut kādu, man ir atmiņā fakts, ka mēs guļam abas vienā istabā, bet tomēr bērnu atstāt ar psihiski slimu cilvēku vienā istabā nu diez kas nav, ja. Un līdz ar to, es pieļāju, ka es tomēr gulēju kaut kur citur, bet viņa patiešām bija varbūt dažus mēnešus pie mums tikai, jo tā slimība progresēja un viņu nebija iespējams atstāt vienu pašu mājās. Nu tā.

Vai tavā bērnistabā bija durvis?

Jā, manā bērnistabā bija durvis un durvis lielākoties gan stāvēja vaļā, ā, jo aiz durvīm kaktā bija salikti visādi mēteļi un drēbes un tās durvis ta kā maskēja to, to stūri. Ē... Un mums tā stelles faktiski kalpoja par durvīm, kas norobežoja mūs visus, ja. Jo es atceros, ka, piemēram, es gāju gulēt, ā, pulkstens bija divdesmit viens un divdesmit vienos mēs kā likums bijām gultā, mums bija diezgan tas grafiks strikti definēts, jo septiņos bija jāceļās uz bērnudārzu jāiet. Un es atceros, kā es aiz tās stelles migu ciet, un dzirdēju, kā lielajā istabā televizorā ā ir divdesmit viens no Maskavas raida programmu „Laiks”, un un es tā vienmēr iemigu un sapņojot dažādas savas fantāzijas sapņus. Tā smuki mūzikas fonā attiecīgi.

Kurš iekārtoja Jūsu bērnistabu?

Vecāki, protams. Ē, bet mani vecāki ā... Mani vecāki ļoti respektēja manas vēlmes no mazām dienām. Man vienmēr ir jautāts, ko es gribu vilkt mugurā, iespējams, tāpēc, ka es vienkārši neklausīju. Un nevilku mugurā to, ko man lika vilkt, ja. Mātei par lielām šausmām ir tas stāsts, ka viņa atgriezās no Maskavas, un es biju pati sapucējusies kādā pirmajā klasē, un atbraukusi uz Centrālo staciju viņai pretī. Un viņa teica, ka tas esot bijis vienkārši šausmīgi, ka viņa no kauna gandrīz esot ielīdusi no savām darba kolēģēm, ielīdusi zem zemes, jo es esot bijusi savilkusi uz zeķubiksēm pusgarās zeķes un tenisa čības, kaut kādā oktobrī, ja. Un kaut kādas trīs jakas nevis kur... Nevis mēteļi, ja. Nu vienkārši ļoti sapucējusies un atnākusi. Bet man nekad, es neatceros, ka man būtu bijis, ka man būtu aizliegts kaut ko likt pie sienas. Bet saproti, tajā laikā jau nebija plakātu. Un es arī neatceros, ka es kaut ko pārmērīgi pie sienas būtu likusi, ja. Es...nu...bija prasība, lai es to savu stūri vai to savu istabu vēlāk sakārtoju, ja. Ar ko man bija zināmas problēmas un man...kuram bērnam ļoti patīk kārtot istabu? Faktiski jau nevienam. Nu tā. Un un manas ē, lelles, ē... Kā es jau teicu, aptuveni 10 gadu vecumā es viņas tā īsti sāku novērtēt, man pat šķiet, ka tas ir brīdis, kad jābeidz spēlēt ar lellēm, bet es faktiski ar tām lellēm sāku spēlēt. Iespējams, ka tas ir saistīts ar to, ka man pēkšņi bija vieta. Es nezinu, varbūt. Bet nu es saku, man bija 7 lelles, visām lellēm ir vārdi, ā un un visas lelles ā bija ļoti mīļas. Īpaši mīļas bija tās, kurām bija mati un kas neizskatījās pēc bēbjiem ā, bet un un es saku, šobrīd man ir 2 lelles noliktas plauktā ar tādu domu, ka man bija doma, ka

es šīs lelles glabāšu savai meitai, bet man ir divi dēli un viņiem šīs lelles absolūti neinteresē. Viena lelle ir, lelli sauc Annele, to dāvināja mana vecmāmiņa, kuru sauc Anna. Un tāpēc Annele kļuva par Anneli. Ā un otra lelle sauc Baibiņa, Baibiņai ir gari mati, un tas ir īpaši vērtīgi un Baibiņa ir, ja Annele izskatās pēc bērna, tad Baibiņa izskatās pēc pieaugušas sievietes. Nu nosacīti protams. Nav ar Bārbiju salīdzināms. Kāpēc viņa ir Baibiņa? Tas ir skaidrs. Tāpēc, ka „Pūt vējiņi” filma. Tajā laikā bija un šo lelli Baibiņu man es pirku kopā ar savu māšicu un mama tan.. mans onkuls bija padomju virsnieks un viņam bija iespējas iegādāties tādas preces, kādas pārējiem nebija iespēja iegādāties. Es īsti neesmu pārliecināta, vai tas bija kāds īpašs veikals, kurā pirka to lelli, bet es atceros, ka Daiga man ļāva izvēlēties, māšica, kas 9 gadus par mani vecāka, un tāpat, ja man ir 8, tad viņai 18, es neatceros, ka tur tante būtu bijusi līdzī, bet māšica bija. Un tur bija varianti bija, tās lelles, vienas ar tumšiem matiem un vienas ar gaišiem, es drīkstēju izvēlēties. Es, protams, izvēlējos ar gaišiem matiem (*pārlicinoši*)! Un viņai ap matiem bija tāds tīkliņš un un ļoti skaista kleita, protams, bērnu kleita, īsa kleita, tad viņai bija... Nu Baibiņa bija tāda tāda, nu tā man bija princese, ja. Tad man vēl bija dažādas lelles, ē, bet, ja man brālim, piemēram, bija mīļais lācītis, tad man tādas mīļākās rotaļlietas, tādas tādas gultā ņemamās rotaļlietas patiesībā ē, ļoti ilgi nebija. Brālim bija lācis un tad vecāki pēc analogijas arī man gribēja nopirkt lāci un šo lāci arī uzdāvināja Ziemassvētkos, vai drīzāk Jaunajā gadā... Jo Ziemassvētkus taču nedrīkstēja svinēt Padomu Savienībā, un mums, mēs svinējām kaut kādus Ziemassvētkus. Eglīte bija un, bet dāvanas bija uz Jauno Gadu tāpat. Tas lācis bija ciets, liels, rozā un man arī nekādas tuvas attiecības ar to lāci neizveidojās. Ā, bet kaut kad vēlāk man krustmāte uzdāvināja mīksto rotaļlietu sunīti, ko nosauca tāpat kā krustmātes brāļa sunīti par Vaktiņu. Un tad Vaktiņš ir tā rotaļlieta, ar ko es gulēju un es atceros, ka es gulēju Saulkalnē, tāpat man bija jau atkal pāri pa 10 gadiem. Ā, un man vajadzēja šo mīksto rotaļlietu, ar ko gulēt. Nu un par Vaktiņu interesantāks ir beigu stāsts. Vaktiņš bija manā mājā līdz droši vien maniem gadiem 35... vairāk. Un es viņu nespēju izmest ārā, ē un es, man roka vienkārši necēlās un tad es viņu aiznesu pie mammas uz dzīvokli un teicu, lai viņa dara ar to Vaktiņu, ko viņa grib, bet es negribu zināt. Jo es, nu teiksim, tik personificētu, kāda man tā rotaļlieta bija...nu pieputējusi, briesmīgs un nu šausmīgs tas suns bija, bet nu es viņu vienkārši fiziski nespēju izmest ārā, ja. Viņš arī pārceļoja no vecāka, nu kad vecāki tajā dzīvoklī vairs nedzīvoja, pārceļoja uz šo māju. Bet es viņu nevarēju izmest ārā. Protams, lai gan tā lielos vilcienos, es nevarētu teikt, ka (*domā*) nu es tās lelles arī nevarētu izmest ārā. Es nevarētu teikt, ka viņš bija kaut kāds speciāli mīļāks, bet nu viņā bija tas, ar ko gulēju. Apķērusies riņķī.

Kur bērnistaba atradās dzīvokļa iekārtojumā?

E... Šķirotavas dzīvoklī, tātad līdz desmit gadu vecumam, ieejas durvīm pretim, tātad koridoris un pretī uzreiz bija mazā istabiņa. Un pa labi bija virtuve un pa kreisi lielā istaba. Un pie lielās istabas bija balkons. Saulkalnē mums bija četras istabas, kas bija tam laikam ļoti liels dzīvoklis (*ar lepnumu*) un tēvs par... strādāja energoceltniecības trestā, tagadējā Latvenergo, un viņam par darba nopelniem šo dzīvokli piešķīra. Dzīvoklis bija ļoti labs, bet ārpus Rīgas, ja. Un satiksme bija diezgan briesmīga un tā. Un tur bija, tur bija tā sistēma tāda – ka divas istabas bija kopā, koridors un divas istabas atsevišķi. Un tad mums sanāca, mums bija divas istabas, kas bija kopā, bija mana istaba un vecāku istaba. Tad bija koridors un tad bija caurstaigājama viesistaba, kur mums arī jau viņa saucās par viesistabu un viesistabas galā bija brāļa istaba. Ta kā teorētiski, tad, kad vecāki dalīja istabas, viņi iedalīja, man kā meitenei, kā jaunākajai istabu blakus savai istabai. Un brālis kā vecākais, viņš bija ta kā nost. Visas trīs guļamistabas pēc lieluma bija puslīdz vienādas. Vēlāk, kad es apprecējos, tad vecāki pārvācās uz tā saucamo brāļa istabu, tad sanāca tā, ka jaunatne dzīvoja vienā dzīvokļa galā, brālis vienā istabā, es ar vīru otrā istabā un ar vienu bērnu, un pēc tam divus mēnešus ar otru bērnu, un koridora otrajā galā bija lielā istaba un un un tā istaba, kur agrāk dzīvoja brālis, tagad tur dzīvoja tētis. Nu viņi, nu vienkārši tas bija jau pieaugušu cilvēku ta kā privātās zonas sadalījums. Tātad – jautane vienā galā ar saviem jandāliņiem un un vecāki otrā galā. Drusciņ lai būtu nost no mums kaut kā, tādā veidā.

Kādas funkcijas veica bērnistaba?

Ko es darīju bērnistabā? (*Domā*) Ja godīgi, tad es spēlējos ar savu panckošanās darbību veicu ā, nu paša panckošanās loģiski bija bērnistabā, jo tur bija skapis un spogulis. Bet tā performance, tas priekšnesums, tika veikts lielajā istabā, jo tur bija skatītāji. Un lielajā istabā es spēlējos kā jau bērniem tas raksturīgi – zem galda, dažādas mājiņas būvēju, kas mazajā istabā nebija iespējams, jo es to skaidroju ar to, ka mazajā istabā ē bija pārāk daudz mēbeļu un pārāk maz brīvās telpas, tur faktiski nebija kur. Drīzāk mans brālis ar saviem cilvēciņiem dzīvojās pa palodzi, pa gultu un uz grīdas, to zonu starp abām gultām, bet es tomēr pa lielo istabu, jo es pie vecmāmiņas, pie mammas, jo es es ar viņām jutos daudz tuvāk un labāk. Es vēl gribēju izstāstīt vēlvienu... Es būtībā spēlējos nevis pie istabas, bet nu nevis kaut kādā telpā, respektīvi es spēlējos telpā pie mammas. Jo, ja mamma virtuvē taisīja ēst, tad es atvēru trauku skapīti, noliku priekšā divus ķebļišus un pārdevu viņai traukus, mēs spēlējam tur veikalos. Vai mamma mazgāja veļu, ja, kā jau iemērc veļu un visu dienu pavada vannasistabā, tad es tur tajā ūdenī vienā stūrīti ar mazajām kaut kādām lellītēm un spēlējos attiecīgi. Protams, jo es kļuvi lielāka, Saulkalnē es daudz vairāk laika pavadīju savā istabā, es atceros, ka es biju ārkārtīgi laimīga par to, ka man būs mana istaba! Es pat biju ar mieru ar vecmāmiņu

šo istabu dalīt, galvenais, ka nost no brāļa. Bet nu ka man būs sava istaba, es sapņoju un plānoju kā es tur... Starp citu, es jā, sapņoju un plānoju, ka es tur iekārtošu, bet ne jau mēbeļu ziņā. Bet kā es tur lelles izlikšu un kā viss izskatīsies un....

No kā bija atkarīgs mēbeļu izvietojums? Vai tika prasīts bērna viedoklis?

Nē, nē, nē! (*pavisam noteikti*) Tur, to... Nu, pirmkārt, mamma mums ir māksliniece un mammai ir kompozīcijas izjūta un viņa izkārtoja tās mēbeles, ja. Otrkārt, atkal ē vecajā dzīvoklī, dzīvoklis ir pārāk mazs, un ir loģiski, tajās divās mazajās istabās jāieliek galds, mazais galdiņš, izvelkamais dīvāns vecākiem, mazais dīvāniņš ta kā viesu dīvāniņš, divas gultas bērniem, skapis, spogulis, ē un un stelles. Un tas nemaz nav vienkārši izdarāms. Un šajā mazajā istabā ievietojot skapi, spoguli, divas gultas un stelles, nu tur vispār nekādas vietas pārmērīgi pāri nepaliek, ja. Tad nu jaunajā dzīvoklī, tur bija savādāk. Un manā istabā tika, tur mums bija tā, ka mums katram bija, brālim bija skapis un man bija skapis un man bija sekcija un viņam viņa istabā ievietoja vecā dzīvokļa sekciju, ja. Nu un nevarētu teikt, ka mēs tikko tur iekārtojāmies, ka mūsu dzīvojamā iatabā salika vecā dzīvokļa mēbeles vai nu vecmāmiņas dzīvokļa mēbeles. Bet nu es par to absolūti neskumu, mēbele, nu padomju bērnam nevarēja būt nekādas ekspektācijas par to, ka viņam kāds nopirks bērnistabas iekārtu, jo tāda dabā vienkārši nepastāvēja. Bet nu es, kā es augu un man funkcionāli kļuva nepieciešams, jauna, jauna mēbele, rakstāmgalds, lai mācītos, jo es mācījos lielajā istabā pie galda un starp citu, ļoti labprāt mācījos lielajā istabā vai tajā viesistabā pie galda visu mūžu nevis savā istabā. Un tad... Es nezinu... Bet es izdzinu viņus visus ārā. Man, man vienkārši vajadzēja vairāk vietas acīmredzot. Es zinu, ka es rakstīju maģistra darbu viesistabā pie galda, es visu to galdu biju nokrāvusi ar grāmatām un papīriem, tajā laikā vēl uz lapām to visu vēl rakstīja. Visa mana ģimene staigāja uz pirkstgaliem. Bet nu... ē... Visa ģimene nosacīti, jo brālis, es nezinu, kur viņš tajā brīdī dzīvoja, iespējams, nedzīvoja pie mums, vīrs bija darbā, mamma pieskatīja manu bērnu, kamēr es rakstīju un tētis bija darbā, ja. Mamma pensijā aizgāja, kā padomju sievietei bija iespējams 55 gados aiziet, viņa arī aizgāja un labprāt veltīja savu dzīvi ģimenei un audzināja mazbērnus un nerāvās galīgi...un apkalpoja tēti, ja, nerāvās strādāt.

No kāda materiāla bija bērnistabas mēbeles?

Koka, koka. Jā, protams. Es domāju, ka sešdesmito gadu beigās, septiņdesmito gadu sākumā metāla mēbeles nu vairs nebija, es neatceros vispār, ka kādam būtu bijusi metāla gulta. tās bija koka mēbeles. Skapis bija ar tādu spīdīgu, lakotu virsmu. Un arī gultas bija ar tādiem lakotiem galiem. Un arī spogulis, trimo, bija lakots. Tajā laikā tā vienkārši bija modē. Viņi, protams, ē... Bija vidēji brūni, vidēji gaiši brūni, ē, bet protams, tas nebija komplekts, tas bija salasīts.

Bet nu manai mātei bija svarīgi, lai tas viss kopā kaut kā izskatītos. Un tā.... Gultas bija izvelkamas, mums ar brāli bija atsevišķas, vienvietīgas gultas divas. Kur viņas palika pēc tam, es nezinu. Vecāki gulēja uz izvelkamā dīvāna, jo viņi ta kā viesistabā gulēja. Nu tad, kad es piedzimu... Es piedzimu Šķirotavā...un tas ir jājautā manai mammai... Cik es sevi atceros, mēs dzīvojām tur. Ja es pareizi atceros stāstu par to, kā 5. stāvā Šķirotavā ziemā bija auksts, un viņai bija sildītājs ieslēgts, un aizdegās aizkari, tad stāsts bija par to, ka viņi sākumā izstiepa ārā brāli no istabas un tad tikai mani. Un tad viņi saprata, ka tas degošais aizkars teorētiski varēja uzkrīst man virsū, ja. Un un kādas šausmas, meitiņa būtu apdegusi, ja un visu mūžu dzīvotu un la la la... ē bet nu mēs jau, es jau būdama zīdāinis, biju tajā atsevišķā istabā, bet es nezinu, vai mamma staigāja uz to otru istabu mani mierināt. Man šķiet, man šķiet, ka Guntars gulēja gultinā un es gulēju ratiņos. Kaut kā tā. Tad acīmredzot mani ar tiem ratiem tomēr stūma uz to otru istabu. Divas zīdaiņu gultas mums nebija pavisam noteikti.

Vai vecāki uzturējās bērnistabā, ja jā, tad ko viņi tur darīja?

Tēvs... Es neatceros, ka viņš būtu uzturējies bērnistabā, ja godīgi.... Mamma, nu stāstīja mums pasakas, sēdēja uz gultas un lika mani gulēt. Atnesa man maizīti, es domā... Man bija tāds nelāgs paradums, aizmiegot sūkāt kaut ko ēdamu. Manu sakodienu, paldies Dievam, tas nav sabojājis, tā nav soska, bet tas ir skaidrs. Šobrīd man ir skaidrs, ka tas ir pašapmierināšanās veids, ja. Un tad es vienmēr saucu – „mammītē, atnes man maizīti!”. Un, un, kad mamma, kad mēs bijām slimi, tad, tad mēs drīkstējām gulēt lielajā istabā pie vecākiem. Un arī tagad mani bērni joprojām, ja viņi ir slimi, Niklāvs, kuram šobrīd ir gandrīz 14, viņš joprojām tad nāk uz lielo gultu, uz šejieni gulēt. Bet nu Rūdolfis jau nu vairs nē. Bet nu slimis bērns guļ pie vecākiem, nu tāds ir noteikums. Līdz ar to, man visai labi patika slimot, es Saulkalnē atceros, kā es slimoju mammai blakus gultā. Tātad jau kādos padsmīt gados.

Kas bija tās lietas, ko Jūs darījāt kopā ar vecākiem?

(Ilgi domā) Ar mammu es... Respektīvi, mamma kaut ko darīja lietderīgu, mājas soli veica, un es tur pat pie viņas asistēju. Ar mani, to saka gan mana mamma, gan tante, ka ar mani īpaši nevajadzēja nodarboties, mana tante vienmēr atceras, tas gan ir viņas dzīvoklis Juglā, ka es esot staigājusi gar ledusskapi, glaudījusi viņu, dziedājusi viņam dziesmas. Tātad man ar ledusskapi bija ļoti jautri (*smejas*). Ā un un nu tā es savā nodabā tur darbojos pie mammas, jo ko mamma man darīja speciāli, viņa man zīmēja papīra lelles, ja. Viņa māksliniece, viņa mācēja. Protams, viņa man nezīmēja tās lelles tādas, kādas es gribēju, viņa man zīmēja atbilstoši visām anatomiskajām proporcijām un ūdenskrāsām un ar akvareli. Man tas absolūti nederēja, man vajadzēja, lai būtu lielas acis, ar 3 skropstām un maziņu deguntiņu, ja. Un mamma šuva lellēm kaut kādas drēbes, bet tāda spēlēšanās kā tāda... Viņai vienkārši fiziski

nebija laika. Ā... kas attiecās uz tēvu, ā, tad ā ar tēvu es ē, es atceros tikai tādus publiskas ēē... Es atceros, ka mēs svētdienas rītos, piemēram, skrējām pie vecākiem uz gultu un tad mēs tur drīkstējām dauzīties tik ilgi, kamēr kāds netīšām tēvam iesita, ja, tad tēvs palika dusmīgs un mūs izmeta vienkārši no turienes ārā. Mēs briesmīgi no viņa baidījāmies. Jo patiesībā tad, kad man, kad es gāju, man bija gadi seši, viņš ē, viņam uzbruka un viņam bija smadzeņu kontūzija, viņam nekādā gadījumā nedrīkstēja sist pa galvu vēlāk, ja. Bet, protams, ja bērni tur ārdās pa gultu ar vecākiem, tad visādi var gadīties... Un tētis ar mums mācījās. Bet tētis ē, iespējams, spēlēja kārtis kaut kad, bet nu spēlēties viņš ar mums nespēlējās. Es tā ļoti labi atceros, kā es ar divriteni mācījos braukt pati. Un peldēt es arī iemācījos pati. Man nav tā, ka es nevaru atbildēt, ko man tēvs ir iemācījis. Iespējams, vācu valodas pamatus, ja. Ē, bet nu ē tā speciāli viņš man kaut ko būtu iemācījis vai ka mēs būtu kaut kādā veidā kopā spēlējušies, es neatceros. Bet nu es, manas mīļākās atmiņas par... Godīgi, manas mīļākās atmiņas ir tādas, ka mājās būs ballīte, varbūt tieši tāpēc es turpinu rīkot ballītes ar saviem bērniem kopā, ka mamma pucējās mazajā istabā un es velku savu labāko kleitu un māja smaržo pēc kafijas. Man bija tāda kafijas servīze tāda keramikas, gaiši brūna, ļoti skaista. Un pēc konjaka. Un pulcējas tēva draugi un skan mūzika. Sākumā bija plates, pēc tam lenšu magnetafons, kas arī bija ļoti smalki. Ā, un viņi dejo. Un vis kaut kas garšīgs uz galda ir. Es neatceros laiku, kad es nedzēru kafiju, es tagad dzeru visu mūžu kafiju, vienkārši es dzeru baltu, ja. Un tad sākumā bija ar daudz piena un drusku kafijas un tagad ir daudz kafijas ar drusku piena. Es dzēru kafiju ar viņiem un es tiku uzņemta kā vienlīdzīga tajā visā kompānijā, ā un mēs ar tēvu dejojām, ja. Un un arī tagad, ja es atceros savu tēvu, kurš ir miris, tad es vienmēr atceros, kā viņi ar mammu dejo. Man ļoti patika visas šīs balles! Un un tā tad mēs, es ātri iemācījos to, vai apguvu ideju, ka tēvs ar mani lepojas publiski un es ļoti pie tā piestrādāju. Jebkurā gadījumā, tēvs mani veda uz bērnudārzu. Viņš mani veda, stiepa tenteriski, es turējos viņam pie rokas un dažreiz pat aizvēru acis un gulēju pa ceļam. Un, un jau pat sagatavošanas grupā viņš mani pārveda pāri, viņš mani aizveda līdz ceļa galam līdz bērnudārzam, un tālāk uz bērnudārzu es gāju pati. Uz bērnudārzu man ļoti ļoti ļoti ļoti ļoti nepatika... Ļoti nepatika. Neskatoties uz to, ka es biju soliste, ēēē, gan dziedāšanā, gan dejošanā un, protams, uzstājos ar dažādiem dzejoļiem no septiņiem pantiņiem, ja jau tajā laikā. Bet es vairāk par visu, pats laimīgākais brīdis ar mammu ir tas, ka viņa man atnāk uz bērnudārzu pakaļ. Es viņu ieraugu...ka tas man liekas, nekā laimīgāka nav.

Kāpēc Jums nepatika iet uz bērnudārzu?

Es gribēju pie mammas! Man vis... Un mammai ceturtdienas bija tā radošā diena, kad viņa, viņai teorētiski bija jāvāc idejas audumiem, ko viņa radīja, zīmēja. Viņa, protams, nodarbojās

ar mājas darbiem un tad es, tas man jājautā manai mammai, vai vienmēr es ceturdienās drīkstēju palikt mājās vai tikai dažreiz, ja. Un tad tā man bija, tas man bija laimīgākais brīdis. Un tad, kad tēvs nāca mājās, tad mamma pievērsās viņam. Viņš bija pirmajā vietā. Es nezinu, vai viņa tam piekritīs, visticamāk jau ka ne, bet tēva vajadzības bija pirmajā vietā un tad mēs ta kā..nu mums vajadzēja vairāk nodarboties ar sevi. Tas ietver sevī to, kad ir jātaisa ēst un tētim jāliek ēst un tētim jāuzliek uz šķīvja, ja. Ā....mamma, āāā, visticamāk to formulētu tā, ka viņa mums visiem trijiem to darīja, bet tēvs bija pirmajā vietā... Tēvam bija sava vieta pie galda, tēvs izvēlējās televīzijas programmas. Neviens nezināja, ka man ir slikta redze vēl bērnībā, 2. klasē man brilles parādījās, un es, protams, līdu ekrānā, jo es vienkārši pa gabalu neredzēju. Un tad man regulāri tur bāāāāāā, uzkliedza šausmīgi – „ej nost no televizora”, ja. Ā, un un tēvs smēķēja istabā, bet tajā laikā droši vien vispār par to nerunāja, es neatceros, ka man tas traucētu. Es kā reiz ļoti labrāt ieostīju to dūmu no no nodzēstā sērkokciņa, ja. Viesistabā smēķēja, virtuvē smēķēja, nu mūsu istabā nesmēķēja.

Vai Jūs rotaļājāties bērnistabā kopā ar brāli?

Mēs ar brāli, mēs ar brāli diezgan labi sadzīvojām patiesībā un mmmm.... Man nav stāsti, kā tur mēs viens otru sitam, ja. Viņš mani kaitināja, protams, ja. Bet es viņam virsū... Tā kā man bija ļoti interesanti pašai ar savu galvu no iekšpuses, ja, es viņam visticamāk virsū nebāzos, un bet mēs arī dzīvojām tipiskā piecstāvu māju nu tai piecstāvu mājā un blakus bija otra piecstāvu māja. Mums bija klasiskais padomju pagalms ar latviešu un krievu bērniem. Mēs jau kā varējām, tā bijām uz ielas, bijām tie *outdoors* bērni. Mēs iekšā pavadījām diezgan maz laika, es atceros kā mēs... Es neatceros kā mēs divatā ar brāli būtu kaut ko īpaši tur spēlējušies. Ar vecmāmiņu kārtis mēs spēlējām, durakus. Un viņa drausmīgi strīdējās, ka viņa viņa krāpjās (*dusmīgi*). Es tagad saprotu, ka brālim bija, piemēram, 8 gadi, un vecmāmiņa, viņi bija vienādā intelektuālā līmenī, vecmāmiņa mums nekad nebija gājusi skolā, viņa knapi mācēja lasīt un rakstīt. Un to mēs spēlējām kopā ā... Bet būtībā mājās mums bija pilns ar kaimiņu bērniem, mēs spēlējām viskautko. Zini, kas bija ļoti ļoti īpaša spēle? Piecstāvu mājas trepēs mums bija trepju margas bija tuvu viena otrai, nebija tādu vidū tā lielā šķirba. Mēs uz trepēm spēli, kas bija apvienojums „Aklajām vistinām” un „Augstāk par zemi”. Tātad, vienam aizsēja acis un viņš mēģināja ķert tos pārējos, kuri kā mērkaķi rāpās pa durvju ailēm, ā un pa trepju margām absolūtā klusumā, lai nedzird. Rāpās uz augšu un tas bija, notika līdz brīdim, kamēr Inna izmežģīja kāju. Un kā Inna, Inka izmežģīja kāju, tā mums viss, aizliedza to spēli spēlēt. Mēs uz trepēm arī spēlējām. Arī tā bija mūsu telpa, ja, kas bija blakus dzīvoklī, starp dzīvokļiem, jo es dzīvoju piektajā stāvā, ceturtajā stāvā visos trijos dzīvokļos bija bērni, trešajā stāvā divos dzīvokļos bija bērni un pirmajā stāvā un otrajā stāvā gan mums bija

Andris, kuram mamma bija daktere un viņš, viņš netika īpaši laists mūsu barā. Bet visi pārējie mēs tur jandelējām, neatkarīgi no dzimuma, tautības...nu bet protams, runājām krieviski.

Vai Jūs varat teikt, ka bērnistaba bija tipiska meiteņu istaba?

Nē! Ā, tā, kas līdz desmit gadiem? Viņa nevarēja būt tipiska meiteņu istaba, jo tā bija kopīga. Man bija tipiskas meiteņu rotaļlietas, tas ir skaidrs. Ē... Es neesmu nekad interesējiesies par konstruktoriem, tehniku. Manas intereses ir absolūti tipiskas....ēēē... (*domā*) Mana rotaļu identitāte bija skaistā princese. Un, kas gaida savu princi, ja. Nu tad es es nevarētu, nevaru teikt, ka man bija kaut kā, kaut kā savādāk, ja. Puiši mani interesēja, un es četrus gadu vecumā iemīlējos pirmoreiz. Nelaimīgi.

Vai istabā bija tikai Jūsu personīgās lietas?

Jā, tur bija tikai manas lietas. Uz skapja stāvēja kaut kādas vecāku lietas – koferi, nu vienkārši... Jo es lielāka augu, jo vairāk es izmetu ārā no savas istabas viņu lietas, turklāt man bija savs balkons! Sava lodžija. Mums bija divas lodžijas, viena mazā un viena lielā. Un pie manas istabas bija tā mazā, uz mazās tika žāvēta veļa un uz mazās tika glabātas burkas un tā tālāk. Tā bija tāda saimnieciskā lodžija un lielā lodžija bija ar galdiņu un skapīti un vīnogulājiem, nu tā bija tāda tā kā piektā istaba. Bet, kad es pieaugu, es tos vecākus mēģināju ierobežot un izveidot savā mazajā lodžijā arī kaut kādu savu komforta zonu.

Kas atradās istabas sekcijā?

Sekcijā stāvēja manas bērnu grāmatas, tad bija četras atvilknes ar maniem papīriem dažādiem ā un ā un, tāpat trīs plaukti ar stikliem bija – apakšā grāmatas, vidū lelles un un leļļu tās istabas un augšējo plauktu...sākumā es neatceros, kas tur bija, bet jo es augu lielāka, jo vairāk tur parādījās pieaugušu meiteņu lietas, es, piemēram kolekcionēju importa ziepes, ko padomju bērni, tāpat, tiek pie kaut kā tāda, kas indiešu kaut kādas vai Demokrātiskā Vācijā ražotas ziepes. Tur es liku dažādas šīs patērētājsabiedrības vērtības no kapitālisma, kuras mums nebija pieejamas. Nu tad pamazām krājās tādas lietas nu un tad... Arvien vairāk tur kļuva tādi kā visi tādi bija.

Vai bērnistabā bija kādi noteikumi?

Mmmm... Tad, kad es biju jau... nu jau sešpadsmit, septiņpadsmit gadīga, tai, es nemāku, es nezinu, cik man bija gadi, bet deviņpadsmit gados tas jau bija noteikti – manā istabā bija krampītis no iekšpuses. Es drīkstēju aiztaisīt durvis (*pārliedzinoši*), es zināju, es zinu, ka man bija, es biju nepilngadīga, man bija piecpadsmit, sešpadsmit gadi, ē, pie manis palika pa nakti mans pirmais draugs, viņš gulēja otrā, lielajā istabā. Un, kad viņš naktī atnāca pie manis, lai nevainīgi paturētu roku, mana mamma demonstratīvi sāka skraidīt pa tualeti un vannasiatabu, ja. Un es nobijos un viņu aizsūtīju prom, bet, bet, kad es augu lielāka faktiski, jo, jo nu

sākoties manai patstāvīgai seksuālai dzīvei, man bija tas krampītis. Bērnbā krampītis man īsti nebija. Domāju, ka durvis pa nakti es drīkstēju taisīt ciet, un es viņas arī taisīju ciet. Tad, kad es mācījos septītajā klasē, pēc septītās klases, vecākiem uzdāvināja sunīti sudrabkāzās, taksenīti, un, protams, durvis vienkārši turēja ciet, jo viņa grauza visu, ja. Un tad es, mamma mani modināta, āāā...un teica – „nāc, Džeina, iesim modināsim Z...!” Un tad, tad viņa vēra tās durvis vaļā. Bet pa nakti vispār durvis turēja ciet. Es, man un man vispār ir tendence, kad es apvainojos, iet projām un taisīt durvis ciet. Līst zem gultas vai skapjos, ē... ko es bērnbā darīju. Vecā mājā es līdu zem gultas, Šķirotavā, Saulkalnē es līdu skapī. Pēdējo reizi sēdēju skapī jau vidusskolā, kad tēvs bija atradis manu dzejoļu kladi un sāka komentēt, kādi ir tie mani dzejoļi un es aiz dusmām paslēpos skapī, un viņš man nāca lūgties un teica, lai nāk ārā. Bet nu ar varu viņš nevilka, un viņš teica, ka viņam taču patīk, nu ko tad...es tur tad vispār... Es biju ļoti dusmīga par to. Ē, tad man noteikums bija tāds – nedrīkst skaļi skanēt raidījuma „Lauksaimniecības darbiniekiem” ē, gaiļa dziedāšana. Mātei ir jānogriež nost un tad viņa mani modina atverot durvis, koridorī iedezina gaismu. Nekādā gadījumā nedrīkst gaismu ieslēgt manā istabā. Es tajā pustumsā tur gērbos. Un... (*domā*) Jā, jā, jā. Bija ēēē, nu jā. Stundas sākās astoņos, mamma mani, nu mamma dzīvoja pa māju. Viņa ēēē, viņa brauca tad, kad viņa vēl strādāja, tad viņa brauca vēlāk. Mēs braucām septiņos ārā no mājas, jo vilciens bija septiņos deviņpadsmit. Mamma brauca astoņos septiņās, viņai deviņos jābūt. Jebkurā gadījumā tie noteikumi, ē, kurus, tu jautāji, kurus es pati izstrādāju? Nu phhhh... Mums bija viens, viens noteikums vispār audzināšanā. Mēs bijām diezgan brīvi savā rīcībā, bet vecākiem vienmēr vajadzēja zināt, kur mēs esam. Tātad, ja es gribētu palikt pie draudzenes, tad man neviens neliegs, bet man vienmēr bija jāsaka, āāā, ka, kur es būšu. Un... arī, ja draugi brauca ciemos, tad vecākus vajadzēja nobrīdināt. Tātad – vecāki bija jāinformē. Āāā, noteikumi vasarā bija tādi, bija jāsaklāj gulta, jāiznes miskaste, ā, jānomazgā brokastu trauki pēc visiem, ā, un jānoslauka galdiņš, jāuzklāj tāds galdautiņš un jāaiziet uz veikalu pēc piena un maizes. Un tas tika starp mums ar brāli dalīts. Nu kaut kā tā. Mēs nedrīkstējām apēst bez teikšanas neko. Tāpēc, ka padomju laikā nedrīkstēja norīt to, kas ledusskapī vakariņām. Atnāks mājās vecāki, un tad nebūs, ko ēst, ja. Un tad mēs tur ražojām sev visādus vietējā mēroga saldumus un cepām pankūkas. Tāpēc es tagad pankūkas māku cept ļoti labi, jo tas bija faktiski vienīgais, ko padomju bērns varēja... Nebija cīsiņi, nebija makaroni. To nevarēja dabūt, bet olas, pienu un miltus varēja, un mēs tad ēdām pankūkas, ēēē, cepām olas, tas bija tas pamatēdiens, ko mēs ēdām. Bet tā... Es nevarētu teikt, ka man bija kaut kādi ārkārtīgi aizliegumi, es pati zināju, ka jāiet ir uz skolu, ka, ka ir jāmacās, jāiet uz savu dejošanu, es gāju. Es drīzāk varētu teikt, ka es drīzāk uzliku šādus te noteikumus, lai nekaitinātu mani neviens.

Vai pastāvēja vispār iespēja nepaklausīt, nepakļauties noteikumiem?

Nē, nu es respektēju vecākus un es to darīju, ja. Es skaidri un gaiši zinu – tad, kad notika kaut kāda briesmīga kataklizma, piemēram, atbrauca mani klasesbiedri, mēs ārdījāmies, daudzījāmies ēē, kā kucēni un ē Uldis turēja tualetes durvis no iekšpuses un mēs rāvām no ārpuses vaļā. Viņš kā krita...viņš krita atmuguriski un saplēsa tualetes podam ūdens rezervuāru. Iedomājies, Padomju laikā to vispār nevar dabūt! Un tas maksā nenormālu naudu. Un, vai, piemēram, tad, kad es gribēju, lai mani mamma palaiž uz laukiem pie draudzenes, ē, es izmazgāju visu dzīvokli, lai uzpirktu. Es tur viskautko tā briesmīgi. Es kādreiz mēģināju tādā veidā uzpirkt. Ā, bet tā kā nebija ļoti striktu aizliegumu, man, tad arī nu, tad nebija arī tādas pārmērīgas nepaklausības. Es ļoti labi ar savu māti sapratos, dīvainā kārtā tas jau neattiecas vairs uz bērnību, bet uz pusaudžu gadiem, ē, viņa lasīja slepeni manu dienasgrāmatu man par lielām šausmām. Un to viņa man pateica tad, kad jau bija bērns man piedzimis, vecākais. Un es biju ārkārtīgi viņā vīlusies, ja. Bet viņa teica, kad nu viņa esot lasījusi un sev pieņēmusi zināšanai, centusies dažādi neizrādīt par tām šausmām, viņasprāt, ko viņa bija izlasījusi, piemēram. Nu tā.

Paldies par interviju!

1.3.2. G intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 27 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 52 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Nu... Jautājums par to kurā vecumā, jo atkarībā no vecuma, tas protams, bija atšķirīgi. Es ļoti labi atceros, kā gatavojoties skolai, man tika nopirkts rakstāmgalds. Līdz tam, acīmredzot, tas rakstāmgalds tur nebija. Nu bija plaukts ar grāmatīņām un rotaļlietām, dīvāns, īstenībā nekādas citas lietas speciāli es vairs neatceros, ka tur būtu bijušas. Jā, nebija, protams, nekādu tur radio, ne televizoru manā istabā nebija. Nē, vispār, es tagad domāju, radio tomēr laikam bija gan, bet es viņu nekad neklausījos. Man bija istaba, mēs ar mammu, it kā tā bija mūsu istaba, bet mamma dzīvoja nu relatīvi maz tajā istabā, bet tad, kad viņa mierīgi jau strādāja un sportoja un visādi, mums bija nodalīts, jā, tā istaba ar nu viņas pusē tātad bija sekcija tāds toreiz bija tāda sekcija ar viņas lietām un sekretārs. No manas puses to atdalījumā bija drēbju skapis. Tur bija. Tātad, šie divi objekti nodalīja to viņas zonu un manu zonu. Nu jā, vēl kā nozīmīgs faktors tam, ka tas dzīvoklis bija iekārtots tā, ka uz manu istabu varēja iziet tikai vai nu caur vienu vai caur otru istabu. Viņš bija ta kā pa rinki, līdz ar to, lai es aizietu uz savu istabu, man bija jāiziet kāda cita istabai cauri. Dīvāns nebija izvelkams, tas bija parastais viena cilvēka dīvāns, kādi vēl šobrīd ir. Īstenībā tāda tipa dīvāni tādiem bērniem varētu būt. Protams, no fotogrāfijām es varu secināt, ka tad, kad es biju pavisam mazs bērniņš, tad protams man bija redeļu gultiņa.

Cik istabas bija pavisam dzīvoklī?

Kopā bija trīs istabas. Vecāmiņa vienā istabā un mammas brālis ar savu ģimeni otrā istabā. Tētis nedzīvoja pie mums. Tas bija viens no iemesliem, kāpēc nu, teiksim, manas mammas ģimenes izjuka, ka reāli tie dzīves apstākļi bija tik šauri un nekādas cerības tikt pie kaut kādas dzīvojamās telpas nebija. Bet tētis varēja pie mums ciemoties!

Šajā dzīvoklī dzīvoju no dzimšanas līdz piecpadsmit gadiem, tad pēc piecpadsmit gadiem mēs dabūjām citu dzīvokli un tad man arī bija sava istaba.

Kādas bija rotaļlietas?

Jā es atceros savas mīļākās. Nu man bija... Rotaļlietas varētu iedalīt divās daļās – vienas bija lelles un otras bija nu sunīši. Es pat neatceros citus, ka tikai sunīši. Mīkstās rotaļlietas, bet tie

bija sunīši. Tas bija līdz skolas vecumam, jo skolas vecumā es varēju iegādāties pati nu jau pati sev rotaļietas. Kad es gāju skolā, es pirku, piemēram, plīša lācīti. Man likās ļoti svarīgi man viņu nopirkt. Viņš man bija tik mīļš! Viņam nu, teiksim, tā virsējā kārtā nu ta kā nobrucinājās, izrādās, ka tas bija vispār tāds ass, tas nobrucinājums un tad man bija tā, ka bija sadūries visās malās. Tas man bija riktīgi mīļš, to es gāju uz „Bērnu pasauli” pirkt, jo mana auklīte, ko es dažreiz apciemoju, kas man bijusi bērniībā auklīte, viņa man vienu reizi bija iedevusi rubli un es ar to rubli gāju uz Bērnu pasauli un nopirku plīša lācīti.

Vai Jūs centrā dzīvojāt?

Jā, Strēlnieku ielā.

Vai Jūs atceraties krāsas istabā?

Visvairāk es varu pateikt par to laiku, kad es gatavojos skolai. Tajā vasarā man tika izremontēta istaba un faktiski lielākoties es to atceros. Nu grīda, protams, grīdas brūnajā krāsā, kā mums visiem (*smejas*). Un sienas bija krāsotas gaiši dzeltenas ar tādām nu kā strīpiņām, un man aizmugurē aiz gultas bija grāmatplaukts, un uz tā bija uzlīmēta Latvijas karte. Un es tajos gados gaidot miedziņu, es biju tik perfekti iepazinusi Latvijas karti, ka es varēju atrast jebkuru mazo pilsētiņu.

Vai istabā bija kaut kas tāds, kas liecināja par to, ka tur dzīvo meitene?

Lelles. Lelles tur bija un lelles bija diezgan daudzas. Ja es atceros savu piecu gadu dzimšanas dienas fotogrāfiju, tad viņas tā kā reiz es fotografējos savā dzimšanas dienā savu rotaļietu klātbūtnē. Man bija izliktas šīs rotaļietas, tās bija vairākas lelles, dažām es no viņām pat atceros vārdus un tie visi sunīši mīkstie. Lelles vispār bija bērnu lelles, lai gan viena no tām lellēm bija tāda, tā sejiņa viņai bija pieaugušāka, man viņa ne visai patika. Man patika tās, kas bija bērnišķīgākas. Mīļākā lellīte bija tāda, kas bija bērnišķīgāka noteikti. Man bija bebis, viņam pat bija mīksts rumpis un noņemamas kājas un atliekamas atpakaļ. Nu viņas nebija tā domātas, bet viņas varēja. Un arī man bija bērnu ratiņi uzdāvināti un jau tajā skolas vecumā. Man tos ratiņus ļoti gribējās un man tie ta kā bija. Un tas bebis bija.

Vai bija kaut kas, ko ieviesāt Jūs kā bērns bērnistabā?

Man bija ļoti nozīmīga, tāds trīsstūrveida galdiņš, tik augsts, droši vien arī tādi bija visiem, lielākajai daļai, un es zem viņa bieži vien spēlējos, pārliedot tās lupatas pāri. Būtībā laikam nebija nekas tāds, ko es pati speciāli ieviestu. Man, piemēram, mamma desmit gadu dzimšanas dienā viņa bija uzšuvusi visām manām lellēm jaunas kleitas, un tas bija nezinu, nu desmit vismaz. Un tās lelles man stāvēja uz tā galdiņa pie gultas un mani gaidīja pamostoties. Tas bija riktīgi super!

Ko Jūs darijāt bērnistabā?

Faktiski es dzīvojos. Tā kā es biju vienīgais bērns, ja, un kad es sāku iet skolā, man pretējās durvīs dzīvoja mana klasesbiedrene, un mēs ļoti alkām viena ar otru spēlēties, ja, un tad tika izveidoti arī ierobežojumi. Mēs vislabprātām visu laiku būtu viena pie otras visu laiku. Tad, kad mēs spēlējamies ar viņu, tad mēs veidojam leļļu pilsētas un visādi tādi. Tad, kad es biju viena, tad es laikam tās kaut kādas lomu spēles un tādas. Vēl es atceros, ka tad kad es gāju uz kaut kādiem baletiem un tā, tad es zinu ka es dikti tur pēc tam deju pa sitabu un iztēlojos. Man bija, piemēram, šujmašīnas kastē es biju iekārtojusi ta kā laivu, un tad mēs ar laivu braucām ar lellēm. Es izspēlēju tādu, ko es laikam arī piedzīvoju. Lasīju grāmatas, man bija grāmatas no pašas bērnības visu laiku, cik es sevi atceros, man tās grāmatas tur bija. Tad man bija pašas mīļākās. Man mamma lasīja arī priekšā, kad es biju maziņa. Pirms aizmigšanas. Arī mācījos, kad sākās skola.

Vai mamma strādāja? Kad atnācāt no skolas, vai mamma bija mājās?

Nu es trenējos, kad es aizgāju skolā. Kad es biju bērnudārzā, man divreiz nedēļā nāca viena studente, kas ar mani angļu valodu mācījās pēc tam. Vakarā jau parasti kāds bija mājās. No skolas mēs nācām ar manu draudzeni mājās. Ja mums atļāva, tad mēs paspēlējamies vēl kopā, ja nē, tad mēs katra par sevi. Skolā bija arī tautas deju pulciņš un pagarenes, bet nu no tās pagarenes gan mūs ņēma mamma. Es laikam tikai pirmajās klasēs tajā pagarenē paliku. Trenniņi un mājas.

Vai Jūs dzīvojāties arī ārā bērnībā?

Pagalms bija, jo mums bija sētas māja, tur varēja dzīvoties. Tur bija tāds nu tādas kompānijas kas tur bija, bet es zinu,ka mēs faktiski ar to manu draudzeni izgājām pagalmā pa to visu laiku, pa tiem visiem gadiem es nezinu, nu desmit reizes, varbūt piecpadsmit. Saulītē ar savām lellēm un deķīti, ja. Un es zinu, ka tur bija arī kaut kādi citi bērni, ta kā pienāca un ta kā drusku sadraudzējās un rādīja, kā tur pa visādiem pagrabiem var izložņāt. Reizi vai divas reizes es arī tiku aizvesta, bet nu vispār mani tā ielas dzīve nevilināja. Man īstenībā laikam pat nebija laika. Un arī neinteresēja. Man tas neieinteresēja. Brīvdienās mēs baucām uz orientēšanās mačiem, un tad bija nometnes, visādi. Faktiski es pat tādas kaut kādas garas dienas es neatminos. Man nekad nebija garlaicīgi, ka es nevarētu izdomāt, ko darīt.

Vai bija kādi noteikumi saistībā ar bērnistabu?

Nē, nu faktiski, ja es varētu aiziet, neuzklājusi gultu, man pat faktiski nekad nav ienācis prātā. Vai tas bija noteikums, es nezinu. Bet nu tas bija automātiski. Par kārtību un nekārtību, es zinu, ka mums ir bijuši strīdi mājās. No manis tika pieprasīts, lai tur būtu kārtība. Nu, bet nu tas noteikti nebija ta kā baigi pedantiski, ja, bet nu jā... Tā kārtošana un uzkopšana tika no manis pieprasīta. Neviena cits manā vietā katrā ziņā to nedarīja.

Vai Jūs arī tīrījāt savu istabu?

Jā, katrā ziņā es neatceros, ka kāds to būtu darījis manā vietā.

Vai jūs ar mamma uzkopāt katra savu pusi?

Varētu tā būt, bet es neatceros, ka vispār mamma tur daudz būtu. Bet ļoti daudz tādu kopēju dzīvošanu tajā mūsu istabā es neatceros. Viņa strādāja vai trenējās. Tad, kad es gāju skolā, tad viņai jau bija cita ģimene un viņa dzīvoja citur ja un es biju palikusi tur uz vietas.

Vai Jūs jutāt padomju ideoloģiju?

Jā, nu es... Ar savu istabu gan laikam nē. Bet nu to, ka man bērnudārzs bija šo ideoloģiju nopietni iedzinis. Man bija konkrēts piemērs, ka es atceros tajā vasarā pirms skolas, mēs dzīvojām vasaru tādā telšu pilsētiņā un man mamma gāja uz darbu un es pa dienu biju viena pati, es viņu vienreiz sagaidīju no darba mājās un es biju sacerējusi dzejoli par ļeņinu un uzkāpusi uz galda, viņu deklamēju. Viņa bija diezgan..nu teiksim, īsti es nevarēju saprast, kas notiek, ja. Kāpēc viņa nav sajūsmā par manu dzejoli (*smejas*)? Tad nu tās tās kauna traips manā biogrāfijā, ko es tiešām nekad neaizmirsīšu. Ta kā nu tas bērnudārzs deva to, bet istaba noteikti nē. Mēs tāpat svinējām Ziemassvētkus un visas lietas. Manas vecmāmiņas māsa, viņas ģimene bija izsūtīta un līdz ar to, nu teiksim, viņi dzīvoja diezgan duālu to dzīvi un es arī to jutu. Mammai vēl joprojām stāv viens rezerves nu, teiksim, putrainu krājumi un visādi, ja nu gadījumā jādodās. Viņai tā tāda fobija no bērnības, kad tad viņai ir, ko paņemt, kaut kāds iztikas minimums. Nu tās noskaņas tai mūsu dzīvošanā bija, bet tas ar to manu ideoloģisko audzināšanu no bērnudārza kaut kā būtiski nekontrastēja acīmredzot.

Vai lietu iegāde bija brīvi pieejama?

Nu īstenībā mēs jau nebijām dikti uz tādu lietu, tā patērētāju kultūra tā nu absolūti nebija raksturīga mums, un faktiski nu mēs nebijām orientēti uz kaut kādu lietu iegādi un arī rotaļlietu kaut kādu iegādi. Mēs drīzāk tās rotaļlietas kaut kā, ar viņām, nu šuvām jaunas kleitas un vēl kaut ko. Vai taisījām tur kaut kādu nezinu vēl citu, bet bet, nebija tāda mode nu tik pirkt un gādāt rotaļlietas. Un līdz ar to man pat grūti teikt, ka tas ierobežojums, ka mēs nevarējām nopirkt, ka tas kaut kādā veidā būtu ietekmējis.

Ko dāvināja dzimšanas dienās?

Drēbes tieši, drēbes. Un es zinu, ka ir tāds precedents, ka manai māsicai uz piecu gadu dzimšanas dienu uzdāvinājām „Bērnu pasaulē” nopirkām zilu tādu kaprona ļoti skaistu naktskreklīņu, un viņas mamma bija absolūti sašutusi par tādu dāvanu. Kā var kaut ko tik nepraktisku? Līdz ar to tā doma bija, ka dāvināja praktiskas lietas. Sākot ar treniņbiksēm, beidzot ar kaut kādām nu nezinu, blūzīte, piemēram. Skolas laikā mums bija tradīcija dāvināt vienam otram grāmatas un pildspalvas. Tābija tāda klasika.

Vai bērņistabā bija durvis?

Jā.

Vai bija aizvērtas vai atvērtas? Kādos gadījumos?

Uz vienu istabu bija konsekventi aizvērtas. Viņas nebija aizslēgtas, bet principā aizvērtas. Uz otru, uz vecmāmiņas istabu viņas gandrīz vienmer bija vaļā. Nu atsevišķos gadījumos bija ciet, kad nu mēs tur spēlējāmies, es pati varēju aizvērt. Mums nebija tā, ka nevar vērt ciet vai nevar vērt vaļā.

Vai bija kāds sapnis, ko Jūs gribējāt bērņībā?

Nē. Tiešām man, man pat nebija tā sajūta, ka es varētu kaut ko gribēt. Man nebija tā sajūta, ka es kaut ko varētu gribēt. Ā... Bija, man bija rakstāmgalds, koka rakstāmgalds, manai draudzenei bija, tajā laikā bija mode likt tādus zaļus papīrus nu tādas lielās papīra loksnes. Man arī tādu gribējās, bet man mamma ļoti pretojās pret to. Viņai tas likās bezgaumīgi un tā, bet man gribējās kā draudzenei. Es kaut kad arī biju panākusi, kad man viņš tomēr ir. Es zinu, ka es pievērsu lielu uzmanību, ko man tiešām, man gribējās nopirkt jaunus grāmatu vāciņus. Es zinu, ka vienreiz bija tā, ka mamma bija braukusi kaut kādā treniņnometni vai kaut kur un viņa man bija atstājusi desmit rubļus priekš ēšanas un es zinu, ka es pa trīs trīsdesmit biju nopirkusi tos grāmatu vāciņus un pa to es dabūju riktīgi pa ādu.

Vai istabā bija spogulis, kādi skaistumam domāti priekšmeti?

Nebija. Man bija rotaslietu lādīte, kas man bija uzdāvināta, tā man bija. Bet man nebija daudz kaut kādu rotu. Man tētis bija uzdāvinājis dzintara krelles laikam. Bet es tā pārāk nerotājos. Spogulis man nebija istabā.

Vai lelles atradās visu laiku istabā līdz pārvācāties 15 gadu vecumā?

Nē, lelles tika novāktas agrāk jau. Man liekas, ka viņas tika glabātas tajā dīvāna kastē. Nu un tad jau es biju ta kā paaugusies.

Paldies par interviju!

1.3.3. H intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 11 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: vīrietis, 53 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Brālis bija septiņo gadu vecāks. Istaba istaba tā lielākā istaba, tā saucamā, vidus istaba, viesistaba. Apmēram divdesmit četri kvadrātmetri. Krāsojums? Nu arī, tēvs bija nokrāsojis ar krāsām, dzeltenzaļš, tāds nomierinošs. Nu par mēbelēm – principā bērnu mēbeles jau nebija. Bērnu gultu es arī neatceros, laikam uz dīvāna es gulēju. Tātad, dīvāns tad bija, tad bija galds, mācību galds un plauktiņi.

Vai bija kādas rotaļlietas bērnistabā? Kādas?

Nu principā rotaļlietas bija, mašīnas dabiski, puikām. Lielākoties mašīnas. Braukājāmie pa grīdu. „Cirku” atceros, tā man patika spēlēt ar fāteri, „domino” arī kaut kad esmu spēlējis.

Kur atradās dzīvoklis?

Turpat, kur es tagad dzīvoju, Rīgā, Teikas rajons.

Kas vēl dzīvoja dzīvoklī bez jums ar brāli?

Vecāki, tēvs, māte, vecākais brālis un es. Mums bija divas istabas, virtuve, koridoris, vannasistaba. Kopā četrdesmit divi kvadrātmetri.

Vai jūsu istabu ar vecāku norobežoja durvis?

Dabiski. Noteikti bija ciet vakaros, naktīs.

Vai bija bērniem iespējas pašiem kaut ko ieviest istabā?

Skolas gados baigi interesēja rokmūzika, popmūzika, nu plakātus es diezgan normāli kniedēju pie sienām. Nu visādi dziedātāji. Atceros, „Queen” plakāts man bija, nu un arī pats interesējos par to pašu mūziku. Tad vilku visādus žurnālus par to tēmu.

Vai tas viss bija brīvi pieejams?

Tajos laikos parādījās nu pa diviem rubļiem varēja nopirkt normālu žurnāliņu no rokām no spekulantiem kaut kādiem.

Ko jūs darījāt bērnistabā?

Mācījos, spēlējos, skatījos arī televizoru. Cik nu viņš rādīja, neko nerādīja. Bet nu televizors bija.

Cik bija programmas, ko varēja skatīties pa TV?

Man liekas divas. Bet cik es atceros, normālākās filmas bija pa krieviju, pirmais kanāls rādīja „Četri tankisti un suns”. Un „Lesija”. Tās bija tādas divas filmas.

Vecāki ierobežoja tv skatīšanos?

Nē, man liekas vienkārši nebija ko skatīties. atnāca no skolas, pulkstens septiņpadsmitos bija seriāli, „Četri tankisti un suns”, „Lesija” arī. Tad nu varēja paskatīties. Bet nu vakarā nē. Vidusskolas gados, man pieņemsim tā mūzika ieinteresēja, tad sāka parādīties Latvijas televīzijā raidījums varavīksne.

Vai bija kādas domstarpības ar brāli istabā?

Ta kā viņš bija vecāks, kad man bija seši gadi, viņam 13, nu viņš vairāk pa ielu dzīvoja, es iekšā pa māju. Un pēc tam skolas gados, viņš jau beidza skolu, aizgāja kopmītnē dzīvot, es mācījos un paliku tajā istabā. Kašķi jau ir bijuši. Nu man liekas bija tā, ka, teiksim, es biju pārāk uzbāzīgs un viņam uzbāzos virsū, māci man šito, izdari man šito. Pieriebās, nu. Sāka mani ignorēt. Es ta kā uts līdu.

Vai istabā bija tikai jūsu lietas vai arī bija kaut kas, kas piederēja vecākiem?

Radio bija arī. Pārējais viss bija mūsu.

Vai bija kādas iezīmes, kas liecināja, ka šajā istabā dzīvo puīši?

Nē, man liekās, nē. Nebija tā. Nu mašīnas varbūt.

Vai bija kāds sapnis?

Bija sapnis, bija sapnis. Šitas te bija tāds vāciešiem vilcieniņš (*rāda, kā brauc pa apli*) To es gribēju.

Nebija pieejams vai dārgi maksāja vai kādi citi iemesli?

Nē, viņš vispār nebija. Tie, kas brauca uz ārzemēm, uz Vāciju, tie varbūt atveda, bet tad bija tā, ka es saviem bērniem nopirku.

Kā jūs zinājāt, ka tāds vilcieniņš ir?

Kaut kur es redzēju, es nezinu, kur. Principā, tas bija tāds sapnis. Un pēc tam bija velosipēds. Velosipēdu es dabūju. Nu, kas vēl? Pēc tam gribējās mopēdu, moci, ja.

Vai ārā arī pavadījāt laiku? Pagalmā, kur citur?

Jā. Ar draugiem. Teikas rajonā tur mežiņš blakām, gājām futbolu spēlēt. Dauzīties.

Vai bērni nāca arī ciemos?

Reti. Vidusskolas laikā. Diezgan daudz ballītes rīkojām.

Vai vecākiem nebija iebildumu?

Nu principā, vecāki, jā, neiebilda. Vecāki klusu sēdēja, nerādījās ārā, vai arī pabrīdināja, viņi uz laukiem aizbrauca, viņiem ir lauku māja.

Un bija arī kādi noteikumi istabā? Par istabas uzkopšanu, tīrīšanu?

Nu dabīgi. Man bija uzdevums puķes apliet un un un nu birste. Principā nu slaucīšana pašiem bija jāslauka. Nedēļā reize vai divas. Ar birsti un lupatu izskriet. Par puķēm es točna atceros.

Paldies par interviju!

1.3.4. I intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 16 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: vīrietis, 42 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Tā bija Liepāja, tā bija privātmāja. Mana istaba bija otrajā stāvā, es dzīvoju kopā ar brāli no sākuma, kamēr viņš aizgāja armijā. Brālis bija piecus gadus vecāks. Istaba bija kaut kādi septiņpadsmit kvadrātmetri, pie vienas sienas bija sekcija kā visiem. Standarta. Ar stikla vitrīnām, kurās ir grāmatas, augšā ir antresols, viena siena bija no koka, viena bija no sākuma viņa bija dzeltena tapešu siena. Griesti bija koka. Bija viens logs un bija izeja uz balkonu. Bija viens rakstāmgalds. Divas gultas.

Kādas bija gultas?

Tahtveidīgās gultas, kuras bija paceļamas, kur var salikt iekšā visu, gultas veļu. Nu tā. Rakstāmgalds bija pret logu, rakstāmgalds bija mans, jo tad jau faktiski... Sākotnēji es pats viņā dzīvoju, jo brālis dzīvoja, jo viņš bija ta kā lielāks, apakšā. Tad, kad viņš vēlāk, kad es mācījos jau lietišķajos, tad viņš pārvācās pie manis augšā ta kā vairāk.

Kādi bija tam iemesli?

Iemesli bija... Tāpēc, ka tur bišķi pārmainījās situācija, vecvecāki iegāja tajā istabā. Bišķi tā māja pārkārtojās.

Cik pavisam bija istabas mājā?

Četras.

Kas atradās blakus jūsu istabai?

Neviena. Bija tikai istaba. Un kaut kāda tur noliktava. Tur bija drēbes, burciņas ar zapti (*smejas*).

No cik gadiem Jums bija sava istaba? No dzimšanas?

Nu no pašas dzimšanas es neatceros, bet tad, kad es sāku iet skolā, tad man bija.

Vai istabā bija durvis?

Bija.

Kādos gadījumos tās bija aizvērtas?

Nu kad gāja gulēt. Tad bija aizvērtas kaut kādās dzimšanas dienās (*smejas*).

Vai durvis bija caurspīdīgas?

Nē, nē, nē. Koka.

Vai tu atceries vēl bez mēbelēm, kādi priekšmeti bija istabā?

Grāmatas. Lenšu magnetafons. Tad bija četras gleznas. Pēc tam kaut kādā posmā, kad vajadzēja plakātus likt pie sienām, tad bija plakāti salikti. Mūziķi. Tad bija tāds žurnāls iznācis, vācu, Demokrātiskajā Vācijā, saucās „Melodija un Ritmi”. Vienmēr bija tādi A3 posterīši. Man vienkārši radniece strādāja pastā, jo to žurnālu nevarēja vienkārši kioskā nopirkt. Arī pašzīmēti. Kaut kādas lietas tika zīmētas.

Vai Jūs atceraties, ar kādām rotaļlietām Jūs rotaļājāties?

Nu bija kaut kāds vilcieniņš, tāds šaursliežu no Ungārijas, tad bija, protams, visādas bumbas. Tas jau pats par sevi. Mums bija basketbola grozs, mētājām. Īstenībā tās mantas bija mazāk nekā citas darīšanas. Tā kā vecākiem bija zāģu šķūnis, bija zāģis, elektro. Bet nu pārsvarā dārzā bija darīšanas.

Vairāk laika pavadījāt ārā?

Ārā, ārā. Bija apkārt kur slidot ziemā, vasarā, nu faktiski...

Kas bija tas, ko Jūs darījāt savā istabā?

Gulēju, lasīju grāmatu, klausījās muziku, mācījās, pēc tam kaut ko uzzīmēja tur. Pieņēma meitenes (*smejas*). Kaut kādas spēlēšanās ar tur notika, man bija masīnīte, man bija paklājs, tur varēja braukāt. Bija tādi modeļi kādreiz, tagad laikam ar ir. Žiguļi, Volgas, čaikas. Mums dāvināja. Tad kuram bija vairāk, tas bija krutāks.

Vai rotaļlietas iegādājās vecāki vai tās tika dāvinātas?

Vairāk dāvinātas. Bija tantes, onkuļi.

Tas bija tāpēc, ka nevarēja nopirkt, vai nebija tik daudz naudas?

Nu pārāk jau arī... Faktiski, nebija tik liela interese pret viņām. Nu bija tur kaut kādas... Toreiz jau bija savādāk, tad bija interesantāk uztaisīt, vai trubiņu pareizo nozāģēt.

Vai tu atceries, vai jums ar brāli tika jautāts par kādām lietām istabā?

Īstenībā tā istaba bija tāda, ka tur bija grūti kaut ko mainīt. Brālis bija vairāk uz mainīšanu, man bija tā, kā ir tā ir. Īpaši par to nepārdzīvoju, vairāk vai mazāk. Bet īstenībā kaut kādā vidusskolā es jau pats biju nokrāsojis sev grīdu kaut kādā gaišā krāsā. Vecāki pilnīgi neiebilda.

Vai jūs paši uzkopāt istabu?

Jā, jā! Nebija grafiks nekāds, bet vienkārši jāiztīra, tad arī iztīrīja.

Vai Jūs atceraties, no kāda materiāla bija mēbeles?

Tahtas bija vienkārši ar audumu apvilktā matrača kaste ar mīkstiem balķīšiem. Un galdiņš bija tāds lakots, gaišs. Rakstāmgalds bija no koka. Pie durvīm bija pieliktas visādas nozīmītes. Nu

tur bija tā, ka bija dziesmu svētku nozīmītes, tad bija paštaisītas nozīmītes, mums bija mode pašiem viņas taisīt.

Vai skapis jums bija?

Nē. Bija antresoles un drēbju skapis bija lejā, tāds skolas lietas, kur ancuks karājās. Visādi džemperi, krekli, bikses.

Vai Jūs atceraties, līdz kādam vecumam tur dzīvojāt?

1993. gada rudenim. Es aizbraucu uz Rīgu mācīties.

Vai pieaugušie arī nāca jūsu istabā un ja jā, ko viņi tur darīja?

Nē, nāca. Nu ko viņi darīja? Nāca, tāpēc, ka bija tā sekcija, tur stāvēja visādi trauki, visādas vēl tur lietiņas un arī tur bija cauri varēja iziet uz bēniņiem, kur stāvēja galīgi nevajadzīgas mantas – vecās drēbes, priekšmeti, slēpes. Nu tad, protams, nāca, tur bija kaut kāda pasēdēšana uz balkona. Varēja sēdēt un skatīties uz dārzu (*smejas*). Vai tur bija karogs jāizkar. Bet arī tā – nāca parunāties.

Vai bija kāds sapnis bērnībā par bērnistabu?

(*Domā*) Man liekas, ka nebija.

Vai Jūsu istaba bija puīšu istaba?

Nebija.

Kas par to liecināja?

Nē, nu bija jau kaut kas tāds, ka var redzēt, ka tur nedzīvo meitenes, tas ir skaidrs. Kaut vai plakāti vien... Mēs klausījāmies pārsvarā tur kaut kādu smago roku. Tas bija tas laiks, kad itāļi bija modē. Mana mamma strādāja mūzikas skolā par pasniedzēju, es diezgan daudz laika tur pavadīju. Tad visiem bija pazīstami. Tad jau tā mūzikas gaume bija vairāk vai mazāk... Nu tā. AC/DC un tā. Mana drauga tēvs brauca jūrā un veda plates. Jo nebija jau tāda... Nu nebija pieejams. Tur bija tā, ka baigi lokāli gāja. Ar visu magnetafonu pie otra ierakstīt.

Vai Jūs jutāt padomju ideoloģiju savā bērnībā?

Nē. Es dzīvoju neatkarīgā Latvijā no pirmās dienas. Jo man vectēvs bija baigais patriots un un arī visi tie radnieki bija diezgan patriotiski noskaņoti. Padomju ideoloģija mājās nebija vispār.

Paldies par interviju!

1.3.5. J intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 12 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: vīrietis, 35 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Nu... Līdz desmit, vienpadsmit gadu vecumam man savas istabas nebija, jo ņemot vērā to, kā Padomju Savienībā bija iekārtots, un ņemot vērā to, ka mana mamma nāca no lauku nu, nē, no Rīgas, tad viņa īrēja istabu no vienas dzīvokļa saimnieces. Kā rezultātā, tad, kad piedzimu es, es dzīvoju ar mammu vienā istabā.

Vai tas dzīvoklis jau bija jums, pirms Jūs piedzimāt?

Jā, mamma jau tur dzīvoja labu laiku. Nu un tā... Un, nu un tad, kad dzīvokļa īpašnice nomira, tad manai mammai atļāva tur palikt dzīvot, bet parādījās manas māsiņas arī no laukiem, kas mācījās Rīgā, un viņām nebija kur dzīvot. Viņas dzīvoja pie mums, nu.. Uz maiņām. Tur no sākuma viena. Mums bija divas istabas. Nu un tad, kad viņas beidza mācības, tad beidzot istaba nonāca manā rīcībā.

Kāda izskatījās bērnistaba? Kas tajā atradās un ko Jūs tur darījāt?

Istaba... Kāda izskatās istaba? (Domā) Piecpadsmit kvadrātmetri, jā, jo viss dzīvoklis man liekas nebija lielāks par četrdesmit kvadrātmetriem. Ā, un, ā, istabā galds, rakstāmgalds, vienā stūrī veca šujmašīna, pie vienas garās sienas sekcija. Tā, pie vēl vienas sienas liels skapis ar spoguļi un krāsns istabā, kas man bija jākurina.

Vai šujmašīna bija Jūsu mamma?

Nē. Tā bija no tās dzīvokļa īpašnieces palikusi.

Kāpēc tā tika saglabāta?

Tāpēc, ka pastāvēja doma, ka varētu šūt vēl kāds. Mana mamma šad tad kaut ko šuva, bet ļoti reti. Tika izmantota viņa beigās kā puķu galdiņš.

Kas atradās istabas skapī?

Ā, sekcijā? Sekcijā atradās, tad, kad es tur ievācos, tajā istabā sekcijā bija aptuveni puse no sekcijas piederēja man ar manām grāmatām un manu mantu skapi, un otra puse bija mamma grāmatas un, un, un mamma materiāli visādi. Mācību materiāli.

Ko Jūs darījāt savā istabā?

Es tur uzturējos. Mācījos. Pie rakstāmgalda. Arī spēlējos. Kaut gan es spēlējos pa abām istabām. Man tā konkrēti vienā istabā nebija noteikts, ka ir jāspēlējas. Un, un, un, nu ja.

Gulēju. Uz izvelkamā dīvāna. Nu tā. Ēšana bija vai nu āāā, pirmajā istabā pie galda. Apaļa galdiņa. Vai nu virtuvē. Pārsvarā virtuvē.

Vai istaba bija caurstaigājama?

Manējā nebija. Nē, manējā bija noslēdzošā istaba, kurai nevarēja cauri staigāt.

Vai tā bija tā pati istaba, kur pirms tam dzīvoja dzīvokļa īpašniece?

Jā, tā bija tā istaba, kur tā tante dzīvoja.

Kas iekārtoja Jūsu istabu?

(Domā) Iekārtojums palika tāds, kā no māsīcām aptuveni. Nu tur neko daudz nevarēja izdomāt, jo kādas bija mēbeles, tādas bija un tur īpaši... Nebija daudz kur viņas izmainīt un likt.

Vai tās mēbeles bija tās, kas bija palikušas no dzīvokļa saimnieces?

Bufete, viena bufete, kas bija iekšā, lielais skapis ar spoguļi, tas bija no tantes. Un šujmašīna. Rakstāmgalds un dīvāns bija, āāā, mūsu. Un sekcija. Par sekciju jau tur ar vesela epepeja bija, par blatiem bija jāpērk un...

Vai tad sanāk, ka rakstāmgalds Jūs dabūjāt tikai tad, kad ievācāties istabā?

Nē, rakstāmgalds jau bija dabūts tad, kad māsīcas brauca mācīties.

Vai Jūs dzīvojāt vienā istabā ar māsīcām?

Nē, nē. Viņas nebija abas vienlaicīgi nekad, viņas mainījās, bet, ā, nē. Tā bija māsīcu istaba, kurā es pat īsti iekšā nevarēju iet. Es ar mammu vienā istabā uzturējos. Kā rezultātā, kamēr māsīcas bija uz vietas, tad par manu spēļu vietu pārvērtās mammas istaba.

Vai Jūs arī pats iekārtojāt savu istabu?

Nu plakāti nāca bišķi vēlāk, tāpēc, ka nu, tad, kad tika sākti, nu tad, kad viņi sāka kļūt pieejami. Ā, pirmo plakātu man atveda mammas brālis no ārzemēm ar pirmo formulu. Un tas plakāts ceļoja no mammas istabas vēl, kur es biju, un tad viņš pārceļoja pēc tam uz to istabu. Bet diezgan jau saķēpātā veidā, jo es biju ar pildspalvu jau viņu izkrāsojis tā kā man vajag. (Smejas) Pēc tam man... Tad, kad, bet tas jau bija drusku vēlāk, ap divpadsmit, trīspadsmit gadiem, kad sāka rādīt televīzijā basketbolu, tad, protams, fanošana par Maiklu Džordanu. Tad man visa siena bija ar Maiklu Džordanu un to es turpināju līmēt līdz pat sešpadsmit, septiņpadsmit gadu vecumam.

Kur Jūs dabūjāt tos plakātus?

Griezu no žurnāliem ārā. Ā, no avīzēm un bija pieejami tādi NBA žurnāli, par lielu naudu. Varēja nopirkt, jā.

Vai attiecībā uz bērnistabu bija kādi noteikumi?

Ā, noteikumi bija tad, principā vienreiz nedēļā māju tīrot, ā... Nu man bija, es tīrīju putekļus no pilnīgi no visurienes, bet primāri man bija svarīgi uzturēt savu skapi kārtībā. Visus mašīnu modelīšus noslaucīt āāā, visus sekciju stiklus notīrīt un un tā bija noruna, lai istaba vienmēr ir kārtībā. Mantas, mantām vienmēr bija jābūt skapī. Bija modelīši, kas bija kā izstādē salikti, bet pārējās mantas, kas bija tur konstruktori un tamlīdzīgi, tiem bija obligāti jābūt skapī. Rakstāmgalds bija kopīgs ar mamma, jo mamma arī strādāja. Protams, viņš bija vienmēr jānovāc. Un gulta vienmēr pašam bija jāsaklāj.

Un kas notika, ja Jūs to neizdarījāt?

(*Domā*) Nu.... Tā nebija, jo tas bija vienkārši pieņemts, ka tā ir.

Vai Jūsu istabā arī uzturējās mamma un ko viņa tur darīja?

Mamma strādāja pie rakstāmgalda. Es uz otru istabu tad gāju.

Vai Jūsu istabā bija arī mediji?

Nē (*noteikti*), āāā, radio parādījās ļoti, ļoti vēlāk, kad man bija kādi piecpadsmit, sešpadsmit gadi. Tad parādījās radio. Pirms tam nekā tamlīdzīga nebija.

Vai jums bija arī televizors?

Televizors bija, bet tas bija mammas istabā. Melnbaltais, jā. Un tad, kad es gulēju tajā istabā, pēc deviņiem es viņu nedrīkstēju skatīties. Mamma turpināja skatīties, bet man deviņos bija jāiet gulēt. Ar vienu aci skatījos zem segas stūra, bet nu tas bija parasti piecas minūtes, jo es izslēdzos.

Vai mamma iesaistījās kādās rotaļās kopā ar Jums?

Jā, protams, ar klučiem mēs spēlējāmies, pilsētas cēlām un tamlīdzīgi, bet pārsvarā viens. Protams, laimes brīdis bija tad, kad bija māsīcas, tās es varēju dresēt. Uzstādot... Jo tajā laikā spēlēja Rīgas „Dinamo”. 88. gads tas bija, jā. Nu ja, man desmit gadi tad bija. Un es gribēju būt ta kā Artūrs Irbe un es trenējos, es ar hokeja nūju un ceļu sargiem stāvēju vārtos, man bija jāmet simts metieni dienā. Ko māsīcas nebija lielā priekā.

Kādas bija Jūsu rotaļlietas?

(*Domā, nopūšas*) Pašas pirmās, ko es atceros, man bija mīkstās rotaļlietas, viens zaķis, viens pingvīns. Un vēl kaut kas, bet tos divus es atceros. Nu tad, protams, bija ā, plastmasas karavīriņi kaut kādi, bija mašīnītes bija, pārsvarā žiguļi. Tos vienīgos varēja dabūt Elvīras ielas veikalā un tā. Nu grāmatas visādas. Nu ja. Āā, ņemot vērā, ka mēs pa āru daudz dzīvojamies, mana mamma kategoriski aizliedza, viņa man nepirka nekad nekādas pistoles, neko tamlīdzīgu. Viņa teica, ka nav nekāds karš jānes nekur. Bet nu, protams, ka šķūnītī, kas mums ārā bija man bija vesela kolekcija. Ar visādiem. Jo man augšējais kaimiņš bija ļoti attīstījis šo te tēmu.

Vai pie Jums mājās nāca arī draugi?

Protams. Nekādu ierobežojumu nebija. Tikai bija jāpasaka, ka nāk. Jā! Bet tas nebija tas interesantākais, ko ar draugiem darīt – iekšā spēlēties. Jo ārā bija ļoti daudz ko darīt.

Kas bija tas interesantais ārā?

Ārā spēlēt paslēpes, skraidīt apkārt, hokeju spēlēt, futbolu spēlēt. Ziemā hokejs, vasarā futbols.

Vai Jūs atceraties, kādā krāsā bija istaba?

Gaiši brūnas. Koka grīda, krāsota. Bet ar paklāju. Mēbeles bija tumša koka. Uz sienām tapetes.

Vai Jūsu istabai bija durvis?

Jā! Tad, kad bija kaut kādi ciemiņi un jāiet gulēt, tad viņas bija ciet. Pārsvarā viņas bija vaļā. Man nepatika, ka ir durvis ciet. Tā sajūta, ka kāds ir man likās labāka. Man īstenībā bija ik pa laikam ļoti bail. Likās, ka kāds aiz aizskariem stāv un tamlīdzīgi. Man bija tāda sajūta.

Kad Jūs gājāt gulēt – durvis bija ciet vai vaļā?

Vaļā.

Paldies par interviju!

1.3.6. K intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 11 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: vīrietis, 38 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Es dzīvoju Rīgā, čaka ielā, centrā, starp Blaumaņa un Lāčplēša ielām. Ā, tādā pagalma mājā, piektajā stāvā. Dzīvoklis bija paliels, em, aptuveni astoņdesmit kvadrātmetri, tad tas likās paliels. Ā... Mūsu, dzīvojām guļam, ta kā, bērnistaba, ja to tā varēja nosaukt, bija ar māsu kopīga un nu lieluma ziņā droši vien kādi divdesmit kvadrātmetri, pietiekami normāla izmēra, bet tad tā istaba visu laiku kaut kā mainoties dzīvei, vecumam, ģimenes sastāvam, visu laiku transformējās. Tas, kas mums ilgu laiku bija ar māsu, bija divstāvu gulta istabā, un tad bija atkarībā... Kaut kādā perioda sākumā, arī man liekas, ka tā bija ta kā vecāku guļamistaba. Ā, pēc tam vairs nē. Tad mēs ta kā divatā ar māsu, kad jau bišķi laikam lielāki jau bijām. Tas jau kaut kādā skolas vecumā man liekas. Sākot no skolas vecuma, man liekas, mēs divatā viņu apdzīvojām. To istabu. Nu tad tur kaut kad ap to laiku, ap skolas vecuma sākumu uzradās klavieres mūsu guļamistabā. Aizņēma daudz vietu. Tai pašā istabā es arī mācījos, man bija ta kā tāds savs stūris. Uz abiem bija viens mācību galds. Bet tad vēlāk kaut kā jau nedaudz uz, kaut kādā, man liekas, tīņu vecumā, sasniedzot, tad sāka kaut kā transformēties tās istabas mums. Ta kā izšķīda. Viņa vairs nebija ta kā mūsu *basic* guļamistaba. Māsa jau dzīvoja tādā vienā caurstaigājamā istabā, un man, savukārt, tika ta kā meitas istabiņa. Nu tas jau bija, jā, pamatskolas, nu pamatskolas pēdējās klasēs, man liekas, kaut kāda sestā, septītā klase. Tā varētu būt. Man bija pavisam maza istabiņa. Nu tad tā palika, tā bērnistaba ta kā bija, bet man liekas nē, ka tur sāka ievākties mamma vai vecmamma nē.

Cik istabas pavisam bija dzīvoklī?

Viens, divi, trīs normāla izmēra istabas. Viena no tām bija caurstaigājama, ta kā viesistaba, bet beigās es saku – tajā viesistabā arī māsa dzīvoja un gulēja, un vēlāk arī es uz kaut kāda izvelkamā. Māte ieņēma laikam tad to vienu no, to bijušo bērnistabu ta kā. Un tad vecaimammai atkal bija sava, atsevišķa istaba. Un tā meitas istabiņa bija atkal aiz virtuves, tā bija tā, kas mana beigu beigās bija, tā.

Vai jūsu ar māsu istaba arī bija caurstaigājama?

Nē, tā mūsu bērnistaba bija durvis no viesistabas. Viņa vispār būtībā bija caurstaigājama kā tāda, bet viņa bija uztaisīta necaurstaigājama.

Jūs teicāt, ka dzīvojāt piektajā stāvā, vai tas bija mājas pēdējais stāvs?

Nē, sešstāvu māja un bēniņi vēl.

Cik vecāka/jaunāka ir Jūsu māsa?

Divi gadi jaunāka.

Vai bērnistaba Jums bija no dzimšanas?

Man liekas ka jā. Man liekas, ka mēs tur arī. Tur bija sākotnēji bija tās , vēlāk, kas pārtapa par, par mūsu divstāvu gultām, kas savu laiku bija vecāku gulta, lielā. Nu kas ta kā dīvaini blakus kaut kā stāvēja. Un tad pēc tam viņa tika uztaisīta par divstāvu gultu, un vecāki laikam ā nu aizgāja uz to caurstaigājamo istabu, pārvācās gulēt. Laikam tā. Mēs jau bijām baigie ķēniņi.

Sanāk, ka pie jums dzīvoja arī vecmāte. Vai viņa tur dzīvoja visu laiku?

Kopš manas dzimšanās, jā. Jā! Viņa bija tā, ka vasaras periodos viņa dzīvoja vasarnīcā. Līdz kaut kādam tur novembrim, oktobra vidum un tad sākot no nezinu, nu maija. Bet būtībā jā, tā visa dzīve mums bija saistīta ar vecmāmiņu. Ļoti lielā mērā, ja ir runa par audzināšanu, tad viņa mūs varētu pat teikt, ka nu tomēr uzaudzināja vairāk. Jo viņa bija tas cilvēks, kas vien... Viņa bija no tām vecmāmiņām, kas vienmēr bija mājās. Vienmēr sagaidīja, pavadīja. Vasarā, cauru vasaru par mums rūpējās un tad man ar... Tēvs mira, kad man bija septiņi gadi, un līdz ar to sanāca, ka mamma bija tā, kas visu laiku tur kaut kur šaudījās un planēja un piedalījās audzināšanā ļoti intensīvi, bet tā visa lieta, kas ap māju to darīšanu, tad bija tā, ka vecāmamma vienmēr bija mājās. Ja, no sērijas (*smejas*).

Vai Jūs atceraties, kas bija iekārtojies to istabu?

Ā, jā. Tur bija kaut kādi tie plaukti un ta kā pa pusei krievu laikos kā jau visi, man liekas, tēva darinātas tur tās sekcijas un un antresole un aplīmēts pat es atceros tur viss ar ozola imitācijām tās nu kur paši līmē vēl kaut kur. Vēl nesen man liekas vēl mētājās tās, nu tādas finierējamās, ko paši taisīja un aplīmēja. Lielā mērā, man liekas, tas bija pašu roku darbs. Jā. Tēva roku darbs.

Kādas bija krāsas istabā?

Jā, es atceros. Bija āāā... Nu tās mēbeles bija visas tādas, nu kā lai saka, oša, starp oša un ozola brūna, tāda latviska. Ne tāda koši ne, tāda mierīgie toņi. Tādas pamatīgas koka krāsas. Tapetes es vot tā īsti, nu mainījās gan. Mainījās. Īsti to seno es ātrumā neatceros. Kad man bija padsmīti gadi, tad man bija kaut kas tāds balts, kaut kādiem tādiem rakstiem mistiskiem. Ar vēlmi kaut ko tādu sakarīgu dabūt, bet, bet nekas baigi sakarīgs.... Ja runa ir tieši par guļamistabu.

Jūs teicāt, ka dzīvojāt kopā ar māsu. Rakstāmgalds jums bija kopīgs?

Nu jā, bet....

Kā bija iekārtota pārējā istabas zona? Vai bija nodalītas zonas?

Nē, nē, nekad mums nebija. Savas privātās zonas mums nav bijušas. Mēs pat īstenībā jau bijām principā palieli pusaudži, kad mēs, jau pat pieauguši cilvēki, kad mēs ar māsu tai caurstaigājamā istabā abi gulējām. Es uz kaut kāda izvelkamā krē... gultas un viņa arī uz dīvāna. Ta kā tas bija pāri, līdz divdesmit gadu vecumam.

Kādas bija gultas jūsu sākotnējā bērnistabā?

Bija divstāvīga, bet tās bija tās lielās, nu ta kā no pieaugušu cilvēku gultas uztaisīts par divstāvīgu. Tādi divi dīvāni, tādi kārtīgi. Un ta kā man bija kā zona bija augšā un māsa dzīvoja apakšā. Nu tad tās klavieres kaut kā, klavieres bija ta kā vienā pusē, tās gultas kaut kā ceļoja un tad tad. Nu jā, tad jau laikam, kad tās gultas tika izjauktas, kā vienkārtīgās, tad jau mēs tur laikam vairs nedzīvojām. Tā vairs nebija mūsu bērnistaba. Tā nevarētu teikt.

Vai jūs paši arī kaut ko iekārtojāt?

Jā, jā, protams! Mēbeles, man liekas, ka varbūt ne tik daudz, bet nu plakāts man bija skolas laika viens kaut kāds. Grupa „Barometrs” vai „Metranoms”, es neatceros, man nebija ne jausmas, kas tas ir, bet bija tāds koši zils. Un tad uz tā es līmēju virsū vēl kaut ko. Un tad man bija, otrajā stāvā man bija ta kā dēļu, nu ta kā maliņa, lai es nekristu ārā un tad uz tās iekšā, maliņas es tur kalendārīšus visādus līmēju. Ar mašīnām, meitenēm, visu kaut ko. Tā man bija tā sava privātā zona.

Kā sadzīvojāt ar māsu?

Māsa es domāju auga baigā manā ietekmē. Visu, ko es darīju, tas bija baigi labi (*smejas*).

Ko Jūs darījāt savā istabā?

Pūtu tauri. Mācījos, jā. Tur nebija tāds baigais stūris, tā, ka mēs izteikti tur rotaļātos. Bija ta kā tās visas mūsu mantas vienā tādā, sataisīts, tāds bardaks viss mūžīgais. Bija. Bet tā sajūta ir palikusi tāda, no sērijas – ka tur nekā... Bet tā laikam tiem bērniem vienmēr ir. Tur jau nekā nav! (*smejas*) Kad nu viss jau ir zināms un ... Bet nu kaut kādas tur jā, kad jau atnāca kaut kādi draugi, tad pa turieni vairāk mēs tur arī mīcījāmies pa to istabu, jā. Kaut kādu tur hokeju spēlējām un nezinu...

Vai Jūs atceraties, kādas bija Jūsu rotallietas?

(*Domā*) Kaut kādi tur bundziņas kaut kādas tur maziņās un mašīnītes. Ē, tad hokeja nūjiņas, tādi suvenīri, kaut kādas. Kas īstenībā bija tēva vestas no pasaules čempionātiem, ko māte baigi dārgi tas bija, mēs tāpat ar viņām spēlējām pa īsto hokeju. Bet tā nu... Kaut kas jau... Bija kaut kādas no dzelzs, vēl divdesmit gadus vecākas nekā es, mašīnītes. Ātrās palīdzības. Man liekas no septiņdesmitajiem gadiem kaut kādas mantas. Un tad kaut kādas māsas

„Makdonalda”, fui, ne „Makdonalda”, bet „Donaldiņi”. Tās bija baigās relikvijas tāpēc, kad tētis kādreiz, nu kad nu māsa Eva, vecākā māsa bija maza, viņš braukāja uz ārzemēm nu. Tad nu tajā laikā tas bija kaut kas baigi kruta. Visādi tur faņķiki un tādi. Bet viņiem jau, protams, pat smaržu nejuta.

Jūs dzīvojāt savā istabā, taču kur dzīvoja vecākā māsa?

Vecākā māsa jau, viņa jau trīspadsmit gadi vecāka un viņa jau ... Viņa dzīvoja... Agrāk viņai bija tā meitas istabiņa, bet nu reāli viņa kaut kādā divdesmit trīs gadu vecumā apprecējās, un reāli tad man bija kaut kādi desmit gadi, kad viņa jau točna bija prom.

Vai bērnistabā bija kādi noteikumi?

Nu piektdienas vakari un sestdienas bija vienmēr tās tīrīšanas šausmīgās, kas tur bija baigā kaut kāda disciplīna. Viss dzīvoklis bija būtībā tā kā jātīra. Bet nu tas viss bija tāds, caur kaut kādām šausmīgām mokām un ā... Nu tur mamma nemācēja to visu pagriezt tā, ka mēs, lai viņa ar mums lepojās. Tas visu laiku bija tā... tāda. Mēs to, es atceros kopš bērnības es atceros to, ka mēs visu laiku tīram māju un ka mūs visu laiku par to lamā. Nu, ka jūs taču man neko nepalīdzat. Nu tā, ka nu, nepareizi man liekas tas piegājiens audzināšanai, ka paslavē, regulāri pasaka, ka jūs esat baigie malači, bet visu laiku kaut ko piļi. Nu tad tā arī bija. Putekļu sūkšana šausmīgi riebās, mazgāšana. Bet nu jā. Nu tā mēs, man tiešām palicis atmiņā, ka gandrīz mēs ar māsu to būtu darījuši. Bet nu diezvai tā bija, droši vien.

Vai mantas savā istabā arī bija jākārt?

Nē, nē, nu bija, bet... Es tā vispār neatceros, ka būtu bijis kaut kāds bardaks, kā es redzu savu bērnu istabām. Nu kaut kā tā. Man liekas, ka tas nebija iespējams. Bet droši vien jau, ka bija iespējams (*smejas*).

Paldies par interviju!

1.3.7. L intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 22 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 72 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Tāpat pamats ir tāds, ka mani vecāki ir ārsti, kuri bija beiguši augstskolu trīsdesmito gadu beigās, un toreiz viņi ļoti labi pelnīja, tūlīt viņi nopirka skaistajā Alberta ielā septiņu istabu dzīvokli. Sākumā viņi abi dzīvoja laukos un tad viņi atbrauca uz Rīgu. Dzīvoklis bija ļoti liels un labs. Es tur arī piedzimu četrdesmitajā gadā. Bet tad nāca vācu laiki, tēvam neļāva Rīgā strādāt, un mūs aizsūtīja uz Subati. Tas ir Daugavpils rajons. Nu tad man bija kaut kādi trīs, četri gadi, to es tik precīzi neatceros. Bet nu katrā ziņā doktorāts bija, un visi lauku doktorāti vienmēr ir bijuši plaši. Bet to, ka mums ir bijušas atsevišķas istabas, es atceros. Ar māsu. Mēs esam ar mazu starpību, pusotru gadu. Un mums bija auklīte, un viss bija tā, kā nākas. Bet manas īstās atmiņas sākas no pēckara gadiem, kad mēs atbraucām atpakaļ un mums bija, mūsu sētniecei bija izdevies to mūsu dzīvokli noturēt. Līdz ar to mēs palikām tur dzīvot, nu tur ienāca mammas māsa vienā istabā, līdz ar to palika sešas istabas. Bet no tām sešām istabām viena bija bērnu istaba. Nu kas tur bija? Tur bija divi, divas vienādas tahtiņas. Mums bija tādas tumši sarkanu apvilktas tahtiņas. Tur bija kumode, toreiz bija kumodes, nebija skapis. Tur bija visas veļas sakrāmētas iekšā, un viss kas nu tur bija. Un tur bija... Nu gan es neatceros, vai viens vai divi rakstāmgaldi. Bet tādi nelieli galdiņi mums bija, kur rakstīt. Nu un daudz vairāk ar tur nekā nebija.

Cik liela bija istaba?

Nu viņa bija aptuveni tāda kā šitā (*rāda uz istabu, kur notiek intervija*), šitā ir, nē, šī ir drusciņ lielāka. Šai varētu būt nu kādi divdesmit divi kvadrātmetri. Mums bija tāda astoņpadsmit, divdesmit. Bet pilnīgi pietiekoši. Liela, laba istaba. Mēs bijām divas meitenītes un tur mēs nodzīvojām tik ilgi, kamēr apprecējāmies (*smejas*) abas kopā.

Vai Jūs atceraties, kādas bija Jūsu rotaļlietas?

Rotaļlietas es atceros no kara laikiem. Mums bija lelles, mums bija pašu šūtas lelles, man vecmāmiņa taisīja lelles. Mums bija lelle Pēteris, lelle Antra un Grizelde. Un viņām... (*smejas*) mums katrai sava bija. Man patika tas Pēteris, bet meitenes bija katrai savas – Antra un Grizelde. Pamatā tās bija šūtas lelles. Un vēl es drusku atceros kaut kādas gumijas rotaļlietas. Un tad, kad mēs vēl nebijām uz to Subati aizsūtīti, bet tad jau vācieši bija ienākuši,

man liekās. Katrā ziņā, kara beigās, tās es atceros, mēs dzīvojām lauku mājā, pie vecmāmiņas Iecavā un tur bija vācu štābs. Nu man jāsaka, ka es neko sliktu pa tiem vāciešiem nevaru atcerēties. Vācieši braukāja ar motocikliem, blakusvāģi un vadāja bērnus no vienas mājas uz otru un deva tādas gumijas lellītes. Viņiem bija tādas gumijas lellītes, viņas tā pīkstēja tā mēs tur daudz spēlējāmies. Un deva šokolādi. Tas ir tas, ko es no vāciešiem atceros.

Vai pārsvarā Jūsu rotallietas bija lelles?

Lelles, jā. Nekādas mašīnas, nekādas tādas nebija, nē.

Vai Jums bija spēles?

Spēles jau nāca drusku vēlāk. Jā, bija, „Riču-raču” bija un „Cirks” bija. Vairāk gan nekā neatceros. Nu tad, kad mēs bijām drusciņ lielākas, tad mēs vēl „Domino” spēlējām un tad mums iemācīja šahu spēlēt, bet tas mums nepiepotējās. Tad „Domino” mēs spēlējām skolas gados. Vairāk arī nekas tāds sevišķs nebija. Un tā bērnība jau mums tāda nekāda pārāk bagātīgā nebija. Es biju sestajā klasē, tātad cilvēkam ir trīspadsmit gadi, tad es ārkārtīgi sapņoju par divriteni. Tad es viņu dabūju. Sestajā klasē, dzimšanas dienā.

Jūs minējāt, ka tahtas bija sarkanas, vai Jūs atceraties, kādā krāsā bija citas mēbeles?

Vai tās bija koka mēbeles un kādā krāsā?

Visā dzīvoklī bija saglabājušās Latvijas laika mēbeles. Un, un, un bufete, piemēram, bija pirka kaut kādā izstādē, ārkārtīgi laba stila bufete. Viņa vēl tagad stāv pie manis. Lielās meitas mājās. Vecākiem bija ļoti skaista koka guļamistaba, ar garnitūru, ar tādu skaistu skapi, apaļu spoguļi, naktsгалdiņiem. Lielā gulta arī vēl ir dzīva, tā stāv mums laukos. Mums tajā bērnistabā, mums ilgi tie dīvāni kalpoja, parastas tādas tahtiņas. Ar tumši sarkanu tādu rakstainu, tur tādas skujiņas virsū bija. Viņas ilgi mums nokalpoja. Tie bija labi mēbeļu gabali. Mmmm... Un tās kumodes es neatceros, kur palika, bet tās bija koka mēbeles. Mums bija labi apstākļi (*pieklusināti*). A, jā (*iesaucas*), vēl bija viens balts koka rakstāmgalds, pie tā es vēl studiju gados sēdēju. Tāds lakots. Nu tur tā... Es nevaru nevienu sliktu vārdu par savu bērnību teikt. Mums bija skaistie, lielie logi, mums bija labs, normāls dzīvoklis un mēs ļoti labi tur dzīvojām.

Vai istabā bija arī drēbju skapis?

To es neatceros. Jāpiezvana māšai Ilzei. (*Zvana, bet māsa neatbild*)

Un kas glabājās kumodē?

Tur bija atvilknes, es atceros, ka man atveda no laukiem. Es skatījos un saku – „mammiņ, nāc, skaties, te taču ir krekliņi, te taču ir zeķītes”. Jo man tas taču nemaz neienāca prātā, ka mamma to visu pati ir nopirkusi.

Vai Jūsu māsa ir jaunāka vai vecāka?

Pusotru gadu vecāka.

Kas atradās pārējās istabās?

Tuliņ smalki izstāstīšu. Mums bija tā! Tātad mums bija tādā četrstūrī, divas ielas istabas, divas sētas istabas. Ielas istabas – vienā bijām mēs, blakus bija ēdamistaba. Tur bija liels, skaists kamīns ar tādiem velniem ar zelta ragiem un, un tur bija ēdamgalds, tur bija klavieres, tur bija dīvāns tāds ar skaistu formu. Un bufete, lielā, kas vēl tagad ir dzīva. Otrā pusē atkal viena bija vecāku guļamistaba, vidū bija tēva darbistaba un tur bija skaists rakstāmgalds, kurš arī vēl ir dzīvs. Šāda tipa plaukts (*rāda uz lielu, platu, atvērtu plauktu*), pilns ar grāmatām un tad tur bija vairāki, viens vai divi mazāki plaukti. Divi mazāki plaukti un arī tur bija stūra krāsns, stāvēja priekšā sēžamais dīvāns, tāds vecmodīgs, ar kājām. Un tur bija lielais atzveltnes krēsls un tas arī viss. Un tad bija mazā meitas istabiņa. Nu mums visu mūžu bija kundzīte, ko mēs saucam par tantiņu, bet kas faktiski bija jauna. Viņa bija jauna, jo viņai bija vīrs nošauts, kājassargs un viņa bija izmesta no mājas. Un viņai bija puika Imants. Mana mamma bija tik laba, ka savāca viņu un viņa ļoti ilgi pie mums nodzīvoja. Ar visu savu Imantu. Mamma viņus uzturēja, un viņa mums palīdzēja saimniecībā. Nu tā. Nu un tanī.... Tur bija tā, ka vienā pusē ir piecas istabas, tad pa vidu bija trīs istabas, sagāja kopā ar otru dzīvokli. Nu un tad mums palika tās divas, bet vienā dzīvoja mammas māsa, otrā – mammas brālis, jo tie bija zaudējuši dzīvokļus pa tiem kara laikiem. Kamēr viņi dabūja dzīvokļus, viņi tur dzīvoja.

Vai Jūsu istaba atradās pretīm vecāku guļamistabai?

Paņemsim papīru, uzzīmēsim! (*Aiziet pēc papīra lapas un rakstāmpiederuma*) Lai tā lieta mums ir skaidra. Dzīvoklis vēl tagad eksistē, mēs savējo pārdevām, bet radi tur palika dzīvot. Tad pamatā ir četras istabas (*zīmējot stāsta*) šeit tā un tā. Ja te ir iela, ja, te mums Alberta iela. Te bija bērni, te bija ēdamsitaba, te bija vecāku istaba un te bija tēva kabinets. Šinī vietā bija tā meitas istaba un šeit aizgāja, tā, te pa vidu viss tas sanitārie viens, divi un trīs un šitas jau bija pie tā dzīvokļa. Mums piederēja šitās divas istabas, un te dzīvoja mammas māsa un mammas brālis, kamēr viņi dabūja savus dzīvokļus.

Vai pa vidu bija koridoris?

Ne, ne, ne, te bija skaistas bīdāmās durvis. Ieeja ir šeit, šeit ir vannas istabas, virtuve, viss šitas komplekss un te pa vidu koridorīts.

Vai sanāk, ka bērnistaba ir caurstaigājama no abām pusēm?

Jā, bet šīs (*rāda uz vietu, kur ir durvis starp bērnistabu un vecāku guļamistabu*) durvis tika turētas ciet. Tātad guļamistabā, lai citi neložņā iekšā. Bet šeit bija skaistas bīdāmās durvis. Zilas, tiešām tādas skaistas bija.

Vai Jūs varējāt bērnistabā kaut ko pārkārtot?

Vispār mēs varējām, bet mēs to nedarījām. Pirmkārt, mums gan arī mamma bija ļoti tāda noteicoša un vispār, ko nozīmē bērns. Cik ilgi tu esi bērns? Kamēr mēs mazi bijām, mēs nekā negribējām, bet tad, kad mēs tur kaut ko lielāki būtu gribējuši darīt, tad mēs jau būtu varējuši darīt. Tā nebija, ka neko nevarēja darīt.

Ko Jūs darījāt bērnistabā?

Gulējām un pēc tam, protams, mācījāmies un lasījām grāmatas, nekādi kino nebija, televizora nebija. Pamatā tur dzīvojās pa to istabu.

Vai pārsvarā atradāties savā istabā?

Jā, jā. Mums tur neļāva pa ielu skraidīt kā krievēniem (*smejas*). Mums tas nebija atļauts. Tad, kad kaut kur gribēja ar draudzenēm iet pastaigāties, vajadzēja pieteikt, ka es eju tur un būšu atpakaļ.

Vai Jūs apmeklējāt arī bērnudārzu?

Nē. Man tā bērnība pagāja tur pa laukiem, pa kariem un tur tai laikā nebija bērnudārzu.

Vai Jūs arī spēlējāties citās dzīvokļa telpās?

Jā, tāpēc, ka mums abām divām vajadzēja spēlēt klavieres. Un blakus bija klavieres un tās klavierstundas aizņēma daudz laika un tās klavieres vajadzēja spēlēt.

Vai bērnistabā bija kādi noteikumi?

Nu tik jau bija noteikumi, kā vajadzēja saklāt gultu un salikt savas mantas pa atvilknēm, lai nemētājas, lai nav tāda nekārtība. To mums stingri skatījās.

Vai uzkopt istabu arī vajadzēja?

Nē, nu mums lielo kopšanu darīja, protams, cilvēks. Bet nē, nē, mēs diezgan daudz dabūjām, piemēram, bonierēt parketus. Es vēl tagad atceros, ka toreiz taču nebija elektriskās mašīnas, bija tāda smaga birste. Bet tas jau bija tad, kad mēs bijām tur padsmiģgadnieces, kas jau kaut ko varēja padarīt. Ā (*atceras*), vēl kas bija jādara, no padsmiģ gadu vecuma bija jānes malka. Malka bija pagrabā, mēs bijām trešajā stāvā un mums bija sētas kāpnes. Bet tas tur nebija nekāds joks! Malku tiešām vajadzēja ar maisu nest augšā.

Vai Jūs atceraties krāsas savā istabā?

Šādas manā mājā bija visas (*rāda uz gleznām*). Mums bija ļoti daudz gleznu mājās. Visās istabās, ieskaitot bērnistabu. Mums bija krāsotas sienas, tapetes nebija. Es atceros, ka tā klavieru istaba, ēdamistaba bija zaļgana, tēva istaba bija pelēka un abas guļamistabas bija gaišas. Nezinu, vai tur bija rozīgs vai dzeltenīgs, bet katrā ziņā abas bija gaišas. Mums bija gleznas no pašas bērnības. Tās skaistākās gleznas vecāki paņēma sev līdzī, viņi aizgāja uz Vecākiem dzīvot. Jo toreiz jau bija īpatnēji tie apstākļi. Tēvam draugs bija krievu gleznotājs

Gorskis, vietējais krievs, pašu cilvēks. Un viņš uzpirka gleznas no tiem krieviem, kas iegāja tajos izsūtīto cilvēku dzīvokļos un neko nesaprata un bija ar mieru tās gleznas izmest. Nu un tādā veidā tēvam izveidojās ļoti laba kolekcija.

Vai vecāki ar Jums rotaļājās?

Ne (*klusām*). Mana mamma bija zobārste, viņai mājā bija kabinets, vot šitanī meitas istabā. Tikko viņa varēja, viņa uztaisīja kabinetu, ko, protams, nedrīkstēja darīt. Bet viņa tiešām ļoti daudz strādāja, viņa caurus vakarus ārstēja tos zobus un līdz ar to, viņa bija ļoti aizņemta. Tēvs man bija stipri ievērojams ārsts un mājās ap viņu bija aptaisīta tāda kā cietokšņa siena, ka tēti nedrīkst traucēt. Un mēs vienmēr, durvis bija ciet, mēs viņam virsū nebāzāties. Viņš vadīja katedru, lasīja lekcijas un bija ļoti aizņemts. Viņam bija ļoti daudz pacientu, viņam ar kādreiz nāca uz mājām. Līdz ar to, es varu teikt, ka man bija pārtikusi bērniība. Mums nekad nekā nav trūcis. Bet tai pašā laikā nekāda spēlēšanās ar mums gan nenotika. Kas nu nebija, tas nu nebija.

Bet bija tā auklīte, Jūs teicāt un klavierskolotāja?

Auklīte bija. Klavierskolotājs vēl tagad dzīvs! (*Smejas*) Auklīte dzīvoja... Sākotnēji viņa pilnīgi pie mums dzīvoja. Es neatceros, viņa ar dzīvoja šinī istabiņā (*rāda uz meitas istabu zīmējuma*). Tātad, cik viņa ilgi nodzīvoja.... Tas viņas puika bija dzimis trīsdesmitajā gadā, kad viņa atnāca, viņš bija padsmiņnieks. Nu ja... Un, ka viņam bija kādi deviņpadsmit gadi, viņš saskatījās vienā meitenē un aizgāja dzīvot tur, un tā mamma drīz pēc tam aizgāja viņam līdzī. Nu un tie droši vien bija tie gadi, jo ap kādiem piecdesmitajiem gadiem mamma sāka mājās strādāt.

Vai Jūs varat teikt, ka vecāki audzināšanas procesos maz iesaistījās un vairāk ar jums laika pavadīja auklīte?

Tad, kad mēs bijām mazi bērni, tad vairāk auklīte, bet mani vecāki bija pārliecināti, ka mēs esam gudras, attīstītas būtnes un ka mūs speciāli audzināt nevajag. Mūs, protams, ņēma līdzī uz visādām viesībām un tā. Bet, piemēram, uz leļļu teātri ar mums gāja kaimiņu puika (*bēdīgi*). Jo mammai ar tēti nebija laika. Bet tad, kad sāka iet skolā, tad gāja ar skolabiedriem un tā. Bet ne ne, mani vecāki mums ļāva augt pilnīgi savā vaļā. Mēs augām, viņi bija pārliecināti, ka mēs esam gudri un ka mēs visu varam un ka nekādas privātstundas mums nevajadzēs. Es visu laiku mācījos tikai uz augstākām atzīmēm. Bet tas tika uzskatīts par pašu par sevi saprotamu.

Vai nāca arī draugi Jūsu istabā?

Draugi nāca, bet mūsu mājā bija ārkārtīgi stingra kārtība. Ja kāds uzdrošinās nākt ar mēteli istabā, tad momentāli bija aizrādījums! Mana mamma bija diezgan šerpa. Tur tā... Man ir

bijuši gadījumi, ka viņa ir uzkliegusi – „kāpēc tu nāc ar mēteli istabā?”. Tāpēc es tagad šausminos, skatoties visas ārzemju detektīvfilmās, kur visi sēž iekšā. Bet ārzemniekiem nav priekšnamu. Nu nav viņiem! Kāpēc viņa domā, ka vajag mēteli aiznest kaut kur un iekšā runāties? Kas vēl viņai nepatika? Mana mamma bija stingra... ļoti. Ā, kad man, es jau liela biju, nebiju nekāds bērns, kaut kādā desmitā klasē, kad man atnāca draudzene un mēs apsēdāmies un uzpīpējām, iedomājās, ja, ja jau logs vaļā... Ja, tad neviens neko nejutīs. Mēs dabūjām šausmīgu bārienu. Tad mamma izlika to Astrīdu no dzīvokļa. Pēc tam pati rakstīja briesmīgu atvainošanās vēstuli, un es ar to meiteni vēl šodien draudzējos! Mēs visu mūžu turamies kopā. Bet katrā ziņā... Mums tāda stingrība bija. Bet nu mana ģimene vienmēr ir bijusi tāda patstāvīga, beidzu skolu ar zelta medaļu, tur nevienam nebija šaubu, ka es mācos un mācīšos un neviens mani nekontrolēja. Mēs visu darījām pašas.

Kā Jūs ar māsu sadalījāt istabu?

Ļoti laba! Mēs esam abas divas labdabīgas. Mēs ne...mēs vienreiz mūžā sakāvāmies, bet es vairs neatceros, par ko. Bet bet, nē, mums nebija nekādu...nekas nebija. Nevienu sliktu vārdu nevaru teikt. Mums pēc sešiem gadiem piedzima mazā māsa, ar to mums kādreiz radās problēmas, bet mums savā starpā nē. Mums pārāk maza starpība bija.

Kur dzīvoja jūsu mazā māsa?

Nu te nu man tagad jāsaka... Viņa ilgi nodzīvoja vecāku guļamistabā un viņai nebija savas istabas. Nu jā, un pēc tam viņa pārgāja uz šito atsevišķo istabu

Cik viņai tad varēja būt gadu?

Nu es domāju, ka no kādiem deviņiem apmēram.

Paldies par interviju!

1.3.8. M intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 20 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 56

Pastāstiet par savu bērnistabu!

(Domā) Nu jā. Tātad, tā ģeogrāfiskā atrašanās vieta tā ir mazpilsēta, tā ir Gulbene, tas ir pilsētas centrs, varētu teikt. Tad, kad mēs varētu runāt par bērnistabu, tad tā ir padomju laiku daudzstāvu dzīvokļu māja, tātad – dzīvoklis, otrais stāvs. Un man bija, es domāju seši vai septiņi gadi, seši, droši vien, kad mēs uz turieni pārcēlāmies. Nu jā, seši vai septiņi, kaut kas tā. Nu lūk, tātad, tas bija trīs istabu dzīvoklis. Bija tā saucamā lielā istaba, caurstaigājamā, un tad pēc tam bija divas mazākas istabas, kas bija katra, tātad atsevišķi un viena no tām bija mana. Ar logu uz ielas pusi, kas bija interesanti... Mmmmm... Nu jā. Un tad no iekārtojuma...

(Domā) Tur bija tāda mana gulta, kas bija, manuprāt, tāds dīvāns izlaižamais, kas laikam netika izlaists parasti. Nu tajā bērnības laikā. Un tad tur bija skapis, trīsdurvju nu drēbju skapis, kur, protams, bija ne tikai manas drēbes, bet arī citu ģimenes locekļu. Tas bija vienkārši skapis, kur bija vienā pusē plaukti un salikti kas nu plauktos saliekams, otrā vietā karamās drēbes. Nu visiem ģimenes locekļiem bija arī tās drēbes. Un tad bija tāda, nu tāda Latvijas laika kumode no vecās mammas laikiem, tāda ļoti skaista. Tādas trīs lielās atvilknes, tad divi tādi mazi nu tādi ta kā skapīši virsū pa sāniem. Tajos bija diva smazas atvilknītes katrā un pa vidu spogulis... Un man viņa īstenībā ļoti patika. Pavisam nesen, tad, kad ģimenē visas lielās pārceļšanās notika, no vienas vietas uz otru un trešo, un, un vecāki nomira arī abi, tad man ļoti gribējās to kumodi restaurēt, bet nu... Tā iznāca, ka viņai faktiski bija vairāk emocionālā vērtība kā tā, tā lietas vērtība. Un tā tas arī neizdevās. Nu jā, tas, kas man ļoti patika – uz tās kumodes vienmēr bija arī no vecmamma laikiem pašu izšūtās, ar tiem šatiera diegiem krāsainajiem tās sedziņas. Un tad tur varēja puķu vāzes un pulksteni uzlikt un tā smuki varēja sataisīt. Un tas man vienmēr tā patika, un tas arī savā ziņā bija tas, ar ko es tur nodarbojos un ko es viennozīmīgi atceros. Uz dīvāna bija pārklāta tāda arī, manuprāt, no vecajiem laikiem vēl tāda pašaustā sega, kas bij arī ar tām šatīra krāsām, tādās pārejās un tā. Un tad tur bija mans rakstāmgalds, tāds kārtīgs rakstāmgalds, ar lielu virsmu, kura sman pašlaik ļoti pietrūkst un ar diviem tiem skapīšiem, kas nozīmēja, ka es varēju tur salikt visas savas mantas un papīrus un ā, konvertbilžu kolekciju, kas man tur veidojās un viskaut kas un tad es tagad domāju... Laikam bija tāds plauktiņš, uz kura bija radio, un radio mums bija nu

tāds ļoti, vecāki bija nopirkuši. Tādu ļoti ē, labu priekš tiem laikiem, kur bija gan radio, gan magnetafons, gan plašu atskaņotājs. Līdz ar to es tur savā klasē biju nu viena no, no, teiksim, labāk šinī ziņā situētajām – man bija tā mūzika visa veida, tur varēja ierakstīt no plates tajā lentē, man ļoti patika ņemties ar tajām mūzikām, man patika plašu kolekciju veidot arī. Vasarās es diezgan agri sāku strādāt, pa brīvdienām, pēc piektās klases, manuprāt. Un tad viena lieta, ko es par to nopelnīto naudu pirku, arī bija skaņu plašu kolekciju, sākot no Vivaldi un ērģeļmūziku un modernajām dziesmām un viskaut ko pārējo. Nu lūk. Ē... Nu tad tajā tajā mazajā galā es tā īsti tā neatceros, godīgi sakot. Mēs daudz pa pagalmu dzīvojies ar kaimiņu bērniem. Tur ta kā tā istaba mazāk. Bet tad, kad jau nu bija jau kaut kādas septītā, astotā, kaut kādas tādas klases un vidusskolā, viennozīmīgi, tad nu pie manis ļoti bieži nāca draugi, skolabiedri, patiesībā, arī agrāk, droši vien. Un nu pie manis bija viena no tām vietām, kur kur visi varēja labi justies. Tad mēs parasti manā istabā gājām, kaut ko tur darījām, kaut gan mums bija tāds draugu bariņš, gan puīši, gan meitenes, mēs turējāmies visi kopā un bieži vien, mums bija vairākas tādas mājas, kurās mēs vienmēr bijām visi laipni gaidīti un tad kādreiz vispirms tur un tad pie nākošā. Nu tā.

Vai Jūs atceraties, kādas bija krāsas istabā?

Man jau liekas ka tās baltās, izšūtās sedziņas, ka tas pārējais bija tie brūnīgie toņi. Mhm. Tādas mierīgas krāsas katrā ziņā

Par ko strādāja Jūsu vecāki?

Mamma bija grāmatvede, visu mūžu nostrādāja grāmatvedībā, un patiesībā tētis man nomira, kad es biju maziņa, tas bija patēvs, kas mani audzināja, bet nu es viņu ta kā tēti uztveru. Viņš bija šoferis.

Vai Jūs atceraties, kas glabājās kumodē?

Kumodē glabājās nu ta kā tā locītā veļa pārsvarā, tātad, dvieļi, nu gultasveļa un visādi tur galdauti un tādas lietas. Tajās mazajās atvilknītēs tur bija visādi sīkumi, tur bija arī tādas smukumlietiņas (*domā*). Jā, es ta kā neatceros, man liekas, ka ta kā apakšveļu, veļa un tādi krekliņi bija tajā jaunajā skapī atvilknēs. Bet man tā ir prātā, ka tā kumode bija galvenokārt gultasveļa un tādas lietas un tad tur tie sīkumiņi.

Vai dzīvoklī vēl kāds dzīvoja, izņemot Jūs un vecākus?

Es, vecāki un māsa. Pašā pašā sākumā bija vecāmamma arī. Māsa jaunāka. Māsa dzīvoja ar vecomammu vienā istabā.

Cik liela apmēram bija Jūsu istaba?

Nu es tagad teiktu varbūt kādi deviņi kvadrāti, varbūt, nu aptuveni varētu būt. Jo viņa bija tāda garena. Tā forma bija tāda, ka tur nekādu tur baigo iekārtošanu nevarēja nemaz iedomāties. Nu jā. Es domāju, ka tie varētu būt kādi deviņi kvadrāti.

Kādas bija Jūsu rotaļlietas un citas lietas istabā, kas nav mēbeles?

Nu man tās puķes, tā nav rotaļlietas, man vienmēr patika puķes, teiksim, ka vāzēs. Man puķes bija vāzē, man patika. Un, savukārt, kas man atkal nepatika, bija tas, ka mums dzīvoklī vienmēr uz visiem logiem bija uz palodzēm puķes. Tagad es, protams, atceros ar ārkārtīgu patiku, ka vecaimammai un mammai bija amariļu kolekcija izveidota, nu. Viņi bija visās iespējamās krāsās, ļoti ļoti skaisti, bet nu, iedomājies, viņi pavasarī tur vienu brīdi zied un pēc tam visu vasaru tās zaļās lapas stāv. Pie loga nevar pieiet, attaisīt nevar. Tas man ta kā ļoti... Un tad pelargonijas bija un visādas tās puķes. Tā kā tā mana istaba bija uz rīta pusi, kas man vienmēr ir ļoti patīcis, es patiesībā arī rīta cilvēks, vienmēr esmu bijusi. Bet līdz ar to, dienas laikā tur bija mazāk tās saules un gaismas, otra puse bija, savukārt, dienvidu puse, tad pārsvarā tās puķes bija uz tiem citiem logiem. Uz tā savējā karoju, lai tur tikai minimāli paliek. Viens vai divi tie puķu podi. Par rotaļlietām man.... Tur man kaut kā ta kā jaucas kopā. Es tās savējās tā īsti neatceros. Mēs ļoti daudz pa pagalmu dzīvojām, reāli ļoti daudz.

Kāpēc Jūs dzīvojāties ļoti daudz pagalmā?

Tāpēc, ka pagalmā forši, visu kaut ko var darīt. Mēs tur klases lēcām, tad tur pret sienu visas tās ar bumbām. Un tad mums tur bija pāri ceļam tur tāda pļaviņa, tāda bērzu birzīte, nu tur vienmēr viskaut ko varēja darīt. Nu ta kā tas āra bērns, tā paaudze drīzāk bija. Nu lūk un jā. Iedomājies, mani vecākie bērni vēl arī bija āra bērni, abi jaunākie jau tā uz robežas. Mazmeitas jau tagad ir nu... Lelles bija, es zinu, ka māšai bija tāds zilonītis, tas ķermenis un tā galva bija atsevišķi bija tādā drātiņā iekārta, un tad viņš tā šūpoja galvu. Tāds smieklīgs bija. Grāmatas mums vienmēr daudz bija. Es vairāk grāmatas atceros nekā rotaļlietas.

Tad, kad Jūs bijāt savā istabā, ko Jūs tur darījāt?

Nu ta kā gulēju, mācījos, kaut gan to man vienmēr tā ātri patika izdarīt. Un es tā ļoti atceros, ka skolas laikā es tā centos izmācīties līdz tam brīdim, kamēr mamma no darba atnāca mājās. Viņai bija diezgan tālu no tā darba jātā. Darbs līdz sešiem, bet reāli viņa bija ap septiņiem mājās. Un nu tādā ziņā, lai tur viss ir kārtībā un arī man vecāki nekad nepārbaudīja, paprasīja – „vai tu esi izmācījusies?”. Es teicu – „jā”, un tas tika pieņemts kā norma. Nu jā, un vēl mums bija mazs tāds dārziņš, kas nebija pie mājas, loģiski, bet ta kā pilsētas ārpusē, tur apmēram nu divdesmit, divdesmit piecas minūtes bija kārtīgu iešanu. Tad kādreiz mēs vakaros tad arī uz turieni tad gājām, tāpēc, ka viss kas bija jādara un tā. Nu jā. Nu un tad

grāmatas lasīju...mmmm... Tad, kad bija draugi, tad mūziku klausījāties un pļāpājām viskaut ko. Pa telefonu runāju.

Vai telefons bija Jūsu istabā?

Jā, jā (*pārliedzinoši*). Mums bija divi telefoni. Nu arī, mēs dzīvojām nu pieticīgi, es gribētu teikt. Dažas tādas lietas bija ļoti skaidri tādas noteiktas prioritātes – mamma vienmēr grāmatas pirka arī. Tad, teiksim nu tur tas mūzikas, tas radio bija tāds labs. Viss jau tika uz nomaksu pirkti un tā.

Vai to varēja tā vienkārši iegādāties?

Nu kaut kādā veidā jā nu. Jā! Jā. Un tad un tad... Par mūziku, par to, par grāmatām (*domā*). Nu jā.

Vai vēl kāds, izņemot Jūs, ienāca istabā un ja jā, tad ko viņi tur darīja?

Nu ienāca tad tur paņemt vai nolikt drēbes, loģiski. Nu aprunāties. Ē, durvis nebija ciet. Nē. Un nevis tapēc, kad...Vienkārši man arī pašai, man arī joprojām nepatīk, kad ir durvis ciet, man patīk, ka dzīvoklī durvis ir vaļā vai ka viņu vispār nav. Man liekas, ka aiztaisītas durvis ta kā nu tā. Bet tad, kad jau tur vēlākās klasēs atnāca draugi, un kad mēs tur tad, kaut kādas tur savas lietas diskutējām (*smaida*) vai mūziku klausījāties, nu tad gan mēs aizvērām. Bet ta kā mēs tie bijām, kas aizvērām, un arī neviens neko par to neteica. Arī bija ļoti bieži tādas situācijas, kad bija kaut kādas tur svinēšanas, es nezinu tur kaut kas, kad mani vecāki piedroņās vai tur tika uzaicināti, vai mēs gājām uz to vidējo istabu tur pie viņiem vai ko, ja.

Vai Jūsu istaba bija blakus dzīvojamai istabai, kur pa nakti gulēja Jūsu vecāki?

Jā.

Un durvis starp šīm istabām bija vaļā?

Tur bija tā. Ē, vārdsakot, iegāja iekšā, tur tas koridorītis, tur vannas istaba un tad ieej iekšā un tur ir tā lielā istaba un tad tur bija tāds mazs, tāds burtiski... Vecāmamma to sauca par „jūras šaurumu” (*smejas*). Tāds mazs, mazs koridoriņš un tad no tā uz abām pusēm gāja tās istabas. Tā māsas istaba un tā lielā istaba, virtuve bija uz to vienu, uz dienvidu pusi, un manējā bija ta kā viena uz to pusi. Un jā, patiesībā tai vecāku istabai iznāca vienmēr iet tā pa maliņu. Nu pa malu, garām un cauri un arī tur nezinu, vēlākos gados jau kad tur no ballītēm, no viskaut kā nācu mājās. Tas bija tā normāli, jā. Zini, kā, nebija jau neko citu īpaši piedzīvojuši.

Vai māsa nenāca uz Jūsu istabu?

Nāca, mēs tur kaut ko arī spēlējāties. Jā... Es viņu mācīju, skolu spēlējām. Manis pēc viņa kļuva par angļu valodas pasniedzēju, tāpēc, kad nu es sāku skolā angļu valodu mācīt, man tur baigi patika. Tad nu, viņa, rēķini, sešus gadus jaunāka, tad es viņu tur sāku mācīt. Tas beidzās, kā zināms... (*smejas*) traģiski.

Vai sadzīvojāt labi ar māsu?

Nu vispār samērā labi. Nu kādreiz jau arī sastrīdējāties, bet es tā neatceros, ka kaut kādi tādi baigie kašķi būtu bijuši, jā.

Vai bija kaut kas, ko istabā pati iekārtojāt?

Mmmm... Nu teiksim, man liekas, ka man uz tā, nevis – man liekas, bet tā bija! Man uz tā galda bija stikls un tad es zem tā stikla tur saliku visu kas tur bija – kaut kādas tur bildītes, kaut kādi tur varbūt atgādinājumi, kaut kas tāds. Man liekas, ka es arī pie sienām kaut ko lipināju. Un tad man bija ļoti kruta lampa pie sienas, kas bija nu tāda sienas lampa pie manējās gultas ar diviem abažūriņiem, ar releju, ka viņu varēja pagriezt košāku un, un tādu dūmakaināku. Tā jau arī vēlākos gados ļoti noderēja. Intīmas atmosfēras radīšanai (*smejas*) priekš sarunām. Tā arī bija tāda.

Kas atradās pie sienām, ko pati pielikāt?

Jā, kaut kādi plakātiņi mūzikas, ko toreiz varēja dabūt.

Vai istabā bija kādi noteikumi?

Nu mums bija kaut kā tā vispār iegājies, kad, ka, tajā piektdiena svakarā vai sestdien, nu nedēļas nogalē, vienmēr dzīvoklis tika uzkopts. Un es galīgi neatceros, ka man tas būtu likts, bet es kaut kā diezgan ātri pārņēmu to funkciju ta kā savā ziņā. Ko gan es ļoti labi atceros, ka man jau toreiz bija tāda, es centos arī visu padarīt nu tad, kad vēl ta kā, piemēram, mamma un tētis nebija no darba mājās, tad, kad viss tur mierīgs. Es nezinu, no kurienes man tas nāca, bet es toreiz rakstīju darāmo darbu sarakstu. Man bija ļoti laba stratēģija. Es nerakstīju – „iztīrīt istabu”, bet es rakstīju – „noslaucīt putekļus”, „izpurināt paklāju”, „izmazgāt grīdu”. Jo tad man bija trīs lietas, ko izsvītrot. Nu ta kā sadalīt soļos. Godīgi sakot, es ļoti bieži par to esmu dzīvē domājusi, ka tās ir tehnikas, ko šodien cilvēki mācās. Bet man viņas tik organiski pašas no sevis radās, un es to ļoti, ļoti izmantoju. Nu jā, un tad arī man vienmēr laikam intuitīvi nav paticis, ka man kaut ko liek darīt, bet es neatceros, ka man vecāki būtu baigi kaut ko likuši darīt. Bet es, nu ta kā es zināju, ka tas ir jāizdara, es gribēju to padarīt nu pirms man kāds liek to darīt, jo man nepatīktu, ka man liek. Jā.

Vai iznāk, ka Jūs tīrījāt ne tikai savu, bet arī pārējās istabas?

Mhm, jā, visu dzīvokli, grīdas tur mazgāju un tā.

Vai vecāki iesaistījās kādās rotaļās vai spēlēs?

Nu mēs tur šahu un dambreti tur spēlējām, jā. Tad bija viena tāda ļoti interesanta spēle, ko man vecāmamma mācīja, bet es viņu diemžēl neatceros. Bija tāds paša zīmēts lauciņš, tāds savādāks kaut kā, mēs ar pogām viņu spēlējām. Un ļoti interesanti bija, no tām loģikas spēlēm. Bet es neatceros vairāk, jā. Nu jā! Un tad es atceros – man mammai ļoti patika

dziedāt. Viņa ļoti labi dziedāja, viņa arī tur visādos ansambļos bija un tā, kas nu toreiz tur bija. Un arī uz skatēm brauca (*lielīgi*). Bet bija pa radio tie raidījumi „Mācīsimies dziesmu”. Un tur avīzītē pirms tam tur tos vārdus uzdrukāja vai ko, un mēs sēdējām un, kad bija tie raidījumi, tad mācījāmies tās dziesmas (*smaida*). Bet tas bija tā, es to tiešām atceros kā kaut ko baigi foršu.

Paldies par interviju!

1.3.9. N intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 10 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 74 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Tātat.... Ziemās mēs dzīvojām Rīgā, tātat, vienmēr. Tātat, tā ir Ģertrūdes iela, vecā Ģertrūdes baznīca. Tā bija privātmāja, piecstāvu, bet padomju laikā un tātat, jau lielākoties, es esmu dzīvojusi padomju laikā, tātat, viņa bija nacionalizēta, laikam tā jāsaka. Tātat, otrajā stāvā un tas dzīvoklis kādreiz bija bijis ļoti, ļoti liels, bet, tātat, tad, kad es jau atceros, tas bija komunālais dzīvoklis. Tātat, bez mūsu ģimenes tur dzīvoja dažādos laikos dažādi, bet nu vismaz vēl viena ģimene. Mums istaba, jo tas bija ļoti liels dzīvoklis, tātat, mums to istabu arī bija daudz. Vecākiem bija guļamistaba, tad bija viesistaba, tad bija viena, ko varētu saukt par bērnu istabu, tad bija tāda stiklota veranda un laiku pa laikam vēl – kādreiz, kas laikam bija bijusi kalpones istaba, tāda mums vēl bija. Nu un tad vēl bija tās koplietošanas telpas – milzīgs, garš koridoris, bija tiešām ļoti liels, virtuve, vannasistaba. Nu tā. Par telpām. Tātat, tad, kad jau bērns, jo mēs bijām četri bērni vecākiem, tad, kad tas nākošais bērns, par sevi es neatceros, tad, kad tas nākošais bija mazs, tad viņš bija pie vecākiem, viņu istabā. Kādu laiku. Tad tur vēl pēc kāda laika bija tā bērnu gultiņa, kamēr viņu tur vajadzēja regulāri kaut ko darīt. Bet pēc tam, jau viņš pārvietojās un saucamo bērnistabu. Tātat, bērnu istabā, to bērnu skaits jau nu arī, tad, kad jau mēs bijām trīs, es domāju, ka laiku pa laikam. Tātat, tas nozīmē, ka vai nu tad uz to stiklot verandu es pārgāju vai arī uz viesistabu pa nakti, un pēc tam atkal no turienes projām vai arī uz to kalpones istabu, jo man liekas, ka trīs mēs diez vai bijām bērnistabā. Nu guļot, ja. Un vēl, sākotnēji nē, bet vēlāk es atceros, ka arī tajā bērnu istabā ir kādu laiku bijusi arī vecmāmiņa. Tātat, tās bija ziemas. Vasarās mēs vienmēr kaut kur tikām vesti ārā. Kad es biju maza, es atceros, ka tas bija Etnogrāfiskais muzejs, tur bija iespēja dzīvot pa vasaru, pēc tam, tātat, kaut kur Vecmīlgrāvī, bet pēc tam jau, kad bija bišķi lielāka, tad mēs regulāri, vispirms tie bija Bulduri, pēc tam tie bija Vaivari. Smagajā mašīnā sakrāmēja visas mantas, visus bērnus un mēs braucām ārā.

Vai vecāki vasarās brauca līdzī? Vai ideja bija vasaru pavadīt bērniem svaigā gaisā?

Protams! (*pārliedzinoši*) Vecāki, ja viņi arī strādāja, bet mēs tur tikām atstāti. Nu tā.

Kādas bija vecuma attiecības ar brāļiem un māsām?

Es esmu pati vecākā, man vēl ir divas māsas par mani jaunākas un viens brālis. Mēs bijām trīs māsas un viens brālis. Es dzimu četrdesmitā gada Ziemassvētkos, tātad, decembrī, nākošā piedzima četrdesmit piektā gada vasarā, mums kaut kādi četri ar pus gadi ir starpība. Pēc tam bija brālis – četrdesmit septītajā. Un jaunākā mātai piecdesmitajā, piecdesmit pirmajā.

Vai Jūs atceraties, ko darījāt istabā?

Nu tiešām tā – absolūti visu. Mēs bijām tā, mēs uzaugām ļoti brīvi. Vecāki strādāja.

Kas bija vecāki pēc profesijas?

Viņi abi bija beiguši biologus. Māte kādu laiku strādāja Universitātē, bet pēc tam, kad izveidojās Medicīnas fakultāte, tad viņa pārgāja uz turieni, uz bioloģijas katedru strādāt. Viņa strādāja ar studentiem, un tēvs, kas arī bija beidzis biologus, viņš bija skolotājs. Bioloģijas, ģeogrāfijas priekšmetu skolotājs.

Cik aptuveni liela bija bērnistaba?

Varbūt tāda, kā šitā? (*rāda uz telpu, kurā notiek intervija, aptuveni trīsdesmit kvadrātmetrus liela*) Jā, viņa nebija maziņa.

Kādas bija attiecības ar brāļiem/māsām?

Es saprotu, ka mēs esam ļoti kāvušies, ka mēs esam bijuši nerātņi bērni, vai ne. Ka mēs neesam bijuši tādi ļoti jauki un paklausīgi, bet varbūt tāpēc, ka mēs bijām ļoti brīvi. Mums bija arī liels, skaists pagalms, strūklaka pat. Ta kā tur mēs bijām. Tur bija visādi bērni, ar ko arī mēs tad tur visādi kāvāmies. Un liels, garš koridoris, kur varēja skraidīt, vecāki mums lika mieru. Laiku pa laikam mūs iekaustīja. Es atceros, kā makšķerēja no gultas apakšas laikam divus par mani mazākiem un tad lika pāri celim un ar siksnu. Bet tas nebija bieži.

Kas atradās bērnistabā?

Viens galds bija noteikti. Bet tā kā galds bija arī tajā stiklotajā verandā, tajā viesistabā, tā kā nebija tā, ka mēs bijām vairāki pie viena galda. Domāju gan, ka nē, ka katram atradās tomēr vieta, kur mācīties.

Vai bija arī savas vēlmes attiecībā uz bērnistabu?

Nē, es domāju, ka varbūt tur varēja drīzāk būt tikai tas, ko mēs negribam varbūt to otro vai vēl kaut ko, bet ko mēs tā īpaši būtu gribējuši, man liekas, ka nē.

Vai bērnistabā bija kādi noteikumi?

Par uzkopšanu noteikti kaut kas bija, bet es saprotu, ka mēs to noteikti nedarījām tik labi, kā vajadzētu. Bet protams, ka bija. Jā, jā.

Vai Jūs spēlējāties istabā? Kādas bija Jūsu rotaļietas?

Viņas bija dažādas. Bet katrā ziņā tas, ko es atceros... Nu es atceros vienu ļoti ļoti lielu lāci. To es atceros. To es saprotu, ka manas krustmātes vīrs, viņš emigrēja uz Ameriku tad, kad jau

visi brauca projām. Bet tas bija reti liels lācis. Liels un pūkains. Tas bija tas, ko atceros. Pārējās mantas bija stipri kaut kas arī pielāgots, jo tiešām, kaut vai tas garais koridoris, vai ne. Tas nozīmē, ka, piemēram, māsa stāsta, ka ir apvelts ķeblis, es esmu viņu tur sēdinājusi iekšā un stumdījusi pa to. Tā, ka ļoti daudz tika piemērotas mantiņas. Daudz dažādu koka rotaļietu, visādi kluči un viskaut kas, ko varēja likt un būvēt. Atceros tādu uzvelkamu vilciņu, tagad es tādus neesmu redzējusi. Tādus laida. Atceros, bet tad jau droši vien es biju lielāka...mmm... Un toreiz, es domāju, ka nevarēja nopirkt tik daudz gatavu mantu, ka bija šuvēja. Šuva, pāršuva gan vecāko bērnu mantas atkal pāršuva jaunākiem un šuvējas, kas nāca uz māju, man liekas, ka viņas bija tās, kas iemācīja no papīra grieztas lelles un viņām dažādas kleitas varēja piemērot. Locīt viskaut ko. Ta kā tās bija tādas mantiņas.

Cik daudz laika ikdienā Jūs pavadījāt istabā?

Ja tas ir tad, kad es vēl negāju skolā, kādu brīdi es gāju arī bērnudārzā, bet ne pārāk ilgi noteikti. Un, ja tā bija ziema, tad tas bija lielāko ties tajā istabā. Vai nu tā istaba vai veranda vai koridors. Apmēram tā.

Vai istabai bija durvis?

Nu kā tad mēs tur tikām iekšā? (*čukst*) Tur bija durvis uz koridoru un otras durvis uz to stikloto verandu.

Kad tās bija vaļā un kad ciet?

Tās durvis uz verandu, viņas parasti bija ciet, bet tad, ja mēs tur gribējām ieiet, tad mēs viņas attaisījām. Un arī durvis uz koridori parasti bija ciet.

Vai sanāk tā, ka viesistabā un vecāku guļamistabā varēja ieiet tikai no koridora?

Jā. Vecāku guļamistabā varēja ieiet tikai no viesistabas. Visas pārējās durvis tur bija, bet viņas bija aizliktas ta kā tur vai nu bija skapis pielikts priekšā, lai tur nevarētu vai plaukti pielikti.

Paldies par interviju!

1.4. respondentu interviju transkripcijas (starpkaru periods)

1.4.1. O intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 27 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 82 gadi

Kas iekārtoja Jūsu bērnistabu?

Nu noteikti vecāki to iekārtoja. Mums jau bija ļoti ļoti vienkārši un ļoti tā nu... minimāli. Te bija... Trīs bērni mēs te gulējām šitai istabā. Viena gulta bija pie šīs sienas un te viena. Un tur kaktiņā mums bija leļļu stūrītis, pie loga bija galdiņš, mazs galdiņš ar vienu atvilknīti un trīs krēsli, durvis bija šeit un te bija etažēra kā sauc, tāds grāmatu plauktiņš un viss, skapis nebija, tas bija vecāku istabā. Un visas tās mēbeles bija baltas, bija metāla gultas, divas bija izvelkamās, tādas nu viņas bija tā kā bērnu gultiņas un izvelkamas. Kad mūs izsūtīja, tad man bija gandrīz deviņi gadi, un tad jau maz kājas bija līdz galam. Un un pie loga bija puķaini tādi kokvilnas auduma aizskari, tādi oranžīgi, dzeltenī ar oranžām tādām kā magonītēm un sienas arī es atceros – tolaik bija modē tādi nu tautiskie motīvi, nu varbūt ne tautiskie, latviskie. Mums bija dzeltenas sienas un tad bija tādi diezgan reti, bija tādas vārpas un rudzupuķītes uz tām sienām.

Vai bērnistabās dzīvoja viena dzimuma bērni?

Nē, mēs divas māšas un brālis. Tad piedzima vēl otrs brālis, bet tad jau vecākam brālim bija jau četrpadsmit gadi, tad viņš aizgāja un ēdamsitabu un tad mēs atkal trīs bijām.

Vai bērnistabas iekārtošanā bija bērniem savas personiskās vēlmes?

Nu es šaubos, tolaik kaut kā vispār bērni.... Tagad bērni ģimenē ir galvenais. Toreiz man liekās, ka tā nebija. Nu bija mums kaut kāda, zinu, ka tēvs mums atveda no Šveices, tādas, nu, fotogrāfijas ierāmētas ēdelveiss un kaut kāds tāds, bet tā mums... Arī tas leļļu stūris bija stipri maziņš tāds un un un arī nekas tur arī īpašs nebija. Kad trīsdesmit devītajā gadā vācieši repatriējās uz Vāciju, mums augšā bija īrnieki – vāciešu ģimene un un tur tai meitenei bija ļoti skaistas rotaļlietas, un tad mums viņa atdeva dažas leļļu mēbeles – tur bija tāda leļļu trimo, leļļu skapis. Mēs bijām ļoti laimīgas.

Ko Jūs darījāt bērnistabā?

(*Nopūšas, domā*) Nu mēs vispār tur... Nu mācījāmies, katrā gadījumā, to es tā atceros. Spēlējāmies arī, tad te bija vecākiem viesi, tad mēs līdz zināmam laikam mēs varējām tur būt pie viņiem, bet nu nekādu, nekādu daudzīšanos nebija viesu klātbūtnē, pēc tam mums bija

jānāk savā istabā. Mums, ja bija tādas tiešām viesības, tad mums iedeva toreiz bija tāda nu... Ābolu sulu tādā ļoti skaistā pudelē, tad mums iedeva ābolu sulu un kaut kādus augļus. Ar saldumiem mūs vispār nelutināja. Es atceros, ka vienreiz kāds viesis uzdāvināja šokolādes konfektes kasti un tad to mums iedeva tai bērnistabā. Blakus bija viesistaba, tur bija liels paklājs un gāja tur daudzies pa to paklāju. Klavieres mēs spēlējām, tur tās arī... Tur bija, protams, ka nāca klavieru skolotāja, vajadzēja mums vingrināties. Bet nu tā mēs tai bērnistabā diezgan daudz laika pavadījām. Mums bija dzīvojamā istaba un ēdamistaba, divas guļamistabas. Kad es vēl biju mazāka, es pie vecākiem skrēju bieži vien naktī, piemēram, arī, ja man vajadzēja uz podiņa, tad es nezinu, kāpēc, es skrēju mammai pieteikties, un tad viņa teica „vai meitiņ”. Un tad kamēr man iestāstīja, ka man nav viņai jāpiesakās. Es atceros to, ja mēs bijām slimi kāds, tad tēvs gāja gulēt uz kabinetu un mēs gulējām pie mamma otrā gultā. Starp citu to es arī – tas teiciens – „sēdēt visu nakti pie slima bērna gultas”. Es nekad neesmu sēdējusi, es vienmēr esmu bērnu paņēmusi pie sevis lielajā gultā, jo man mamma tā darīja.

Vai bija kādi noteikumi bērnistabā?

Nu to es tā neatceros katrā gadījumā... Mūs diezgan laicīgi sūtīja gulēt. Tēvs bija bieži tad viņš nāca mums lasīt priekšā, kad mēs gājām gulēt. Tad, kas mēs bijām tādas ne vairs ļoti mazas, tad mums bija jāuzkopj sava istaba, jāmazgā grīdas, jāsakārto. Tad bija tādas kā dežūras, kas bija tingri noteiktas. Nu no kāda sešu gadu vecuma katrā gadījumā es visā mājā slaucīju putekļus. Mamma dzīvoja mājās, viņa nestrādāja. Un sevišķi tad, kad viņa bija stāvoklī ar mazo brāli, tad man bija septiņi gadi un tad jau es viņai biju lielais palīgs. Māsa bija trīs gadus vecāka, vecākais brālis vēl trīs gadu vecāks. Mēs tā ik pa trīs gadi un tad pēc tam jaunākais. Vispār es nezinu, vai tas bija tā ļoti pareizi, bet mums par mājasdarbiem mums maksāja. Nu par savu istabu, protams, nē. Vai tur vajadzēja malku ienest vai ogles, jo centrālpakure vietējā bija, vasarā vajadzēja dārzā strādāt šo to. Mums maksāja, bet kontrolēja. Mēs nedrīkstējām aiziet nopirkt konfektes par to naudu. Nu tika krāts. Tika krāts kaut kam. Teiksim, es atceros, ka mums ar māsu skaistas adītas jakas nopirka, un tad man lielākais bija toreiz parādījās tāds nu, kādreiz bija tādas porcelāna lelles, pēc tam parādījās nu tādas plastmasa, celulozes, bet viņas bija kā bēbji. Un man ļoti gribējās tādu lelli. Bet viņas bija dārgas, desmit lati, un toreiz tā bija liela nauda. Un es ļoti ilgi to naudu krāju tai lellei. Un tad atbrauca viens onkuls ciemā un kaut kā uzdāvināja mums abām ar māsu piecusATUS, un māsa ziedoja man to savu tiesu. Nu un tad jau man bija gandrīz sakrāts droši vien tur kaut ko pielika vēl kādu latu klāt un tad man to lelli uzdāvināja uz Ziemassvētkiem. Un lelle bija... Plikas viņas pārdeva. Tad tur bija, mamma notamborējusi kleitu un veļiņa sašūta un kažociņš, bet lellei bija basas kājas... Bet un tad mēs braucām uz centrālo, toreiz viņu sauca

Ekonomiskais veikals. Centrālo Universālveikalu, ceturtajā stāvā bija rotaļlietas un bija nodaļa, kur pārdeva leļļu drēbes un apavus. Un tur ar visu lelli klēpī man bija, kad braucām tramvajā, es biju ļoti lepna, ka man tāda lelle! Un tad nopirkām sarkanas kurpītes un baltas zeķītes.

Vai Jūs rotaļājāties bērnistabā visi kopā?

Nu mēs ar māsu tā rotaļājāmies kopā, bet mani jau kā jaunāko apcēla. Mums blakus mājā bija tāda draudzene Rutiņa un viņas abas bija vecākas par mani un tad vienmēr mani muļķoja. Piemēram tā – „kur tava lelle dzīvos uz laukiem vai pilsētā?”. Nu es, protams, gribu tā kā viņām, bet es nedrīkstu teikt. Es tur visādi mēģinu izlocīties un tomēr viņas piespiež... Teiksim, es saku – „uz laukiem”. Bet mūsējās dzīvos pilsētā. Es saku – „mana arī dzīvos pilsētā”. „Nekā, tu teici, ka tava dzīvos uz laukiem”. Nu tādā veidā... Ka mēs bijām trijātā. Ka mēs bijām divātā, tad mēs tā labi spēlējamies. Ar lellēm. Parasti mūsu lelles bija no trūcīgas ģimenes, mēs nebijām bagāti, bet trūcīgi mēs nebijām nekādā gadījumā. Mēs bijām pārtikuši. No trūcīgas ģimenes mums tās lelles bija, bet viņas bija ļoti centīgas, un, un, un arī vēlāk mēs savā ziņā izspēlējām tādas seksuālas spēles. Tad, kad mums brālis piedzima, ja, tas bija ļoti aktuāli. Tad mums lelles dzima. Nu nu tādā veidā, jo mums mamma diezgan atklāti mums nestāstīja, ka stārķis atnesīs, mēs zinājām, ka bēbis ir vēderā. Tā kā tajā ziņā viņa ļoti progresīvi bija. Starp citu es nekad par to neko muļķīgu nebiju iedomājusies.

Vai vecāki rotaļājās ar jums?

Nu tādas galda spēles jā, tad jā, kaut kur... Bet nu tā ar lellēm es netceros, bet nu katrā gadījumā mamma mums bija ļoti laba. Viņa bija nu kā lai saka ta kā tagad saka – profesionāla māte. Gluži viņa mums neizdabāja, bet viņa bija ļoti ļoti mīļa. Ļoti tāda nu saprotoša, līdzjūtīga. Nu savā ziņā mūs i bāra un pa pirkstiem uzdeva.

Vai rotaļas notika tikai bērnistabā?

Nu neteiksim... Neteiksim. Arī tad, kad tie vācieši repatriējās, viņi atdeva tādu, es nezinu, kas tas bija par galdu, bet nu paceļamas tādas plāksnes, un tur bija tādas atvilknes, ne atvilknes, tādas apakšā, un tad bija tēva kabinetā stāvēja tas galds. Un tur mums ļāva spēlēties, iekārtot to to tās leļļu istabas. Nu un par cik mums bija liels dārzs, mēs arī audzinājām kartupeļus un mēs tagad izdomājām zem tās grīdas tur jāglabā kartupeļi. Un salasījām mazos kartupelišus un sabērām tur tai... Nu viņa nebija kā atvilkne bet tāds paceļams, burtiski kā atvilknes, nevis izvelkams, bet tāds.... Un sabērām tos kartupeļus, un viņi uz pavasari sāka dīgt un pa visām šķirbām (*smejas*) nāca ārā. Tā kā tur mēs spēlējamies. Un tad, kad bijām lielākas, tad par cik mūsu istabā skapis nebija, tad brālis jau bija aizvācies uz ēdamistabu, tad tur viņa grāmatkapī mums iedeva apakšējo, apakšējos tādu skapīti. Katrai bija divi plaukti, veļu glabāt, lai es

mācītos kārtīgi savu veļu turēt. Nu tad mums bija prieki, jo mamma nebija mājās, tad mēs to veļu visu izgāzām zemē, un tad bija katrai divstāvu māja lellei, iekārtojām. Nu un tad, protams, ka vajadzēja visas, tad ne jau vairs salikām, bet tāpat sametām atpakaļ. Nu, ja mamma pamanīja, tad, protams bija liels bāriens un dabūjām visu kārtot, bet nu tas bija līdz nākamai reizei. Vēl ko mēs tur slēpām tai skapī, tās krājkasītes mums bija un tika kontrolētas, bet tomēr mēs pamanījām, ka tur var ar kaut ko izķeksēt kādu latīņu ārā un netālu bija veikals, tāds nu tāds neliels veikaliņš, kur bija arī mazas lellītes varēja nopirkt pa astoņdesmit santīmiem un pa latu. Un tad mēs slepeni aizgājām un nopirkām tās lellītes. Mums neļāva, teica, ka pietiek lelles. Nav daudz vajadzības, vajag mīlēt tās, kuras ir un tad mēs arī tur pie tām veļas skapī glabājām tās slepeni nopirktās lelles. Bet tad, kad nopirka man to, nu, kad tika sakrāta nauda tai lelei Maijiņai, tad es ar viņu spēlējās un tad es spēlējās ļoti ļoti nopietni. Nu un tie bērnu krēsliņi jau mums bija drusku par mazu, es saliku divus krēsliņus kopā, bija gulta, bija saklāta un savas gultas galā nolikta. Katru vakaru, kad es noģērbu, uzvilku viņai naktskreklu, noliku gulēt un tad, kad mūs izsūtīja, viņa palika gulēt tai gultiņā un man tik ļoti, tik šausmīgi žēl bija, man gribējās viņu ņemt līdzi... Protams, nedrīkstēja ņemt, jo bija svarīgāk paņemt... Jo teica, var ņemt tik, cik var panest. Un tā man Maijiņa palika.

Jūs minējāt, ka bērnistabā bija arī rakstāmgalds?

Rakstāmgalds nebija, nu parasts tāds galdiņš, balts ar vienu atvilknīti. Mācību grāmatas mums acīmredzot tai grāmatplautiņā bija un somā, es tā neatceros tieši, kur mēs tās somas turējām.

Vai gultas visiem bija vienādas?

It kā vienādas, bet tās divas bija tādas izvelkamas un viena bija jau ta kā pieaugušo. Visas bija baltas, metāla gultiņas. Pieaugušo gultā gulēja tas, kurš bija vecākais. Brālis aizgāja uz ēdamistabu. Nu kad mūs izsūtīja un kad mēs atgriezāmies, mēs jau te vairs atpakaļ netikām, te jau dzīvoja citi. Citi un tā māja jau nebija tik liela. Bet nu mēs viņu nevarējām atgūt, jo pateica tie kara cilvēki, kas te dzīvo un jūs taču kaut kur esiet pierakstīti, man bija toreiz nu tādā šausmīgi sliktā, vecā mājā īrēja. Es teicu, protams, ko tai suņu būdā.

Cik jums bija gadu, kad jūs atgriezāties?

Nu man bija četrpadsmit. Nu mēs dzīvojām pie radiem un arī tad jau mēs dzīvojām šķirti, jāsaka, vairs nu pirmo gadu mēs ar māsu dzīvojām pie vecās mātes. Mazo brāli mēs vispār pazaudējām Sibīrijā.... Bet nu kā par brīnumu atradām atgriežoties ceļā un, un, un... Pēc tam viņš bija pieņemts krievu ģimenē, kad mamma nomira.

Paldies par interviju!

1.4.2. P intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 14 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: vīrietis, 83 gadi

Pastāstiet par savu bērnību un bērnistabu!

Salacgrīvas novadā. Nu redziet, ēēē, es atceros to no bērnības, kad vēl tēva mājā nedzīvoju, ka tēvs viņu tikai būvēja. Tas ir pēc 1930 gadu. Vo, kad viņš kaimiņos, kad tur trīs kilometri, nepilni, īrēja vienu māju, kur viņam bija darbnīca, ē, kur viņš nodarbojās ar galdniecību. Un mums tur bija virtuve tur, istabiņa, kur dzīvoja. Es kā pirmais, kā vecākais. Tā darbnīca bija liela, nevaru saprast, cik tā varbūtās kādi trīsdesmit kvadrātmetri, tāda. Vairāk kā pusmāja. Un tur viņš man uzdāvināja tādu mašīniņu ar ar riteniņiem, un es tur tā platība bija un es tur skraidīju stundām. Man tā kaut kas ir atmiņā. Un mamma vienmēr tā atcerējās, kad es tur izskrēju, tikmēr, kamēr tie ratiņi bija nodiluši, viņus neļloja. Uz tiem dzelzi, ja. Vot tā no bērnību es sāku skriet. Un tad, kad pārbrauca uz to tēva māju, ko viņš uzbūvēja, vot.... Tas man ir izgājis no, ja.... Varbūt pa to skriešanu, es tā atceros, ka tā skrēju un brāli neatminos, vai viņš tur piedzima, vai viņš tur nepiedzima. Tas tajā tēva mājā piedzima. Viņš jaunāks pusotru gadu. Un to posmu, kā mēs tur dzīvoja, to platību visu es atceros, bet, kā mēs kur gulēj...

Mājā bija vairākas istabas?

Jā. Mums tak papam bija lielā darbnīca. Tāda apmēram...kādi piecdesmit vai sešdesmit kvadrātmetri, kur visi tie stanki bija. Viņš tāds labs galdnieks, visu to prata, mēbeles gatavot un, un, un tādas ragavas un ratus un visu ko. Nu tā. Un tad tajā pusē. Un tad no ielas puses bija ēēē... Atsevišķa ieeja, kur pieņemt var ciemiņus. Un atkal bija kādi piecdesmit kvadrātmetri lielā istaba tāda. Viņš bija muzikants ar savulaik. Viņam bija orķestris un tad tai laikā jau bija viņam klavieres bija. Ka jau pārbrauca tajā mājā. To es atceros. Kur stāvēja. Un viņam bija vijole. Viņš pats bija vijoles spēlētājs. Un klarnete. To visu atceros. Bet tajā lielajā istabā es nedzīvoju. Tā bija tāda kā priekš ciemiņiem. Kādreiz viņš uzspēlēja tā, to es atceros, un, bet tā dzīve notika virtuvē, otrā pusē, kur mums bija ieeja. Otrā pusē, kur bija ieeja. Un divas istabas bija. Vot. Tur, kur bija paps ar mammu, kur dzīvoja guļamistabā un māsas, mēs četri bērni. Jā. Tie tur dzīvoja. Bet kā mums ar brāli bija gulta tai priekšistabā, vot es neatceros.

Ja Jūs sakat, ka bija istaba vecākiem, tad jau sanāk, ka bija istaba arī bērniem?

Jā, jā, jo tur nebija kur nolikt vairāk gultu, to trešo. Nu un tad es atceros to, ka mēs sākām... Nu visa tā jaunība pagāja kaimiņos, tur bija tādi paši puikas, vecāki pa kādi divi, trīs gadi, ta mēs spēlējām Lapta tāda spēle bija. Un es pat nezinu, ko tādu.... Tāda nē... Tāda uz ķieģeļiem nolikti tādi kociņi un tad meta.

Vai vairāk tā dzīve tomēr bija ārpus mājas?

Jā. Un tie bija tādā jaunībā. Un tad no septiņi gadi mēs jau ar brāli ganīt lopus, jo bija kādi seši, astoņi govīs un aitas. Un tad mēs, mums tās ganības bija kopā ar tiem kaimiņiem. Nu tad tur mēs tos lopus sadzina kopā un tad tur bija četri puikas. Un tad mēs noganīja tos lopus kādi seši gadi vai septiņi. Nu un no trīspadsmit gadi man jau bija tad ar zirgiem jau es strādāju un braucu. Tad es sāku art un sēt jau. To es atceros. Un kaimiņi vēl teica mammai, tu to puiku nobeigsi, ko tāds mazs un jau strādā. Tas par manīm. To es atceros. Nu un tad redz... Tā pamatskola bija no mums ar kādi divi ar pusi kilometri. Tur ziemā ar slēpēm brauca. Nebija jau kā tagad, ved ar mašīnu. Pie durvīm piebrauc un aizved. Vot. Māsai mazmeita. Viņa devītajā klasē mācās tagad. Un tad, kad beidza to pamatskolu – uz Limbažiem. To jau tikai padomu laikā ietaisīja to ceļu. Un tad ar riteni brauca uz Limbažiem vienmēr. Norūdīts.

Kas vēl atradās dzīvojamā istabā?

Apaļš galds, dīvāns, krēsli, vēl tagad man ir laukos divi krēsli, ko paps tai laikā taisīja. Pēc izsūtīšanas mammai māsa bija atpirkusi viņus. Un to viņa atdeva, ka mēs atbrauca.

Cik Jums bija gadi, kad jūs izsūtīja?

Man bija septiņpadsmit gadi.

Un tas bija 1949. gadā?

Jā, es 1931. gadā dzimis. Nu un tie likumi bija tajā laikā briesmīgi, tie, kam bija sešpadsmit gadi, tiem vairs mācīties neļāva. Kur aizdzina, bija jāstrādā. Vecāko māsu arestēja ceturtajā klasē, un mazā vēl vispār skolā negāja. Bija tikai pieci gadi. Tā sāka mācīties vidusskolā tur. Un beidza vidusskolu. Un tagad vēl Maskavā strādā.

Vai tad, kad dzīvojamā istabā notika viesības, vai bērni arī varēja piedalīties viesībās?

Es to atceros tikai vienu tādu momentu. Līdz laikam trīspadsmit gadi, es neatceros, bet, ka man bija jau trīspadsmit gadi, papam bija pasaules karā draugi. Valters bija tāds. Un viņi brauca līdz Saulkrastiem uz Jāņiem, mēs brauca ar zirgu pretim. Un viņi bija divi. Un tad Jāņos paps bija iztaisījis alu, kur atgriez krānu un krūzē laiž. Miežu alu. Un tad es atceros, ka mēs sēdēja visi viesistabā pie apaļā galda ar brāli ar. Un mēs to alu ar dzēr. Tas man ir atmiņā kā šodien.

Ko mamma darīja ikdienā?

Mamma tikai pa saimniecību. Kopa govis un baroja cūkas. Jo nebija kalpone. Jā. Bet, kad paps vairāk ar to galdniecību, tad bija, ka pieņēma vasarā strādniekus kādus palīgā. To es ar atceros. Vot.

Vai bērnībā vairāk bija darbs vai rotaļas?

Nu... Laukos tur bija patstāvīgi darbs. Nekā tagad – viss gatavs pieved. Palaidnības ar tur darījām.

Ko darīja, kad atbrauca no skolas?

Pēc skolas? Nu vakarā tur bija jāmācās un otru dienu tad uz skolu.

Vai vecāki piedalījās rotaļās vai mājasdarbu izpildē?

Nē. Vecāki ar mumsīm nespēlēja. Mēs tie četri, kaimiņi bija. Vot ar tiem mēs bija četri kopā. Jo tie māsas tur, astoņi, deviņi gadi, kad tev ir desmit un tiem ir. Viņi nav kompānija. Mēs tikai tie četri tur bijām kopā. Mēs pie viņiem gājām. Vot tā tur apmēram.

Paldies par interviju!

1.4.3. R intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 19 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 82 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Tā... Nu tad mazliet vēsturi. Mans tēvs strādāja Strenču psihiatriskajā slimnīcā, viņš bija saimniecības daļas vadītājs, un mēs arī dzīvojām tur. Slimnīcas teritorijā. Tēvam bija dzīvoklis, manu atmiņu laikā tie ir bijuši vairāki dzīvokļi. Man ir viena fotogrāfija no... Vispār tā slimnīca... Ir katrai mājai savs nosaukums. No sākuma mēs dzīvojām Augusta mājā, bet no tās man ir tikai fotogrāfija, es tās telpas neatceros. Un pēc tam mēs dzīvojām Osvalda mājā, tas bija ceturtajā stāvā. To gan es atceros, jo tad man jau bija mazliet vairāk gadu, un tur man bija sava istaba. Istaba... Pavisam vienkārši iekārtota – ar gultu, galds, grāmatu plaukts... (*Domā*) Kas vēl tur bija? Klavieres bija. Es spēlēju klavieres, mācījos spēlēt. Un tad tur bija klavieres novietotas. Mums bija diezgan liels dzīvoklis patiesībā – puse no ceturta stāva tajā mājā. Es īsti neatceros, vai četras istabas. Četras, laikam bija istabas. Jā, tur bija vecāku guļamistaba, tad pa vidu bija ēdamistaba un tad bija tā kopējā istaba, es jums dažas fotogrāfijas varu parādīt, kas brīnumainā kārtā ir saglabājušās, jo mēs tikām izsūtīti četrdesmitajā gadā. Nu tā apmēram, kā tas izskatījās tajā istabā.

Kur dzīvokļa iekārtojumā atradās jūsu istaba?

Man bija ta kā atsevišķi, kad nāca iekšā dzīvoklī pa durvīm, man bija pa kreisi, atsevišķas durvis. Un tad bija divas durvis – viena uz ēdamistabu, viena uz kopējo un no ēdamistabas bija izeja uz vecāku guļamistabu. Tā ta kā man bija atsevišķa istaba.

Vai Jūs atceraties rotaļietas istabā? Vai bija rotaļietas un kādas?

Protams, jā! (*Smejas*) Bija rotaļietas. Nu dažādas. Dažādas rotaļietas bija. Man ļoti patika tajā laikā zīmēt burtnīcā, izkrāsot un dažādus ģeometriskos rakstus veidot pašai. Un un tad es ar to nodarbojos un tad manā istabā bija tāds radioaparātiņš un man ārkārtīgi patika klausīties lugas. Teātra raidījumus un lugu iestudējumus bērniem tādas es varēju sēdēt pilnīgi ar visu sevi iekšā tajā aparātā, nu, ko tur raidīja. Konkrēti es tā nevaru pateikt, man par piemiņu te ir rēta tāda vēl – es iegriezu ar šķērēm sev pirkstā, nē, bet plaukstā klausoties. Nu ko es vēl... Man patika, es tanī, tad man bija apmēram pieci gadi, es pratu lasīt. Es ļoti daudz lasīju. Un tad bija tā, ka es skolā gāju otrajā klasē, es atceros tad. Es saslimu nu kaut kādu tādu lēkājōšu temperatūru, un tad man veda uz Rīgu pie daktera – Nīmanis laikam bija tas bērnu dakteris.

Īsti labi neatceros to uzvārdu. Un tad viņš teica, ka nu kaut kādas tur baktērijas vai zarnās vai kas, un es divus mēnešus dzīvoju mājās. Tā būtiski man nekas nekaitēja, man nekas nesāpēja, bet mani nelaida uz skolu. Un tad es izlasīju bezgala daudz grāmatu tajā laikā. Turpat tajā mājā, kur mēs dzīvojām apakšā bija slimnīcas biblioteka, un tad, kad nāca tas otrais mēnesis uz beigām, tad tēvs teica - man vairs tev nav ko nest, tur jau vairs nav tev ko lasīt. (*Smejas*) Visu izlasīju, neskaitot dažādas bērnu grāmatas, es izlasīju „Parīzes Dievmātes katedrāli”, ko es atceros kā šodien. Tas viss man acu priekšā, kas tur notika, un, un, un visi tie cilvēki un notikumi. Un „Viktoriju Golijātu” es izlasīju. „Cilvēks, kas smejas” un, nu tādas diezgan nopietnus darbus, bet man, es viņus sapratu. Tolaik, kā es sapratu, tas ir – bērnu laika saprašana. Bet bet es viņus sapratu, kas tur notiek. Man patika ļoti lasīt. Nu tā.

Ko Jūs darījāt istabā?

Spēlējās, spēlēju klavieres. Lasīju. Zīmēju. Kad sāku iet skolā, gatavoju mājasdarbus.

Vai bija arī rakstāmgalds istabā?

Jā, protams. Protams! Bez tā jau galīgi neiet.

Kādas bija mēbeles istabā?

No koka. No koka, no gaiša koka, cik es atceros, tas jau nu tik ļoti sen ir, bet man acīs tas ir, kā tas izskatījās. No gaiša koka. (*Domā*) Ko es vēl varu pateikt? (*Domā*) Gulta un, un gulta un tāpat galds un to es nezinu, vai tie tika speciāli pasūtīti vai tika pirkti, to es neatceros. Nevaru pateikt.

Kādas bija krāsas istabā?

(*Domā*) Gaišas katrā ziņā. Ne tumšas. Man vēl šodien nepatīk tumšas sienas.

Par ko strādāja Jūsu mamma?

Mamma nestrādāja. Tajā laikā. Jo tēvs nopelnīja pietiekami, lai varētu mūsu ģimeni uzturēt. Mamma nestrādāja. Nu viņa ļoti daudz rokdarbus strādāja un un un tad viņa piedalījās arī pašdarbībā tur tanī vietējā. Ne slimnīcas, bet Strenčos tas bija. Strenču pilsētas tanī pašdarbībā. Tur un tā nu es kā... Jo tas viss mums izputēja tad, kad man bija nepilni desmit gadi, četrdesmitajā gadā.

Vai Jūs dzīvojāt kopā tikai ar vecākiem? Vai bija brāļi/māsas?

Nē. Māsa piedzima četrdesmitajā gadā, bet tas jau bija tur tūlīt jau karš un tā tā kā. Viņa desmit gadus jaunāka par mani.

Vai vecāki nāca Jūsu istabā un, ja viņi nāca, tad ko viņi darīja?

Nu aprunājās, kā man klājas un, un, un, kā gāja skolā, ko es daru un nu bija vislabākais kontakts. Tāds draudzīgs un labs kontakts. Es neatceros, ka es būtu kādreiz sodīta, kaut gan es diezgan dzīvelīga biju (*smejas*). Tāda kustīga un... Es vienīgi atceros, ka vienreiz man lika

kaktā stāvēt. To gan es atceros. Lai pastāv tai kaktā un padomā! Nu tas ir tāds sods vienīgais, ko es atceros.

Vai bija arī kādi noteikumi istabā?

Nu jā, nu mantām bija jābūt kārtībā. Mantām bija jābūt kārtībā un sakārtotām. Grīdas gan es neuzkopu. Grīdu es neuzkopu. Es neatceros, vai tur mums nāca kāda palīdzība mammai... Es tā tiešām īsti neatceros to. Vai mamma to darīja? Es neatceros redzam viņu, manā acu priekšā nav tāda skata, ka viņa uzkoptu, varbūt nāca kāda palīdzība. Es to nevaru pateikt.

Vai klavieres nāca kāds mācīt spēlēt?

Nē, es gāju mācīties pie skolotājas. Mājās gatavojos.

Vai Jūsu istabā bija durvis? Ja jā, tad kad tās bija ciet un kad vaļā? Kādos gadījumos?

Dienā bija vaļā. Vienmēr, jā. Un vakaros, protams, kad aizgāja gulēt, tad ciet, bet mamma vienmēr ienāca paskatīties, ka es esmu apgūlusies un kā. Un sasedza mani un sačubināja. Es vēl no pirmsskolas tas bija, es atceros, Strenču pilsētā dzīvoja tāda vācu madamma viena. Un viņa bija organizējusi, kā es tagad to saprotu, viņa bija organizējusi tādu privātu bērnudārzu. Un mani tajā bērnudārzā tēvs nu pierakstīja vai nu... Es gāju uz to bērnudārzu. Un tad es atceros, viņa mums mācīja visādas eglīšu rotas, vāciski viņa runāja ar mums. Viņa nerunāja ar mums latviski, viņa runāja ar mums vāciski. Un nu tā. Tā es arī iemācījos vācu valodu. Un tad, kad nāca maiņu laiki, tad es papildināju savu vācu valodu, kad bija vācu okupācijas laiks. Nu tā. Mana valoda ir vācu valoda.

Vai vecāki iesaistījās kādās rotaļās ar Jums?

Jā! Jā, protams, bija tādi brīži un un tādas kaut kādas lomu spēles, vai kā to tagad var nosaukt. Ja. Tādādējā valodā. Tās bija tādas kopīgas kaut kādas, bet nu ne pārāk bieži, jo viņi, mamma arī nu ne viņa bija aizņemta, bet nu kaut kā tā, es pati pa sevi, man arī patika pašai labāk ar sevi. Nu tā. Bet tēvs bija vispār ļoti sabiedriska, un es vēl šodien atceros tādu ainu – viņš stāvēja pie spoguļa un dzina bārdu. Skuva bārdu. Un un tad viņš teica: „Barada kak ļes”. Es kā šodien atceros. Un es nesapratu, kas tas ir. Un tad viņš man paskaidroja, kas tas ir, jo nu viņš bija Latvijas laika virsnieks, beidzis divdesmitajā gadā, nu viņš pirmo Latvijas kara skolas izlaiduma dalībnieks ir. Un balvots ar ceturtās pakāpes Lāčplēša ordeni par Brīvības cīņām. Un par to viņam tika arī piešķirta jaunsaimniecība trīsdesmitajā gadā, kas ir deviņus kilometrus no Strenčiem. Un tad, kad ienāca krievi četrdesmitajā gadā, tad mēs, jo tēvu momentā atlaida no darba slimnīcā. Un tur bija māja un rentnieks un tad mēs aizbraucām un pārlaidām tur un tāpēc mūs neizsūtīja četrdesmitajā gadā. Tāpēc, ka mēs nebijām uz vietas Strenčos. Nu, bet toties tas mūs panāca vēlāk un... Nu tas jau ir cits stāsts. Tas nav stāsts par bērnistabu (*smaida*).

Cik daudz laika no dienas kopējās laika daļas Jūs pavadījāt istabā?

Ārā, ļoti daudz es biju ārā. Caurām dienām un mēs, slimnīcas bērni, mēs kopā tur tādas vairākas kompānijas bijām, kas turējāmies kopā. Un tad mēs rotaļājāmies kopā un bumbu spēlējām un paslēpēs spēlējām un visu ko, ko nu vien bērni dara brīvā, tad, kad viņi ir brīvi. Un tā un tad bija interesanti – katram bērnam bija savs signāls tāds. Vecāki bija sarunājuši laikam, cik es saprotu. Savs signāls, kad viņš tiek saukts mājās, jo pa to slimnīcas teritoriju, ārpus slimnīcas teritorijas mēs negājām mēs bijām slimnīcas teritorijā. Un tad bija katram bērnam tāds savs signāls, tāds svilpiens, kā nu tur katrs. Tad zināja, ka jāiet mājās (*smejas*).

Vai tie bija bērni, kuru vecāki arī strādāja slimnīcā?

Arī strādāja slimnīcā, jā, protams. Jā.

Vai sanāca satikties arī ar slimnīcas pacientiem?

Nu tie, kas bija mierīgi, viņi gāja ārā, bet mēs jau bijām pieraduši un tas mūs absolūti nesatrauca. Bet tie, kas bija nemierīgi, tad tiem bija sava teritorija. Tāda ārā, kur viņi uzturējās. Mēs arī pie šiem slimniekiem arī jau bijām pieraduši. Un nu tā varbūt tas ietekmēja manas domas varbūt, kad nāca pēc vidusskolas profesijas izvēle. Mana pirmā doma bija mācīties par psihiatru. Bet tad es iestājos Pedagoģiskajā Institutā.

Kas vēl bija istavā bez gultas, klavierēm, rakstāmgalda?

Bija tādi ķebļi, mēs saucām viņus pa gondolām, tādi divvietīgi sēžamie, kur varēja apsēsties. Un tad, kad bija dzimšanas diena, man nāca ciemiņi. Nu tad istabā bija, bet mēs, protams, gājām arī ārā tur kaut ko paspēlēties, ēdām torti un visādas garšīgas lietas. Bija arī skapis. Drēbju skapis ar durvīm, tur manas drēbes stāvēja iekšā. Pārmērīgi nebija, desmitiem, tāds bērnu skapis. Istabā bija diezgan liela, lielāka par šo, apmēram divas šādas istabas. Ar diviem logiem, es atceros, ar diviem logiem uz ziemeļu pusi. Jo tad pirms kara, tad viena tāda reize bija, kad varēja redzēt ziemeļblāzmu. Es atceros to. Katrā ziņā es uzskatu, ka man šis bērniības laiks nu man ir ļoti daudz devis gan raksturā, gan dzīves izziņā, gan vispār tādās zināšanās, jo, ko es arī neprasīju, man tēvs vienmēr ļoti visu paskaidroja, pamatīgi un sīki, tāpat arī mamma. Un tad es atceros, ka man tēvs teica – „ja tu ej svešā vietā kaut kur, tad vienmēr paskaties atpakaļ, lai tu neapmaldītos”. Un to es vēl tagad ievēroju, kad mēs aizbraucam kaut kur, es vienmēr paskatos atpakaļ.

Vai pie vecākiem arī nāca ciemiņi?

Tās bija tādas pasēdēšanas vairāk nekā ballītes un, un par ko viņi tur runāja, es vairs neatceros, bet droši vien par politiku. Es drīkstēju būt blakus, jo viņi jau neko tādu nerunāja...

Paldies par interviju!

1.5. respondentu interviju transkripcijas (postpadomju periods)

1.5.1. S intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 20 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 24 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Es sākšu ar to, ka man bija divas bērnistabas. Es no sākuma līdz desmit gadu vecumam dzīvoju Ragaciemā, privātmājā, un pēc tam es pārvācos uz Jūrmalu, uz dzīvokli. Tātad Ragaciemā es dzīvoju ē... Mazā istabiņā kopā ar māsu. Un tā istabiņa bija nu ļoti maza. Nu cik tur varētu būt kvadrātmetru, es nezinu... Nu puse no šitās, stabili – puse no šitās. Es nezinu, cik tas ir. Trīs reiz trīs.... Nu kaut kādi divpadsmit kvadrātmetri. Nu tāda – ļoti maziņa istabiņa. Kā viņa izskatījās, kas tur bija iekšā, tad tur bija divas gultas, tur bija skapis, ne tāds skapis, kā drēbju skapis, bet tāds, kā sekcija, kur stāvēja grāmatas. Viņš bija tāds atverams, tad es tur varēju mācīties, man tur stāvēja grāmatas plauktā. Drēbju skapis man nebija manā istabā nemaz, tas bija pie vecāsmammas istabā. Mēs vienkārši savējās drēbes parasti sanāca milzīga kaudze uz krēsla (*smejas*). Man skapis nebija. Ē, kas man tur vēl bija. Nu jā, protams, mēs divatā dzīvojot visu laiku mēģinājām nu jau tā tos trīs kvadrātmetrus dalīt uz pusēm (*smejas*). Kas ir ļoti smieklīgi, bet bērni ir diezgan kreatīvi, viņi izdomā, teiksim, skapi novietot pa vidu, tad sanāk divas šādas te šauras ejas, kur tu reāli vari gultu ielikt. Mēs tā darījām. Nu neviens mums to neliedza, nu ko, gribi tā dzīvot, tad dzīvo tā. Bet es nezinu, tad, kad es Ragaciemā dzīvoju, es neizjutu to šaurību, teiksim, platībā, jo mums bija privātmājā bija vienkārši milzīgs dārzs, un mums bija vasaras mājiņa, tur šķūnis teritorijā un pirts telpa un viskaut kas tāds. Tāpēc nu tas, jo es nespēlējos istabā vispār. Es nespēlējos. Vienīgais, ko es tur darīju... Nu ziemā, tad, kad tur galīgi auksts ārā vai kaut kā tā, tad sēdi tur zīmē vai ko tur, ja, es biju ļoti radoša. Bet pārsvarā es istabā... Es atceros istabu tikai kā, ka es tur guļu. Vakarā, ka es noģērbjos un eju gulēt un viss. Tā man nesaistās ar... Nē, nu īstenībā mēs tur spēlējāmies. Iedomājies, tā mazā istaba, tad, kad atbrauc ciemiņi, tad jau ārā tur baigi neviens negrib iet, nu tādi tur brālēni atbrauc tur no Tukuma vai kaut kas tāds. Tad mēs tai mazajā istabā visi spēlējāmies! Mēs būvējām tur autobusu no vienas gultas. Tas bija drausmīgi jautri, bet nu... Tagad tu saproti vienkārši, ka tā istaba ir šaura kā Hobita pēda, bet nu tad likās baigi *ok* (*smejas*), viss normāli. Bet tā es nesaistu ar spēlēšanos vispār to istabu. Bet, ja vajadzēja spēlēties, mums pilnībā pietika vietas, varējām tur vēl viskaut ko sanest.

Kā Jūs domājat, Jūs vairāk dzīvojāties ārā, jo istaba bija šaura?

Nea. Tāpēc, ka bija iespēja tāda. Man visi draugi vienkārši ārā dzīvojās. Man bija tā, kad es nu bērnībā biju tāds liels vienpatis, es varēju viena pati ārā vienkārši trīs stundas sēdēt smilšu kastē spēlēties, iet tur uz mežu, nu kaut ko. Vispār tādā savā vaļā pilnīgākajā. Un istabā man vienkārši nebija interesanti. Nu ko darīt, ja ārā tu vari aiziet uz jūru, uz ezeru vai uz mežu tur kaut kādas vāveru... čiekurus lasīt. Man drausmīgi tādas lietas patika un es arī mācījos tad skolā, Apšuciema pamatskolā, kas ir tāda, viņa ir tendēta uz to, lai, tas bija pirms cik gadiem, bet tā bija lauku skola, bet visinovatīvākā, jo viņa bija tendēta uz to, lai mēs ietu ārā mācīties, nevis tu grāmatā šķirsti un skaties, kā tas izskatās, bet izej ārā un atrodi un parādi. Ē... Un līdz ar to, es biju pieradusi vienkārši dabā spēlēties ar to, kas ir dabā. Man tā istabā, nē, ne pārāk. Man nebija interesanti.

Vai tā bija Jūsu istaba no dzimšanas brīža?

Jā, es biju sākumā ar mammu istabā. Tad, kad es biju tikko piedzimusi, bet tas bija... No kaut kādiem diviem gadiem, tad, kad tu neguli vairs gultiņā. Tad mēs ar māsu dzīvojām. Māsa ir trīs gadus vecāka. Viņai ir 30 gadi.

Kādas bija krāsas istabā?

Grīda bija koka grīda. Dabīgā koka grīda tapetes bija tādas nu bal... nu gaišas. Fons bija gaišs, un pa virsu bija tādas bēšīgas puķītes. Mēs ar mammu līmējām tās tapetes abas divas kopā. Gulta viena bija izvelkama, viena bija neizvelkama, vienkārši tāda gulta ar tādu, nu ta kā padomju laikā, ar tādu malu koka.

Kas vēl bez jums ar māsu un mammu dzīvoja mājā?

Vēl dzīvoja vecāmāte, vecaistēvs.

Kur mājas telpiskajā iekārtojumā atradās Jūsu un māsas istaba?

Blakus telpas ar durvīm, ar izeju virtuvē sanāca. Nu kā, ieej mājā, ir tāda veranda, ir veranda, pēc tam ej iekšā, ir virtuve, tad ir viena istaba, lielā istaba, pēc tam vēl viena istaba un tad mūsējā, mazā bija šeit. Aiz virtuves. Un citas istabas ta kā nesanāca.

Vai bija kaut kas, ko iekārtojāt istabā pašas? Vai pieaugušie ļāva to darīt?

Jā, mēs varējām visu tur darīt, es taču tur nesu iekšā, ak, Jēziņ, ko es tur nenesu... Man, es tur gliemežu ģimeni biju ie.... nu visādas tādas lietas. Es tur visu varēju, es vācu tur visādus tur nu tos tos čiekurus, ko vāveres ir apgrauzušas, tad es vēl visādi dendrāriji un man bija herbāriji un man tur viss bija vienkārši aizkrāmēts. Nu tur visu varēja nest iekšā.

Vai pie istabas sienām arī bija kaut kas, izņemot tapetes?

Jā, bija periods, kad bija plakāti, glezna bija viena visu laiku, neatkarīgi no perioda. Tur bija Ragaciema jūras krasts, to bija gleznojusi kaut kāda māksliniece. Tur bija Ragaciema jūras

krasts, tā glezna bija visu laiku. Tad bija arī pie sienas kaut kāds veidojums no tāda ta kā pamats bija no koka, un tur bija kaut kādi dzintari klāt. Nu kaut kas tāds, aizvēsturisks, kas droši vien cilvēkiem tajos laikos licies baigi stilīgi (*smejas*). Un tad vēl bija no Rundāles pils tāda ģipša izlieta lauvas galva. Un, protams, bija plakātu periods, tad man bija periods, kad es vienkārši zīmēju uz sienas, man patika. Ā, mums viena siena bija ta kā krāsns siena, balta viņa bija vienkārši, silts tāds mūrītis. Kas mums tur vēl pie sienas... Viss, ko mēs pašas gribējām, mēs varējām likt, nebija tā, ka nu... Jā, bet zīmēšanas periods arī bija, un tad bija jāpārlīmē tur tapetes pēc tam.

Vai rakstāmgaldi bija divi istabā vai jums bija kopējs rakstāmgalds?

Jā, viens. Bet mēs arī gājām tur pie vecāsmātes istabā, tur bija liels galds, pie kura, es atceros, es zīmēju tur vienmēr un tā. To mēs varējām sadalīt – viens tad gāja citur mācīties, bet mēs tā paralēli kopā nekad nemācījāmies. Es neatceros tā, jo mums vecuma atšķirība bija... Cik manai māšai? Trīsdesmit gadi! (*šokēti*) Man 24 paliks... Tiešām tik daudz? Drausmas! Tas īstenībā tajā vecumposmā, kad cilvēks iet 4. klasē un cilvēks iet 1. klasē ir vienkārši milzīgs! (*Izteiksmīgi*) Tāds, ka tev vispār liekas nu, ka tas ir galīgi liels un tas ir galīgi sīks. Tāpēc, ē, nu mums arī bija tās pagarinātās dienas grupas, mēs mājās vienalga tur mācījāmies, bet es atceros, kad es lasīju daudz un, jā, mācījos turpat arī.

Vai Jūs atceraties rotaļlietas istabā? Kādas tās bija?

Man bija tādā galīgā tādā bērna pirmsskolas periodā, man bija visādas mantiņas, kaut kādas mīkstās rotaļlietas bija, bet nebija pārāk daudz. Bija klucīši, bija... (*domā*) lelles, nu tādas standarta rotaļlietas, es domāju, kas bija visiem, bet pēc tam man bija tāds izteiskmīgs Bārbiju periods, ka man bija Bārbijas un man bija milzīga soma ar visādām Bārbiju mantām un drēbēm un lietām, un es tur varēju tikai izkrāmēt un iekrāmēt veselu dienu to visu. Kas vēl man bija par mantām? Tādas tur arī kaut kādas tādas, ko pats esi izdomājis un ko tu esi atradis, un tev liekas, ka tas ir baigais, baigais dārgums (*smejas*), kas obligāti jānes. Tādas visādas, jā.

Vai jums bija katrai savas rotaļlietas?

Nē. Bija tā, kad es atceros, ka mana māsa kaut kādas savas mantas, nu kā, es biju mazākā, man bija atļauts tur viss, ja. Mana māsa vienkārši savas mantas kaut kur vienmēr paslēpa vai nolika kaut kur citur.

Kas tās bija par mantām?

Zini kā, es neatceros mūsu, mūsu tādu periodu, kad viņa ar rotaļlietām spēlējās un es, teiksim, arī. Jo es jau, teiksim, biju, tad, kad viņai bija četri gadi, es biju tikko piedzimusī, līdz ar to, man šis periods ir... Viņa jau gāja skolā, kad... Līdz ar to tur vairs nekādas tādas rotaļlietas

nebija. Bet mums bija, nu mēs vairāk zini, kā spēlējamies – ar tām mantām, es atceros, ka bija tur tās mantas. Tur bija servīzītes kaut kādas un tādas tur lellītes, bet mēs spēlējamies veikalos, gājām ārā tur kaut kādas smiltis vedām, nu tādas mums bija. Es neatceros sevi, es baigi sevi ar rotaļlietām nesaistu. Minimāli, nu tā, kad tur Bārbijas. Visi gāja ārā spēlēt kaut kādus kariņus vai tur štābiņus mēs rakām tādus. Mēs tur, protams, līdz naktij ārā tur visi dzīvojamies. Manām draudzenēm, kurām bija lielākas istabas, mēs arī vienalga spēlējamies ārā, mēs nekad negājām iekšā spēlēties.

Vai istabā bija kādi noteikumi?

Jā! Bija obligāti jāsakārto, zini, es nevarēju pateikt tieši, cik bieži, bet es atceros, ka mamma diezgan bieži lika to darīt. Nu bija visu laiku jākārto māja. Obligāti bija jāsakārto, jo mamma strādāja visu laiku, un mēs kārtojām māju. Un tad mēs ar māsu pašas vienojamies, kad šeit ir tā teritorija, ko tu kārto un to es kārtoju! (*Smejas*) Bija regulāri vienkārši tas jādara, nebija tādas situācijas, ka ooo, tagad ir ciemiņi. Nu citreiz, protams, sanāca tā, kad, ē, kad tagad ir tie ciemiņi, un tev ir ātri jāsakārto tās mantas, bet īstenībā tas bija absolūti regulāri, jo vecāmāte arī bija baigā pedante, viņa gāja, viņa, savukārt, mazgāja visu māju, tad vienmēr bija jābūt tīrai grīdai, izslaucītai, un nebija tā, kad tur svētdien būs ciemiņi, sakārtojiet māju. Vienkārši bija jākārto un viss. Bet bardaks mums bija, diezgan liels. Jo tā platība ir maziņa, vienkārši tur tās mantas un es biju baigā vācēja, man viskaut ko vajadzēja un māsa arī... Bet mums netraucēja. Tas bija, es teiktu, tas bija radošais bardaks.

Vai jums ar māsu bija kādas savstarpējās vienošanās attiecībā uz istabas lietošanu?

Šī ir mana gulta, un tā ir tava gulta, tā ir mana teritorija, tā ir tava teritorija. Bet tas ir par to agrīno periodu. Nu tad, kad mēs tai Ragaciemā dzīvojām.

Vai bija kādreiz tā, ka kaut ko neizdarījāt istabā?

Nekas nebija, nebija nekas. Mamma uzbļāva tadā stingrākā kaut kādā tonī, es personīgi, es neuzdrošinājos neklausīt mammu. Nu vienkārši viņa pateica, tad tā arī jādara, jo viņa nebija tāda baigā tāda, kas tur baigi ņemtos vai kaut ko. Viņa bija savā ziņā tāda drusciņ barga. Tāpēc es zināju, nu kad nav nekādas atkāpes, kāpēc nedarīt to. Vienkārši tas ir jādara, nu. Mēs izslaucījām, sakārtojām, vecāmamma mazgāja grīdas, jā.

Vai citi ģimenes locekļi nāca jūsu istabā un ja jā, tad ko viņi tur darīja?

Mamma ienāca, jā, viņa ienāca tad, kad viņa vakaros atnāca no darba, viņa ienāca mūs sabučot gultā. Vectēvs... un vecāmamma... (*domā*) jā, vecāmamma ienāca citreiz parunāties, vectēvs ienāca paspēlēties. Nu tā. Citos gadījumos īpaši ne... Es neatceros, ka vectēvs un vecāmāte būtu baigi īpaši nākuši istabā. Vispār nē.

Vai istabā bija mediji?

Nē, nekas nebija. Tikai lielajā istabā bija televizors un virtuvē bija radio, bet mūsu istabā nebija vispār. Mums par *i-pada* nebija! (*Smejas*)

Vai istabā bija durvis?

Jā, jā, jā, jā! (*Ar pārliedību*) Aiztaisāmas ciet.

Kad tās bija atvērtas un kad aizvērtas – kādos gadījumos?

(*Domā*) Nu viņas bija ciet tad, kad es gāju gulēt, man patīk, es vēl joprojām taisu durvis ciet, kad es eju gulēt. Viņas bija ciet tad, kad es gāju gulēt, vaļā pa dienu. Viņas vienmēr bija vaļā pa dienu, nekad nu tā... Nu tad, kad tu kaut ko tīrīji, tur kārtoji, vajadzēja aiztaisīt, tad viņas bija ciet. Tā vairāk arī nē.

Vai pieaugušie arī aizvēra istabas durvis ciet?

Nē! Es atceros, kad es mācījos, es tad gan aiztaisīju ciet, jo tur bija tas radio, citreiz kāds kaut ko staigāja, kaut ko darīja, es aiztaisīju ciet durvis, jā. Bet tā, nē, viņi nekad netaisīja ciet durvis.

Paldies par interviju!

1.5.2. T intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 14 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: vīrietis, 24 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Tātad... Kāda bija mana istaba? Mana istaba bija.... Nu faktiski tās bija divas bērnistabas kopā, kurām starpā nebija durvis. Vienā dzīvoja brā... es, vienā māsa. Un manējā bija tā, kas bija caurstaigājama, jo manējā, teiksim, bija ieeja. Un tad māsa gāja caur manu istabu, lai tiktu savā istabā. Ē, mājas izkārtojumā viņa atradās blakus vituvei, jo faktiski no visas virtuves gāja visas istabas. Gan vecāku, gan mana kopā ar māsu, gan vannasistaba, gan lielā istaba. Nu ta kā tā. Tāds tas plānojums ir. Ēēē... Laika gaitā tā istaba faktiski, nu, sākumā es tur dzīvoju. Māsa blakus. Ēēē... (*domā*) tātad, kas man tur bija izkārtojumā, man bija gulta, man bija kaut kāds galds, man bija plaukts augšā kaut kur pie sienas. Ēēē.... Nu faktiski, man, nu jā, es nezinu, ko tur par izkārtojumu vēl... Drēbju skapis manā istabā nebija. Man bija tikai kaut kāds galds, kur es varēju kaut ko darīt, viskaut ko. Bet drēbju skapis, teiksim, bija pie vecākiem istabā. Āāā.... Nu jā (*smejas*) attiecīgi kā es augu, tā arī gulta auga. Sākumā tad bija mazāka, tad lielākas, jā. Un tā. Man bija liels tepiķis. Sarkanā krāsā, to es atceros. Mmmm, kas vēl? Logs, protams.

Vai Jums bija kādi augi istabā?

Kaut kādi bija, jā. Precīzi neatceros, bet es zinu, ka bija kaut kas. Man pašam arī patika viņas.

Kādā krāsā bija sienas istabā? No kāda materiāla bija mēbeles un kādā krāsā?

Tā gulta, jā. Gulta bija koka, sākotnēji tāda. Tā bija pati pirmā. Ēēē.... Bija tāds mazais skapītis, kur varēja kaut kādas drēbes arī ielikt, viņš arī tāds koka, bet viņš tāds tiešām ļoti maziņš, bet nu ne kā drēbju skapis viņš kalpoja, bet drīzāk arī kaut kādas mantas var salikt. Viņš ta kā no diviem plauktiem sastāvēja. Un sienas, sienas. Teiksim, bija ar tapetēm gaišām tādām. Mmmm.... (*domā*)

Vai Jūms bija grāmatas, rotaļlietas vai citi priekšmeti istabā?

Bija kaut kāda mana iemīļotā rotaļlieta, jā. Sunītis (*smejas*). Un grāmatas bija man liekas, ka man sākumā bija visas, jā kaut kāds viens sējums, divpadsmit sējumi no šitiem te Grimmu kopotajiem rakstiem. Man liekas tās bija manā istabā. Sākotnēji jā. Tieši tajā augšējajā plauktā virs durvīm. Virs tām izejas durvīm stāvēja. Ēēē... Citi priekšmeti īsti... Galda lampa, jā. Vēl lielā lampa, teiksim.

Cik aptuveni liela bija Jūsu istaba?

Nū, sanāk nu kaut kādi, teiksim, nu no koridora līdz šejieni, cik te sanāk. Nu tā puse? Nu tas ir, teiksim, trīs reiz pieci metri, seši. Kaut kas tāds. Ne vairāk. Faktiski otra istaba arī tāda pati. Ā, jā, un man drēbju skapis bija māsas istabā, laikam. Man bija vēl lielāks skapis, kur viskaut kādas drēbes stāvēja visiem.

Un brālis kur dzīvoja? Vai viņam arī bija atsevišķa istaba?

Tad, kad piedzima brālis, viņš dzīvoja šitajā te, vecāku istabā. Sākotnēji. Mazajā gultā. Bet nu tad jau pēc gadiem kaut kad tika laikam iznests galds no manas istabas, un ienesta vēlvienu gulta. Un tad mēs kopā dzīvojām.

Cik Jums bija gadu, kad brālis ienāca Jūsu istabā?

Nū, man varētu būt kaut kur, nu nezinu, vienpadsmit. Divpadsmit, varbūt. Māsa joprojām tajā.

Un cik vecs tad bija brālis tai laikā?

Viņam tad varēja būt kaut kādi pieci, seši.

Kā jūs sadzīvojāt ar brāli vienā istabā?

Nu tā, nu... Es ļoti negribēju, protams, lai viņš tur ir (*smejas*). Jo viņš visu laiku dzīvoja vecāku istabā un, bet to nu tā. Bet nu tā bija tīri vieta, kur gulēt. Tā pat nebija īsti spēlēšanās vieta. Līdz ar to nu tur nebija jādala mantas baigi. To, teiksim, darīja citā istabā, spēlēšanās un tamlīdzīgi.

Kurā istabā jūs spēlējāties?

Nu tā, kas mums, teiksim, ir viesistaba skaitās. Tajā.

Kā Jūs reaģējāt, kad māsa gāja cauri Jūsu istabai? Jūs tas traucēja/netraucēja?

Jā, man ļoti traucēja, man nepatika ļoti. Teiksim, kad es no rīta gulēju. Vienalga, vai tiku pamodināts, aiziet vēlāk gulēt, agrāk ceļas. Vienalga. Tas traucēja, jā. Bet tas, pie tā arī īsti pierada. Nu jā un, teiksim, viņa gāja garām, sanāk kājgalim, ja, un mani gribēja pakutināt. Vienu brīdi tās gultas bija sagrieztas citādāk, lai man netraucētu.

Vai Jūs pats arī pārkārtojāt savu istabu?

Mmmm... Nu sākot, tad, kad es biju, teiksim, viens, kaut kādi plakāti man bija, es nezinu (*smejas*), bija arī puzzles. Tādas salīmētas, saliktas pie sienām. Un teiksim tad, kad man tā pati pirmā gultiņa, tad es viņu varēju arī pārlikt uz otru pusi. To gultu. Jo tad nebija tā otra gulta, brāļa, ja. Līdz ar to – tur es varēju mainīt. Ē, vienu brīdi es gulēju pat, ē, teiksim, paralēli logam arī. Ta kā, jā, mainīt varēju.

Kas tās bija par puzzle pie sienām?

Tur bija kaut kāds Ņujorkas skats, ļoti daudz. Es nezinu, kaut kādas piecas, sešas puzzles. Tad bija vienā kaut kādas Ņujorkas augstās mājas, kaut kāds komikss veidīgais kaut kas, tad bija

divi suņi. Ā, un vēl man bija plakāts, kur bija pirmās formulas. Ferarri mašīna, jā. To man uzdāvināja un to es uzreiz pieliku pie sienas. Nu jā. Ā, un tad vēl vienā stūrī bija drēbju pakaramais, kur varēja jakas sakraut. Virsjakas, nu tā.

Jūs teicāt, ka istaba bija tikai priekš gulēšanas, kur Jūs mācījāties?

Āāā, es mācījos... Nu respektīvi, tik ilgi, kamēr tur nebija brālis, jo tad tur bija galds reāli. Bet tā īsti mācīties pēc tam tur nevarēja. Nebija galds. Viņš bija vai nu Asnates istabā, kur varēja iet, vai arī kaut kur pie citiem.

Kur Jūs gājāt mācīties?

Nu vai nu vecāku istabā tas bija, kur bija liels rakstāmgalds vai arī ēēē... Bija arī ta kā priekšnamā, jā, jo tur bija tāds ēdamgalds, pie tā varēja mācīties.

Vai istabā bija kādi noteikumi?

Nu, es nezinu. Kā normālā ģimenē, jebkurš vecāks tur liek, teiksim, tur savākt, gultu saklāt un īsti neļāva atstāt nesaklātu gultu. Nu un pašam bija jāizsūc putekļi istabā. Nu nekas diži vairāk kā noteikumi nebija. Kaut kādas logu mazgāšanas, tās arī bija it kā, jā. Tur kopā vai nu ar vecākiem vai pašiem bija jāmazgā, bet tie nebija tādi baigi uzspiestie. Visi putekļi, tas tā, it kā, dabiski, jā. Dabiski salikās tā, ka vajag to darīt. Nekas vairāk.

Vai bija kādi noteikumi par istabas sakārtošanu?

Nu īsti nebija. Nu vienīgais kaut kas zem gultas kaut kādas lietas stāvēja, tad varbūt nu... Nu ne jau baigi bieži... Ja teiksim, bija sakrājušās, tad lika varbūt tur savākt. Ja tur kaut kādas skolas grāmatas palika, tīri, lai viņas stāv zem gultas un tad nu, nekas cits īsti...

Vai gultas apakša bija Jūsu mantu glabātuve?

(*Smejas*) Nūūū, vairāk vai mazāk. To varēja. To gan es, gan brālis darīja. Zem savas gultas (*smejas*). Ta kā nu tur varēja salikt, jā.

Kāda gulta Jums bija?

Sākumā tā bija vienlaidus gulta, pēc tam, kad.... Brālim, viņam bija izlaižams tāds krēsls garš. Un man atkal bija lielā gulta, kas bija... Es samainījos, sākumā mana bija pirmā gulta. Tā mana pirmā gulta nonāca brālis, tad viņš bija tajā vecumā, man jau bija lielais izlaižamais dīvāns, kurā iekšā arī, teiksim, varēja salikt arī gultas veļu, līdz ar to tā. Un tad, kad viņam vairs tā gulta nederēja, tad viņam no istabas atnesa tādu izlaižamu krēslu. To varēja tikai salikt, tur neko nevarēja apakšā palikt.

Sanāk, ka Jūs katru rītu to gultu klājāt un dīvānu cēlāt augšā?

Es viņu necēlu augšā. Man nebija prasība, ka viņš ir jāceļ. Bet nu saklāts, jā. Es viņu salikt apakšā gultasveļu vai arī, teiksim, nu jā.. Atstāju čupiņā tur vienā stūrī (*smejas*). Bet tā, ka būtu jāceļ augšā, tā nevajadzēja.

Vai vēl kāds, izņemot māsu, nāca Jūsu istabā?

Nu vecāki varēja brīvi nākt, bet... Ja viņi nāca, viņi gāja principā cauri, lai ietu māsas istabas skapja kaut ko, drēbju. Bet ēēē.... Neko citu. Dzīvnieki nāca (*smejas*).

Vai vecāki ar jums spēlējās?

Mmm.... Domāju, ka nē.

Vai Jūs spēlējāties ar māsu un brāli?

Es pat īsti neatceros, bet man liekas, ka nebija. Tiešām. Nekāda tāda baigā spēlēšanās. Es māsas istabā it kā gāju, bet tad nekas tāds baigi nebija. Tā spēlēšanās bija pavisam citur.

Cik daudz laika vispār Jūs pavadījāt savā istabā?

Tajā istabā? Dienā laiku? Mmm.... Nu ta kā tas ir ārpus Rīgas, visas darīšanas bija Rīgā. Kā kuru dienu. Teiksim, tādā pievakare jau bija, un no rīta jau jābrauc projām diezgan agri... Mmmm.... Tā noteikti nav dienas lielākā daļa. Dienas mazākā daļa. Nu kaut kādas, nu nezinu, cik, di... tas gulēšanas laiks, plus mīnuss vēl kādas divas stundas. Nu tā....

Un brīvdienās?

Nu tad vienkārši varēja gulēt ilgāk, bet tā... Tā nē. Varēja iet ārā, līdz ar to visas tās aktivitātes bija ārā un brīvā dabā. Cik es atceros.

Vai Jūsu istabā bija mediji?

Bija laiks, kad man gribējās, un es kaut kad ienesu veco televizoru, bet tur īsti laikam nevarēja ar antenām tajā brīdī, un vēl nebija nekāda satelīta un tā. Un tur nerādīja. Un tad televizors tika aizvests atpakaļ uz vecāku istabu (*smejas*). Radio nebija. Nekādu telefonu, nekas tamlīdzīgs arī nebija. Viens televizors uz īstu brīdi, teiksim. Ja man vajadzēja kaut ko klausīties, tad es, teiksim, tur franču valodā kaut kādas kasetes, es mierīgi varēju paņemt radioaparātu no priekšnama, tur, kur ir ēdamzona un ienest.

Paldies par interviju!

1.5.3. U intervijas transkripcija

Intervijas ilgums: 21 min

Norises vieta: Rīga

Informācija par respondentu:

Dzimums, vecums: sieviete, 28 gadi

Pastāstiet par savu bērnistabu!

Ē... Mana bērnistaba. Man patiesībā bija divas bērnistabas, kas emmm... Sākotnēji mēs dzīvojām vienā istabā ar mammu un tēti, tā bija ļoti maza istaba, manuprāt, tur nebija vairāk par kādiem, es nezinu, kādiem divpadsmit kvadrātmetriem, un tad, kad es, manuprāt, pabeidzu pirmo klasi, tad mamma ar tēti nopirka dzīvokli. Divistabu dzīvokli, un mēs pārvācāmies jau ta kā uz savām mājām, jo pirms tam mēs dzīvojām pie vecvecākiem. Dzīvoklis bija vienā no Rīgas mikrorajoniem, Pārdaugavā, tātad, divistabu dzīvoklis, pati pēdējā kāpņu telpa, otrais stāvs. Sanāca tā, ka tad, kad ieiet iekšā, tad bija koridoris, pa kreisi bija vannasistaba, tālāk, dziļumā taisni virtuve, no virtuves, no koridora, tātad, izeja pa labi uz lielo istabu un caur lielo istabu bija mūsu istaba. Ar māsu, tātad. Mēs dzīvojām vienā istabā kopā ar māsu, māsa ir par mani gadu un desmit mēnešus jaunāka. Kad mēs pārvācāmies, man varētu būt gadi septiņi un viņai, tātad, bija pieci. Istaba izskatījās... Es atceros ļoti spilgti – istaba bija garenas formas, kādi trīs, četri kvadrātmetri reiz, nezinu, kādi astoņi varbūt kvadrātmetri, nezinu, nu diezgan garena. Ieejot istabā, durvis bija ta kā vairāk uz loga pusi un no durvīm pa kreisi stāvēja mūsu abu ar māsu rakstāmgaldi. Uzreiz pa kreisi bija māsas rakstāmgalds, pie pretējās sienas bija mans rakstāmgalds. Es atceros to, ka mans rakstāmgalds netika ta kā no jauna iegādāts, māsa tika pie jauna rakstāmgalda. Man bija tāds rakstāmgalds, kuram virsū bija ļoti nu uz paša rakstāmgalda bija virsū ļoti daudz plaukti, gandrīz līdz pašiem griestiem, kuros stāvēja grāmatas. Rakstāmgaldam bija arī atvilknes. Atvilknēs es glabāju skolas lietas un, iespējams, vēl kaut ko, bet plauktos bija grāmatas. Māsai uz rakstāmgalda nebija plaukts, viņai bija tikai atvilknes, es atceros viņai bija gaišs koka rakstāmgalds un man bija tumšs, tāds pārklāts ar laku. Iespējams, tas pat bija kaut kāds mamma vecais rakstāmgalds vai kaut kas tamlīdzīgs. No mana rakstāmgalda pa labi bija mana gulta, kas bija izvelkams dīvāns, bordo krāsā, tāds samtīgs, un ikdienā viņš bija uzcelts uz augšu, bet tad, kad es gāju gulēt, tad viņš bija izvilks. Un aiz dīvāna labajā pusē atradās māsas gulvieta, kas bija tā saucamais klubkrēsls, kurš bija arī izvelkams, vienvietīgs, pašā istabas galā bija pa visu sienu skapis, kurā glabājās gan mūsu drēbes, gan vecāku drēbes, gan gultasveļa, gan dvieļi un tādas lietas. Ā, un vēl – pirms mums bija šīs gultas, es atceros to, ka mums bija no vecā

dzīvokļa pārvesta divstāvīga gulta, kas bija oranžā krāsā, un viņa tātad bija, ē, labajā pusē, kad ieiet iekšā. Bet es neatceros, viņa bija kādu īsu brīdi vēl, tikai tad mums tika iegādāta katrai sava gulta. Istabā bija paklājs, paklājs bija. (*Domā*) Par krāsām es atceros tikai to, ka sienas bija gaišas, manuprāt, pašā sākumā bija tādas bērnu tapetes vai ar gaisa baloniem vai ar kaut ko tamlīdzīgu, bet katrā ziņā krāsas bija gaišas. Ā... Mums ar māsu tās ietekmes zonas nebija īsti nodalītas, bet bija skaidrs, ka es vienmēr gulēju savā gultā, un viņa gulēja savā gultā. Izņemot, ja bija gadījumi, ka kāds varbūt palika pie mums pa nakti, es atceros, ka mēs gulējām ļoti reti, bet tad kopā ar māsu. Un man vēl bija pie gultas lampa, vai arī tā bija no rakstāmgalda, kuru es varēju vienkārši piebīdīt tuvāk un lasīt. Bērniībā es ļoti daudz lasīju grāmatas, tās pārsvarā bija ņemtas no bibliotēkas. Ē... Un es pat atceros, ka es lasīju vakarā zem segas ar kaut kādu mazo luksturīti vai ko, lai, respektīvi, lai vecāki neredz, ka ir ieslēgta gaisma. (*Smejas*)

Kādas bija Jūsu rotaļlietas?

Rotaļlietas, rotaļlietas (*domā*) no šī dzīvokļa es īsti neatceros... Mantu kastes mums, manuprāt nebija. Atceros Bārbijas, kurām nemitīgi tika šūti jauni tērpi, taisītas mājas un viss pārējais. Man bija draudzene, kas dzīvoja blakus mājā, klasesbiedrene, kurai arī patika šūt, un tad nu mēs tur ņēmāmies ar tām lellēm. Bija arī mīkstās mantas, leļļu bēbis, kurš gan mums pašām nebija, bet tika aizlienēts no draudzenes uz kādu laiku. Man ļoti gribējās tādu bēbi, bet mammai laikam nebija naudas vai viņa domāja, ka mums tādu nevajag, lai gan man patiesībā šķiet, ka man vienkārši gribējās māsiņu nevis to leļļu bēbi. Atceros, ka es ik pa laikam mammai dīcu, ka gribu mazu māsiņu. Tas tā arī nepiepildījās... Un vēl – tad, kad tika samainītas divstāvu gultas uz atsevišķām gultām, par cik māsa gāja mūzikas skolā, tad mums bija arī klavieres. Ē... Māsa tur spēlēja viņas visu laiku, kas man šausmīgi nepatika. Nu klavieres vēl tā, bet vijole man vispār riebās. Tā skaņa. Plakātu uz sienām šajā mājā mums nebija, jo laikam tas vēl nebija tas vecums, vai arī mēs vēl nelasījām tos žurnālus, kuros bija tie plakāti ta kā pieejami. Jo vecā... Es pat neatceros, cik man bija gadi, kad mēs pārvācāmies uz nākamo dzīvokli, tas bija laikam noteikti kaut kāds pusaudžu vecums, kādi divpadsmit, trīspadsmit gadi. Es atceros, ka mēs diezgan daudz ar māsu strīdējāmies, bet ne tik daudz šajā dzīvoklī kā otrajā.

Vai istabā bija kādi noteikumi? Ja jā, tad kādi?

Bērnistabā noteikumi mums nekādi nebija. Nu vienīgi bija noteiktā laikā jāiet gulēt, kaut kādos deviņos, man liekas. Tikai brīvdienās varēja dzīvoties augšā ilgāk, kad mēs arī lielāko dienas daļu pavadījām pagalmā. Es atceros tikai to, ka man, mums noteikti bija jāslauka putekļi, bet tur īpaši nebija no kā slaucīt, izņemot no klavierēm un rakstāmgalda, tad es

vienmēr, mani tracināja, ka man bija tas lielais rakstāmgalds un man no viņa visa bija jāslauka, un māšai bija tikai tā virsma, viņai vispār tur nekas nebija. Un vēl mums bija, es atceros, puķes noteikti uz palodzēm. Ne daudz, bet kaut kādas tur zaļās lapu puķes.

Vai vecāki ar jums rotaļājās?

Mmmm... Jā, spēlējās, bet tās viennozīmīgi bija galda spēles, vēl mēs likām kopā puzzles, bet tas jau notika dzīvojamā istabā, ne bērnistabā. Mēs ar tēti ļoti daudz spēlējām kāršu spēles. „Bingo” spēli. Viņš bija tas, kurš iemācīja mums spēlēt dažādas kāršu spēles, es jau ļoti agrā bērnībā iemācījos spēlēt zoli. Nē, manuprāt, mēs pārēlāmies uz otru dzīvokli, kad man jau bija kaut kādi trīspadsmīt, četrpadsmit varbūt pat gadu.

Vai bērnistabā bija durvis? Ja jā, kad tās bija ciet un kad vaļā?

Es atceros to, ka bija baltas, viņās nebija caurspīdīgas. Bērnistabas durvis, manuprāt, bija vairāk ciet nekā vaļā, un mēs, bērni, bijām tie, kas viņas aizvēra, lai gan es arī atceros, ka bija tā, ka mēs tur skaļi kaut ko uzvedāmies, tad, iespējams, arī vecāki viņas aiztaisīja. Durvis katrā ziņā vienmēr bija ciet, kad nāca draugi un mēs tur kaut ko runājāmies vai daudzījāmies, bet tas bija reti, jo vecākiem nepatika, ka visu laiku mājās ir kādi ciemiņi. Mēs vairāk bijām ārā bērni, kas no rīta līdz vakaram varēja daudzīties ārā. Nu jā... Un tad par to nākamo dzīvokli. Aptuveni trīspadsmit, četrpadsmit gadi man bija, kad mēs pārvācāmies. Tur es atceros, ka mums bija katrai savs jau jauns rakstāmgalds, man šķiet, pat tajā laikā vismaz divreiz tie tika nomainīti, jo tad mēs gribējām kopējo, tad atsevišķos. Tad mēs tur viņus bīdījām gan pie loga, gan atsevišķi no loga. Tad mums bija divas atsevišķas gultas un kumodes, kur stāvēja drēbes, lai ietaupītu, tāpat, vietu, lai nebūtu jāliek skapis. Tad es atceros, ka mēs vienu brīdi izdomājām, ka mums vajag divguļamo gultu, tad vienkārši plašāka tā brīvā zona bija. Vairāk vietas vienkārši istabā. Mēbeles bija koka, gaisā koka, mums bija arī paklājs istabā, emmm zonas ta kā istabā mums nebija nodalītas, bet bija tā konkrēti salikts – tā kumode ir mana, tur stāv manas lietas, māšas lietas tur nevarēja stāvēt, un arī otrādāk. Es arī atceros, ka saistībā ar apģērbu mums bija ļoti daudz diskusiju, tāpēc, ka man vienmēr likās, ka māšai ir foršākas drēbes, tad es slepus ņēmu. Nu kā slepus? Viņa jau skolā redzēja, bet es centos izvairīties no viņas. (*Smejas*) Tad bija ļoti liels skandāls. Šajā istabā, tas jau bija tāds pusaudžu vecums, es atceros, ka es lasīju ļoti aktīvi arī šos te žurnālus, kas domāti pusaudžiem – „Laba”, „Mana”, vēlāk „Sīrups”, vēl kaut kādus. Un tur bija iekšā tie plakāti, un tie bija laiki, kad visas meitenes šausmīgi fanoja par *Backstreet Boys*, un tad mēs tur likām pie sienas. Bet tā, es teiktu, ka mani vecāki bija ar ļoti demokrātiskiem uzskatiem audzināšanā, mums nebija nekādu tādu aizliegumu, mēs varējām tos plakātus likt pie sienām un pārbīdīt mēbeles. Mēs

pat pašas viņas bīdījām, mēs pat neprasījām tur tētīm vai mammai palīdzēt. Ē... Tad, kad mēs gribējām tos rakstāmgaldus pārbīdīt, nu gultas tur *ok*, viņi tad nāca tur palīgā.

Ko jūs darījāt istabā?

Mēs noteikti tur ēēē... Ļoti daudz uzturējāties, un es pieļauju, ka tas bija tāpēc, ka nu ko nozīmē – ļoti daudz. Nu bija tāpat gan pulciņi, gan brīvdienās braucām ar vecākiem daudz kur. Pārvācoties jau šajā vecumā mums ta kā īsti nebija tajā mājā tādu mūsu vecuma bērnu, nebija ar ko īsti tusēties, jo mēs tajā iepriekšējā dzīvoklī bijām pieraduši principā visu laiku, visu brīvo laiku pavadīt ārā. Tur bija ļoti daudz draugu, pārsvarā krievu draugu, un tāpēc es ļoti labi iemācījos krievu valodu. Un tad nu mēs tur izpildījāties, es atceros – vasarās vienpadsmitos vakarā mamma sauca „mājās, meitenes, nākat mājās!”. Mazgāties un gulēt. Tad šajā mājā, jā, vairāk tā dzīve noritēja iekšā tomēr. Protams, bija visādas darīšanas tur ar draugiem un tā. Viskaut ko staigāties un iet. Mēs spēlētās īpaši šajā mājā vairs nespēlējāties, klausījāties ļoti daudz mūziku. Māsa, piemēram, tur ierakstīja arī savas tur kaut kādas dziesmas. Mums bija arī magnetafons ar tām kasetēm, tad mēs tur klausījāties, dziedājām, taisījām popielas un, nezinu, ģērbāties un pie spoguļa grozījāties un mēģinājām, kā mēs tur uzvedsimies ar puisiem. Tad mēs tur noteikti gulējām, mācījāties, dažreiz arī ēdām, jo mums nebija tāda lielā galda, kur ēst kopā. Atceros tikai kopīgas brokastis brīvdienā rītos ar vecākiem, bet tā... Katrs vairāk pats par sevi. Bet tā vairāk tā dzīve tomēr bija istabā.

Vai bija kādi noteikumi šajā istabā?

Te, manuprāt, vispār bija tā, ka mēs neslaucījām arī tos putekļus. Un arī attiecībā uz iepriekšējo dzīvokli – man mamma ir šausmīga pedante, un viņa vienmēr mazgāja tās istabas bez maz vai katru dienu. Bet mums nebija tur nekas ne jāizsūc, ne jāizmazgā, nekas tāds. Mums ta kā, varētu teikt, lika mieru saistībā ar tīrību. Un arī citas koplietošanas telpas mums nebija jātīra, kādreiz varbūt, es atceros, ka es sūcu istabas, bet tā – nebija mums tas obligāti jādara. Mēs netīrījām nekad, es pat nezinu, kāpēc, vai tāpēc, ka viņa saprata, ka viņa nevarēs panākt no mums tādu katras dienas tīrību. Es atceros, ka mums bija ļoti lielas domstarpības par kārtību uz mūsu rakstāmgaldiem, jo mamma parasti, kad viņa tīrīja māju, tad viņa sakārtoja pa savam, un tas atkal nebija tas, kā man bija vajadzīgs. Man vispār vienmēr, arī tagad, man ir tas rakstāmgalds apkrauts un nu izskatās kā bardaks, bet tā ir mana, man tikai zināma kārtība.

Vai bija durvis istabā un ja jā, kad tās bija ciet un kad vaļā?

Šajā mājā mums bija jau, tāpat, trīs istabas, es pieļauju, ka tas bija nu ka vienkārši trūka tās telpas un ka vecākiem bija jādzīvo tajā dzīvojamā istabā, ka viņi gribēja arī atsevišķi savu guļamistabu. Un iespējams bija iekrāta kaut kāda naudiņa, un tad mēs ta kā pārvācāmies uz

lielāku dzīvokli. Mūsu guļamistaba bija iepretim vecāku istabai. Durvis bija, manuprāt, arī vairāk ciet kā vaļā. Un tās noteikti bija bērnu nevis vecāku aizvērtas. Es domāju, ka tāpēc, lai norobežotos no tā, ko tur vecāki skatās pa televizoru, gan, lai ta kā viņiem netraucētu, ja mēs tur kaut kādu mūziku klausamies vai tamlīdzīgi, tad mēs vienmēr aiztaisījām. Un, protams, ja draugi bija ciemos, tad durvis bija ciet. Mums bija savas sarunas, pārsvarā gan tās bija meitenes. Puiši tikai sāka nākt kaut kādās vidusskolas pēdējās klasēs. Mums bija arī ballītes mājās, arī kad vecāki aizbrauca uz laukiem, nebija problēmu atstāt dzīvokli pa nakti divām pusaudžu meitenēm. Durvis vienmēr bija ciet, kad mēs gulējām, arī kad vecāki gulēja, viņiem vienmēr bija durvis ciet. Mēs arī tagad taisam durvis ciet, kad guļam, arī pa dienu.

Kādas bija attiecības ar māsu istabā?

Mm.... Bija ļoti lielas domstarpības, kad parādījās dators. Manuprāt, varētu būt, kad man bija kādi sešpadsmit vai sešpadsmit, jā, gadu. Es atceros, ka pirmoreiz es laikam kādas divas diennaktis nosēdēju čatā, čatojot ar dažādiem nepazīstamiem puišiem. (*Smaida*) Un tad bija tā, ka māsa gribēja iet gulēt, bet es gribēju sēdēt pie datora, un tad viņa bija dusmīga, tad mums bija visādas šādas domstarpības. Mēs īstenībā diezgan to telpu nesadalījām, jo vienkārši nebija nekāda privātuma.

Vai vēl kāds bez jums ar māsu ienāca istabā?

Istabā ienāca (*domā*), istabā ienāca pārsvarā mamma, tētis gandrīz nemaz. Es pat neatceros, ja godīgi, ja tētis ienāca, kas bija tāds noticies. Un, ja mums vajadzēja kādu palīdzību ar mājasdarbiem, tad laikam mēs vairāk gājām ta kā uz lielo istabu, dzīvojamo istabu, prasīt tētim pārsvarā palīdzību, jo viņš vairāk saprata matemātiku vai vēsturi kaut ko tādu. Vēl es atceros iepriekšējā dzīvoklī, es ļoti daudz nodarbojos ar rokdarbiem – es adīju, izšuvu, tamborēju. Tādas lietas man ļoti patika, varēju stundām sēdēt pie rakstāmgalda un ņemties. Mēs taisījām Bārbijām drēbes, mājas, šuvām viskaut ko no audumiem, ko nu tur varēja dabūt tajos laikos.

Paldies par interviju!

2. pielikums. Respondentu (bērnu) bērnistabu attēli

2.1. AI bērnistaba



AI 1. Attēls



AI 2. Attēls



AI 3. Attēls



AI 4. Attēls



AI 5. Attēls



AI 6. Attēls

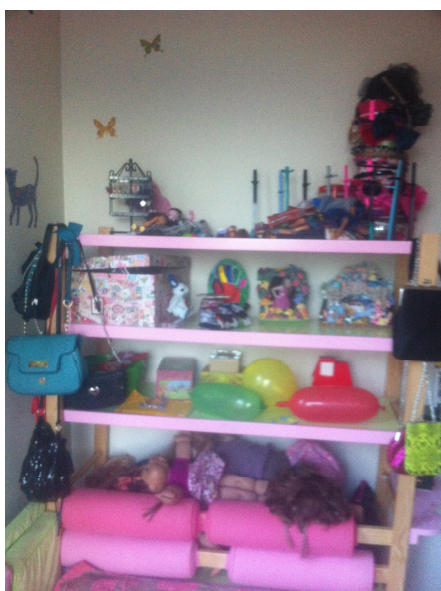
2.2.BA bērnistaba



BA 1. Attēls



BA 2. Attēls



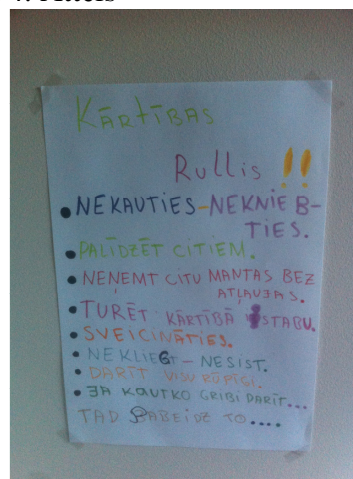
BA 3. Attēls



BA 4. Attēls



BA 5. Attēls



BA 6. Attēls

2.3.CE bērništa



CE 1. Attēls



CE 2. Attēls



CE 3. Attēls



CE 4. Attēls



CE 5. Attēls



CE 6. Attēls

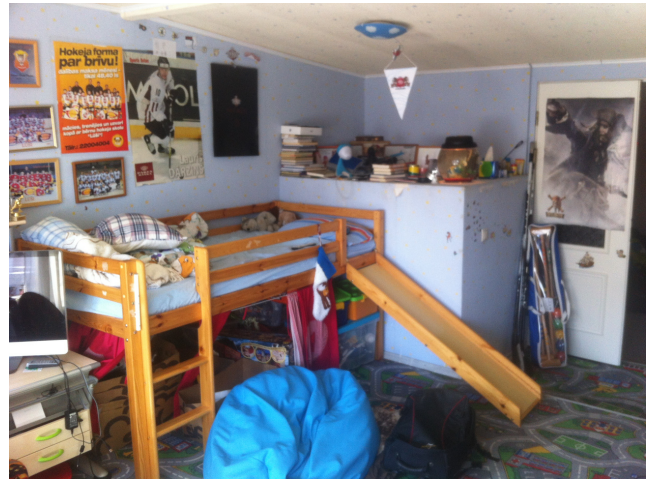


CE 7. Attēls

2.4. DI bērnistaba



DI 1. Attēls



DI 2. Attēls



DI 3. Attēls



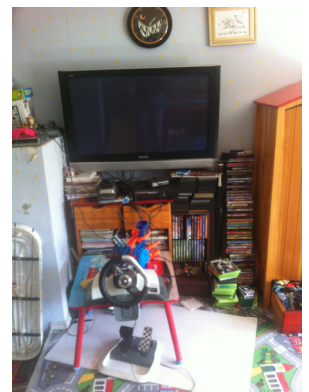
DI 4. Attēls



DI 5. Attēls



DI 6. Attēls

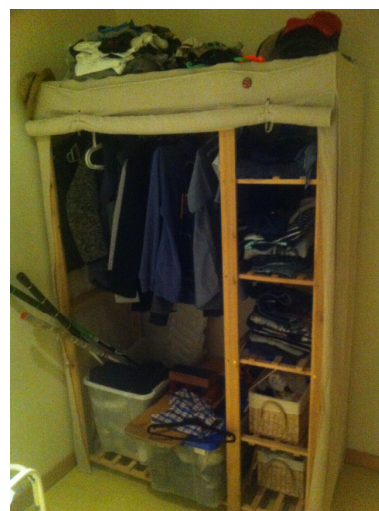


DI 7. Attēls

2.5. EB bērnistaba



EB 1. Attēls



EB 2. Attēls



EB 3. Attēls



EB 4. Attēls