

נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים: סיפורן של סטודנטיות יהודיות, ערביות, לא דתיות ודתיות

ענת גילת

חיבור לשם קבלת התואר
"דוקטור לפילוסופיה"

אוניברסיטת חיפה
הפקולטה לחינוך
החוג לחינוך

יולי, 2006

- מחקר זה נערך בהדרכת: פרופ' רחל הרץ-לזרוביץ, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- מחקר זה (מס' 51/05) נתמך ע"י הקרן הלאומית למדע (The Israel Science Foundation).

תוכן העניינים

עמוד

VI

XIII

XIV

תקציר

רשימת טבלאות

רשימת איורים

פרק 1: מבוא

המסגרת התאורטית

תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים

השלב הראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים

השלב השני: התנגדות לכוח ולדיכוי

השלב השלישי: לימודים גבוהים כדרך להעצמה

מודל העצמה: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת משאבי ידע

המודעות להסדרה מגדרית ותרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים

תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לרכישת חמישה סוגים של משאבים

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתם לרכישת העצמה

שיטת המחקר המעורבת (mixed methods)

סיכום ומודל המחקר

השערות המחקר

פרק 2: שיטת המחקר המעורבת

תכנון המחקר בשיטה מעורבת

שיטת הדגימה

נתוני רקע

הליך איסוף הנתונים

כלי המחקר

כלי המחקר הכמותני: שאלון

מדד המחויבות לקיום מצוות הדת

מדד המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים

מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים

מדד העצמה אישית

מדד העצמה מגדרית

הצגת הגורמים שנמצאו בשאלון המחקר

שיטת ניתוח הנתונים הכמותניים

כלי המחקר האיכותני: ראיון

מושגי מפתח בגישה הנרטיבית

ראיון עומק נרטיבי

שיטת ניתוח הראיונות

מקומה של החוקרת

תוקף ומהימנות

44	פרק 3: ממצאי המחקר בשיטה איכותנית
44	הקומה הראשונה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים
44	"הצלחה שהיא הצגה יפה" – הסיפור של יעל
45	"שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה" – הסיפור של שחר
46	"יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו... כמובן בנוגע לבחורות" – הסיפור של רים
47	"כדתייה וכאישה, הדת מאוד מחזקת אותי" – הסיפור של יסמין
47	הקומה השנייה: התנגדות לכוח ולדיכוי
48	"שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית!" – הסיפור של מעיין
48	"אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת – היום זה רק באמצעות לימודים" – הסיפור של חני
49	"האומץ להגיד את עצמי – להשתיק את האנשים ולהקשיב לעצמך" – הסיפור של דליה
50	"הסיבה המוצדקת לא להינשא... זה סיבה מוצדקת שאני לומדת" – סיפורה של סמירה
51	הקומה השלישית: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה
52	"ידע נותן יכולת" – הסיפור של שושי
54	"זה העצים אותי מאוד – אני גם מישהי בזכות עצמי" – סיפורה של שרון
54	"וכל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה מראה שאני בן אדם חזק" – סיפורה של נואל
56	"יש לי הרבה כוח, צברתי את זה מהלימודים! מה שלומדים לא מפסידים" – סיפורה של אעשה
58	הקומה הרביעית: הסיפור המועדף – נשים מועצמות הלכה למעשה
60	"I did it" – סיפורה של מאיה
61	"הלימודים נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה את ומה את רוצה" – הסיפור של לילך
62	"אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו" – סיפורה של פאטמה
63	"לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אמשיך ללמוד" – הסיפור של מרים
64	דיון בממצאי המחקר האיכותני
65	שלב ראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים
65	שלב שני: התנגדות מוסרית לכוח ולדיכוי
69	שלב שלישי: נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים
72	השלב הרביעי: הסיפור המועדף- העצמה בהווה ובעתיד
77	
82	פרק 4: ממצאי המחקר בשיטה כמותנית
82	מטרות המחקר הכמותני, מודל המחקר התיאורטי והשערות המחקר
84	מתאמים בין משתני המחקר
85	ניתוחי רגרסיה
90	בדיקת מודל המחקר על ידי ניתוח משוואות מבניות (SEM)
94	ניתוחי שונות – הבדלים בין קבוצות המחקר
94	ניתוחי שונות – מחויבויות לקיום מצוות הדת
95	ניתוחי שונות – מחויבויות לתפקידי האשה המסורתיים
97	ניתוחי שונות – תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים
99	ניתוחי שונות – דירוגי תפיסת הלימודים הגבוהים כחמישה סוגים של משאבים
101	ניתוחי שונות – העצמה אישית
102	ניתוחי שונות – העצמה מגדרית

103	דיון בממצאי המחקר הכמותני
104	המודל האמפירי: מהמחויבות לקיום מצוות הדת עד להעצמה אישית והעצמה מגדרית
104	הקשר בין המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים
105	הקשר בין המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ותפיסת הלימודים כמשאבים
106	הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה אישית
106	הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה מגדרית
107	הבדלים בין ארבע קבוצות המחקר
108	הבדלים במחויבות לקיום מצוות הדת
109	הבדלים במחויבות לתפקידי האשה המסורתיים
110	הבדלים בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים
116	הבדלים בהעצמה אישית
117	הבדלים בהעצמה מגדרית
119	פרק 5: דיון כללי
120	משאבים – מנגנון מתווך בתהליך רכישת ההעצמה
121	המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים במשמעות של חוסר במשאבים
122	לימודים גבוהים במשמעות של מקור למשאבים
123	תפיסת הלימודים כמשאבים ו/או כמשאבים למימוש עצמי ותרומתם לניבוי העצמה
124	העצמה בפעולה: ביטויי העצמה בחיי היום-יום
126	שלוש דמויות של העצמה בפעולה
128	תרומת המחקר, מגבלותיו והמלצות לפיתוח כווני מחקר עתידיים
130	רשימה ביבליוגרפית
153	נספחים: נספח 1: המשתתפות במחקר – הבדלים במשתני הרקע
158	נספח 2: המרואיינות – פרטי רקע
161	נספח 3: פנייה למרצים להעביר שאלונים
162	נספח 4: שאלון המחקר
169	נספח 5: ניתוח גורמים, תוקף ומהימנות
182	נספח 6: ניתוח גורמים מאשר (SEM)
183	נספח 7: פרוטוקול הראיון
185	נספח 8: מתאמי פירסון (r) בין כל משתני המחקר
186	נספח 9: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים - ניתוחי שונות
188	נספח 10: העצמה אישית - ניתוחי שונות
189	נספח 11: הדגמה - תהליך ניתוח הראיונות

נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים:

סיפורן של סטודנטיות יהודיות, ערביות, לא דתיות ודתיות

ענת גילת

תקציר

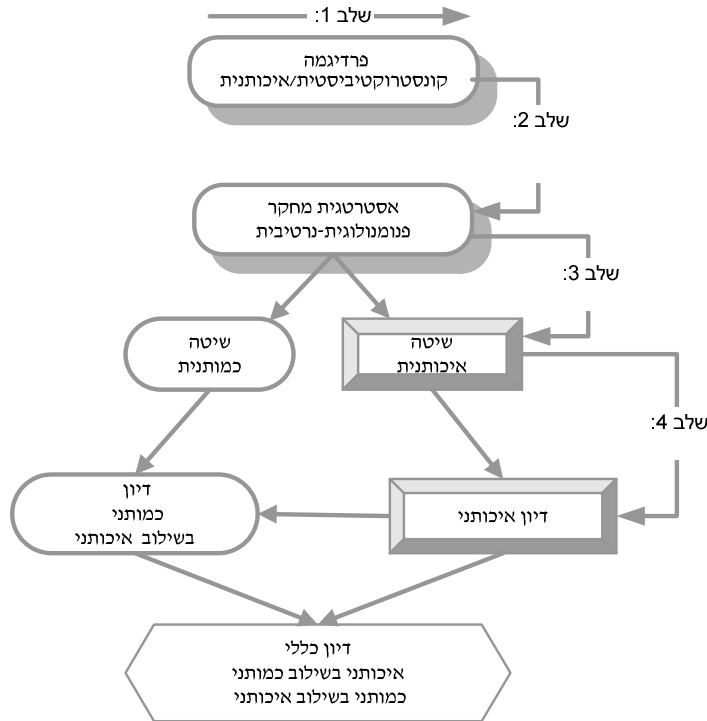
עבודת מחקר זו מתמקדת בחוויית ההעצמה (empowerment) שרוכשות נשים דרך לימודיהן באוניברסיטה, כפי שהיא מתבטאת בפעולות שהן עושות למען עצמן. מקור המושג במילה power, עוצמה או כוח, והעצמה מוגדרת בדרך כלל כפעולה של יחידים, ארגונים וקהילות לשם השגת שליטה גדולה יותר על חייהם, מסוגלות (efficacy) גבוהה וצדק חברתי. מאז שנות השמונים ניכרות ארבע גישות בחקר ההעצמה: האתנוצנטרית, הליברלית, הרדיקלית והדמוקרטית. המשותף לכולן הוא ראיית ההעצמה כתהליך אינטראקטיבי המתרחש בין האדם לבין עצמו ובין לבין סביבתו, במסגרת השתייכות נתונה ובהקשר תרבותי מסוים.

הרציונל לערוך מחקר בנושא נשים החוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים נובע משלוש סיבות. הראשונה, שלמרות העלייה המתמדת במספר הנשים הלומדות באוניברסיטאות, הסיבות לעליה זו כמעט לא נחקרו. יתירה מזאת, גם כאשר נחקרו נשים לומדות, התמקד המחקר בקבוצות ייחודיות (נשים באמצע החיים או נשים מקבוצות אתניות שונות) ופחות התמקד בהשוואה בין כמה קבוצות של נשים לומדות. השנייה, שיותר מחקרים התמקדו בהקניה של העצמה לנשים מוחלשות ופחות מחקרים נערכו על נשים שפועלות למען עצמן, מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן. השלישית היא שבמחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם גם אם נעשה בהם שימוש במושג "העצמה" בהקשר של למידה, הם פחות בחנו אמפירית את הדרך או את המנגנון בהם נרכשת העצמה דרך הלימודים הגבוהים מה שהשאייר מושג זה עמום ותאורטי.

מטרות המחקר הנוכחי הן לבחון בשיטה מעורבת (mixed methods), איכותנית וכמותנית, כיצד רוכשות נשים העצמה דרך הלימודים הגבוהים. בשיטה איכותנית המטרה לבחון את המשמעות שנים מקנות ללימודיהן, את התהליך שהן עוברות במהלכם כדי להבין אילו אירועים ויחסי גומלין בסיפוריהן ובתגובותיהן עליהם מתבטאים בבחירה בלימודים גבוהים, ואם בהשפעתם הן אכן רוכשות העצמה. בשיטה הכמותנית המטרה להציע מודל תאורטי שיאפשר ללמוד כיצד מתרחש תהליך ההעצמה הנדון – מה תורמות המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ומה תרומתה של תפיסה זו לרכישת ההעצמה. שלישית, לבחון את השפעת ההקשר הלאומי והדתי על תהליכי רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים ולהבין הבדלים בין-אישיים בקרב ארבע קבוצות של סטודנטיות – יהודיות לא-דתיות ודתיות ומוסלמיות לא-דתיות ודתיות – באופן שיאפשר להכליל את ממצאי הראיונות בתהליכים אלו למודל אמפירי ולעבר האוכלוסייה הכוללת.

המסגרת התאורטית של המחקר הנוכחי ניזונה מן הספרות התאורטית והמחקרית הענפה העוסקת בהעצמה ומגישות פוסט-מודרניות ובמיוחד גישת ההבניה החברתית (social construction). מסגרת תאורטית זו איפשרה לשלב גישות מגוונות: הפילוסופיה של מישל פוקו (Foucault) בדבר הזיקה בין ידע לכוח, הפדגוגיה הביקורתית (Freire, 1970, 1985), הגישה של הול (Hall, 1992, 1996), הגישה של רפפורט לחקר ההעצמה (Rappaport, 1981, 1987) והגישה הנרטיבית (narrative therapy approach) שפתחו במשותף וייט ואפסטון (White & Epston, 1990). בעבודה נסקרו מחקרים שנערכו בשיטות איכותניות (אלאור, 1993, 1998; הרץ-לזרוביץ, 2002, 2002; Benjamin, 1995, 1997; Herzog, 2004) ובשיטות כמותניות (איילון, 2000; קוליק וריאן, 2005) על נשים משכילות או בהתייחס להשלכות ההשכלה הגבוהה על חיי הנשים.

השערות המחקר הן פועל יוצא של מטרות המחקר, של המסגרת התאורטית ושל המחקרים שנסקרו. במחקר האיכותני נבדקה השערה אחת – כי בסיפורי החיים של הנשים תימצא עדות לתהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. במחקר הכמותני נבדקו ההשערות הבאות: יימצא קשר חיובי בין המחויבות לקיום מצוות הדת ובין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים; בין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין תפיסת הלימודים כמשאבים; בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה אישית; בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה מגדרית; תפיסת הלימודים כמשאבים תימצא כמשתנה מתווך בין המשתנים הבלתי תלויים מחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין המשתנים התלויים העצמה אישית והעצמה מגדרית; יימצאו הבדלים בין הסטודנטיות מארבע הקבוצות במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, בתפיסת הלימודים כמשאבים, בהעצמה אישית ובהעצמה מגדרית. שיטת המחקר שנבחרה היא מעורבת ומוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטה איכותנית וכמותנית במחקר אחד. השיטה המעורבת נבחרה במטרה להבנות אמפירית את המושג העצמה על מורכבויותו. ההנחה הייתה, ששילוב שתי השיטות, כשהאחת היא פריזמה של השנייה, יתרום להשגת המטרה. מערך המחקר תוכנן על פי שלבים שהוצעו לאחרונה בספרות לתכנון מחקר בשילוב שיטות כפי שמודגם באיור 1.



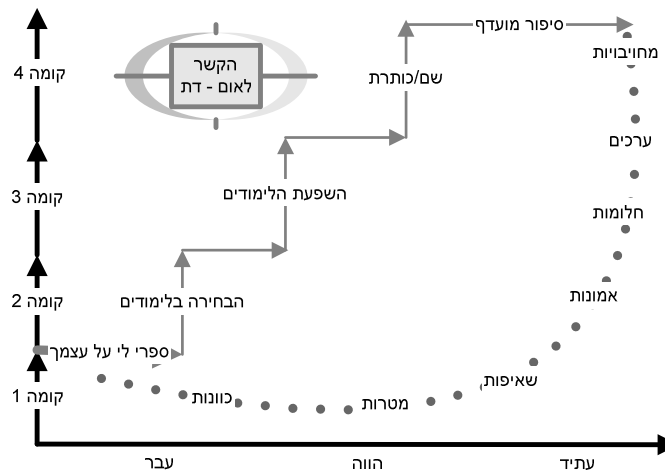
איור 1: שלבי תכנון המחקר בשילוב שיטות

האיור מראה, שבשלב הראשון אומצה פרדיגמה קונסטרוקטיביסטית (הנקראת גם איכותנית), המשקפת את האמונה כי על ידי הבניה חברתית נוצרות מציאויות רבות. אלו אינן אובייקטיביות ואין להסבירן ולתארן ביחסים של סיבה ותוצאה ליניאריים, אלא דרך נקודות המבט והמילים של האנשים שחווים אותן. פרדיגמה זו הובילה לבחירת אסטרטגיית מחקר פנומנולוגית נרטיבית. בשלב הבא, מתוך שישה סוגים ראשוניים של מערכי מחקר מעורבים המוצעים בספרות, נבחר מערך חופף (concurrent designs) שבו לשתי השיטות יש מעמד שווה (equivalent status designs), ואיסוף הנתונים וניתוחם נעשה בו-בזמנית. בסיום פרק המחקר האיכותני נדונו הממצאים שעלו בו, ובסיום פרק המחקר הכמותני נדונו הממצאים שעלו בו, והוא הורחב והועמק באמצעות ממצאי המחקר האיכותני. בדיון הכללי נדונו הממצאים שעלו משתי השיטות.

אוכלוסיית המחקר כללה 435 סטודנטיות מארבע קבוצות: סטודנטיות יהודיות לא-דתיות (114), סטודנטיות יהודיות דתיות (112), סטודנטיות ערביות מוסלמיות לא-דתיות (109) וסטודנטיות ערביות מוסלמיות דתיות (100), בטווח הגיל 19-30 שלמדו לתואר ראשון (ב"א) בארבע אוניברסיטאות בישראל. מתוכן נבחרו 32 סטודנטיות שהסכימו להשתתף בפועל בראיונות, שמונה מכל קבוצה.

כלי המחקר כללו שאלון מחקר וראיון עומק. בשאלון ארבעה חלקים. בחלק הראשון שאלות על פרטי רקע (גיל, לאום, דת, מצב משפחתי, מצב כלכלי ותעסוקה ועוד). שלושת החלקים הבאים כוללים מדדים ובהם פריטים מדורגים בסולם ליקרט, על סקלה שנעה מ-1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד). החלק הראשון של השאלון כלל היגדים על מחויבות לקיום מצוות הדת ($\alpha=.93$) ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ($\alpha=.87$). בחלקו השני מוצגים היגדים המאפיינים את הבחירה בלימודים באוניברסיטה: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ($\alpha=.90$) (משאבים מקצועיים, למימוש עצמי, חברתיים, שיוכים וקהילתיים). בחלק השלישי מוצגים היגדים המשקפים תפיסות ועמדות בנושאים שונים הקשורים ברכישת העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה: העצמה אישית ($\alpha=.87$) והעצמה מגדרית ($\alpha=.81$).

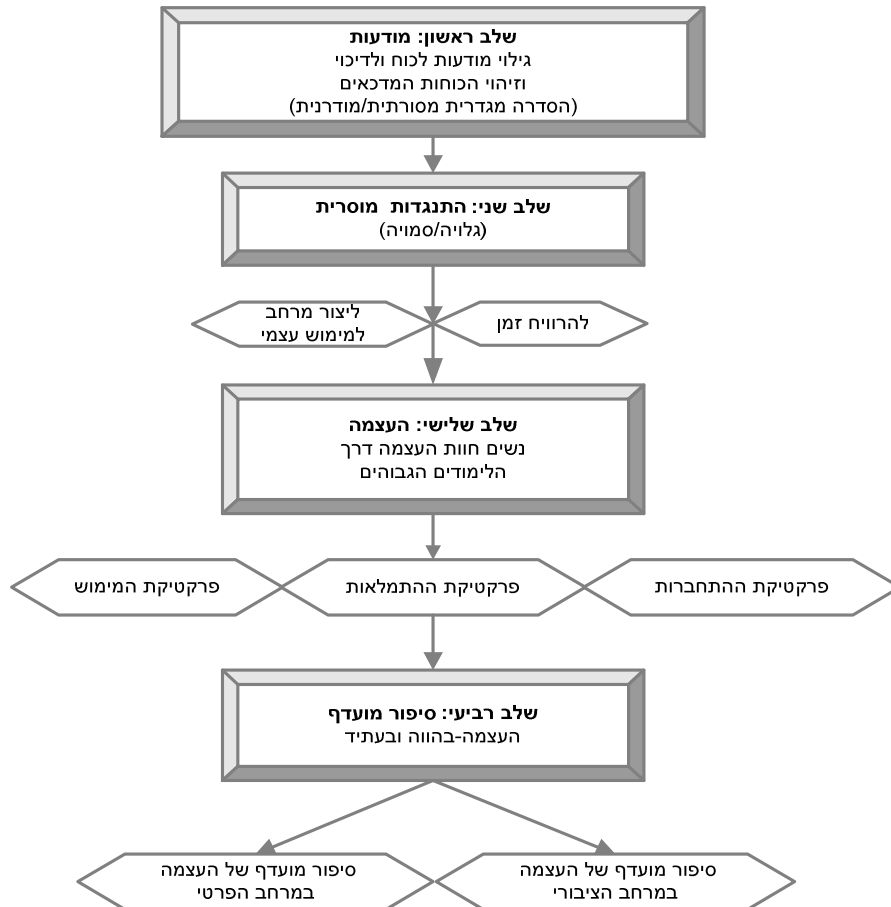
כלי המחקר, ראיון עומק נבנה על סמך הגישה הנרטיבית, הרואה בשיחה ודו-שיח תהליך סיפורי מתפתח עד לסיפור מועדף. השאלות שנשאלו נועדו לבנות "פיגומים" (scaffolding) למעבר בין "קומות". על פי דימוי זה, המראין "יושב" בקומה הראשונה של בניין רב-קומות ומספר את סיפור החיים שלו, והמראיין, בעזרת פיגומים ומדרגות שהוא מציב לו, בצורת שאלות מסוגים שונים, מאפשר לו לעלות מקומה לקומה, כלומר להגיע לזוויות מבט נוספות בסיפור חייו. אופן עריכת הראיון מודגם באיור 2.



איור 2: ראיון נרטיבי מונחה על-ידי דימוי הפיגומים

כפי שניתן לראות מהאיור, בקומה הראשונה מופיע הסיפור הראשוני. בקומה השנייה הוא מתרחב ועולים בו כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות, מחויבויות וחלומות שבאו לידי ביטוי בבחירה בלימודים. בקומה השלישית נראה מיפוי של השפעות הלימודים, ובקומה הרביעית נפרש הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד – שנוצר בהשפעת הלימודים. שיטת ניתוח הנתונים במחקר האיכותני גם היא מסתייעת בדמוי הפיגומים. ניתוח הראיונות נערך אפוא בגישה הוליסטית (Lieblich, Tuval- Kacen, 2002 Mashiaich & Zilber, 1998), המשלבת ניתוח תוכן וניתוח מבנה, תוך הסתייעות במושגי יסוד מן הגישה הנרטיבית. ההתמקדות בניתוח היתנה קודם בסיפור האישי ולאחר מכאן

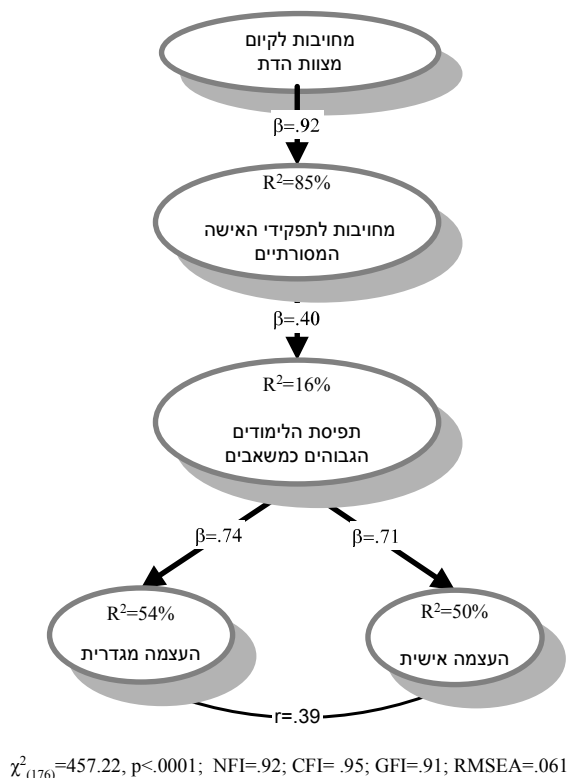
בסיפור הקבוצתי. שיטת ניתוח הנתונים במחקר הכמותני הסתייעה בתוכנות סטטיסטיות: SPSS 12, ותוכנת AMOS 5. ונעשו בה מספר ניתוחים ובדיקות, כגון ניתוחי מתאמים, ניתוחי רגרסיה, ניתוח משוואות מבניות SEM וניתוחי שונות. בממצאי המחקר האיכותני זהו ארבעה שלבים בתהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים, כפי שמראה איור 3.



איור 3: תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים

השלב הראשון הוא גילוי מודעות לכוח ולשליטה וזיהויים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית. השלב השני הוא הופעת התנגדות מוסרית גלויה או סמויה לכוחות אלו, שמטרתה להרוויח זמן וליצור מרחב למימוש עצמי. בשלב השלישי נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים בשלוש פרקטיקות: התחברות, התמלאות ומימוש. בשלב הרביעי נמצאו שני סוגים של סיפורים מועדפים – סיפור מועדף של העצמה בתחום הציבורי (קריירה מקצועית מחוץ לבית) וסיפור מועדף של העצמה בתחום הפרטי (בבית – בזוגיות ובאמהות).

ממצאי המחקר הכמותני – המתאמים והרגרסיות מאששים את מודל המחקר התאורטי שהוצע ואת השערות המחקר שנוסחו לפיו. על בסיס ניתוחי המתאמים והרגרסיות נבנה מודל המשוואות המבניות SEM, במטרה לספק הערכה מדויקת יותר של היחסים בין המשתנים והוא מוצג באיור 4.



איור 4: מודל מבני (SEM)

מאיור 4 עולה כי המחויבות לקיום מצוות הדת מנבאת 85% מהשונות במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לקיום מצוות הדת, כך הן דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידיהן המסורתיים כנשים; המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מנבאת 16% מהשונות בתפיסת הלימודים כמשאבים – ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידי האישה המסורתיים, כך הן דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמקור למשאבים פוטנציאליים למילוי תפקידים מחוץ לבית ולמשפחה וליצירת סדר עדיפויות מושכל ואישי בין תפקידים שונים בחיים, כגון קריירה מקצועית, נישואין ומשפחה.

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים נמצאה מתווכת בין המחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. אסמכתה נוספת לכך שתפיסת הלימודים כמשאבים היא אכן משתנה מתווך, היא שבמודל האמפירי לא נמצאו קשרים ישירים בין המחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית.

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת 50% מהשוונות בהעצמה אישית – ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה אישית גבוהה יותר, שמשמעותה נקיטת פעולות כדי להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים במטרה להשיג יותר אוטונומיה, בחירה ושליטה בחיים; תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת 54% מהשוונות בהעצמה מגדרית – ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה מגדרית גבוהה יותר, כגון מודעות גבוהה יותר לזכויותיהן כנשים, תמיכה בנשים אחרות ושימוש בידע הנרכש בלימודים כדי לעורר מודעות לזכויות הנשים במשפחה ומחוצה לה.

אחר שאוששו חמש השערות המחקר בדבר קשר בין המשתנים ותוקף מודל אמפירי, נבחנה ההשערה השישית בדבר הבדלים בין ארבע הקבוצות. ואכן, נמצאו הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות במחויבות לקיום מצוות הדת ובמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים. בתפיסת הלימודים כמשאבים ובהעצמה אישית נמצאו הבדלים מובהקים רק בין לא-דתיות ודתיות, ובהעצמה מגדרית נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות וערביות ובין לא-דתיות ודתיות. מהממצאים עולה אפוא בבירור תהליך העצמה ובו ארבעה שלבים, ומודל אמפירי לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים.

תרומתו התאורטית של המחקר בכך שהוא שופך אור על תהליכים המעידים על רכישת העצמה בתיווך משאבים, גם כתהליך וגם כמודל, נותן להם ביטוי אמפירי ומאפשר להכלילם מתהליך למודל ולאוכלוסייה. מספר טענות תאורטיות הקשורות למנגנון שבו הופכים משאבי ידע לכוח ואחר כך להעצמה אוששו, ואולי הראשונה שבהן היא האמירה השגורה "ידע הוא כוח". תרומה תאורטית נוספת היא להבנה של השפעת ההקשר (דת ולאום) על הרגשת "חוסר" במשאבים ועל השפעת הלימודים כממלאי חוסרים וכמנגנון מתווך מחולל העצמה אישית ומגדרית.

התרומה המתודולוגית של מחקר זה היא פיתוח כלי מדידה, ראיון ושאלון, לבחינה של רכישת העצמה דרך לימודים גבוהים ושילובם במחקר אחד הבוחן תהליכים, מנגנון ומקורות להעצמה. פיתוח הראיון והדרך לניתוחו מאפשרים להגיע לפרספקטיבה הולכת ומתרחבת עם כל שאלה שנשאלת בו, כמו גם למיפוי הדרגתי של כל אחת מפרספקטיבות אלו. השאלון שפותח יכול לשמש כלי מדידה תקף ומהימן לבדיקת הקשר בין רכישת משאבי ידע ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. תרומה מתודולוגית יש גם בהבחנה בין חמישה סוגי משאבים – מקצועיים, מימוש עצמי, חברתיים, שיוכיים וקהילתיים – ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית.

תרומתו המעשית של המחקר היא בניסיון להבין את מרקם חייהן המיוחד של קבוצת סטודנטיות ממגזרים שונים בישראל ובהן קבוצות ייחודיות כמו יהודיות חרדיות וערביות דתיות, שהשתתפותן בהשכלה הגבוהה אינה שכיחה ואינה מובנת מאליה. ניתן לציין גם את התועלת המעשית שתצמח מהבנת הגורמים המקדמים העצמה, מזיהוי הכוחות הבולמים העצמה, מגילוי המשאבים העומדים לרשות האדם והמצעת דרך לאנשים לגלות את כוחותיהם ולהתוודע אל מערכות הידע הייחודיות והמעצימות שלהם עצמם.

במחקר זה עלה מודל ראשוני המתאר מערכת של קשרים בבסיס תהליך רכישת ההעצמה. יש מקום לבחון אם המודל תקף גם בתנאים השונים מאלו שנקטו במחקר הנוכחי, כדי ללמוד אלו מסגרות נוספות נתפסות כמקור למשאבים ואם גם הן פועלות כמנגנון מתווך לרכישת העצמה. מחקרים נוספים הממוקדים בנשים וגברים מקבוצות תרבותיות שונות, הפועלים כסוכנים של עצמם מתוך הכרת היכולות והכוחות הנובעת ממקום של עוצמה, שוויון ובחירה, יחדו את האתגר שברכישת השכלה ודעת.

רשימת טבלאות

עמוד

29	טבלה 1 : לאום, דת והגדרת הדתיות – התפלגות שכיחות
	טבלה 2 : מדדי המחקר – פריטים שהופיעו בשאלון המחקר, פריטים שנלקחו ממדדים מוכרים, פריטים שחוברו במיוחד, מספר הגורמים, מספר הפריטים לאחר ניתוח גורמים ובדיקות מהימנות, ממוצע, סטיית תקן ומהימנות
35	טבלה 3 : חלוקת הראיונות לקומות על פי דימוי הפיגומים
41	טבלה 4 : מתאמי פירסון (r) בין משתני המחקר
84	טבלה 5 : תוצאות הרגרסיה ליכולת של המשתנה מחויבות לקיום מצוות הדת לנבא מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים
86	טבלה 6 : תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא את תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים
86	טבלה 7 : תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה אישית והעצמה מגדרית
87	טבלה 8 : תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של המשתנים תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה אישית
87	טבלה 9 : תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של המשתנים תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה מגדרית
88	טבלה 10 : מחויבות לקיום מצוות הדת – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הלאום, אפקט הדת ואפקט האינטראקציה
94	טבלה 11 : מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הלאום, אפקט הדת ואפקט האינטראקציה
96	טבלה 12 : תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי – ממוצעים, סטיות תקן ואפקט האינטראקציה
97	טבלה 13 : דירוגי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים – ניתוחי Post Hoc מסוג Scheffe, ממוצעים וסטיות תקן
99	טבלה 14 : מסוגלות – ממוצעים, סטיות תקן ואפקט האינטראקציה
101	טבלה 15 : העצמה מיגדרית – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הדת ואפקט הלאום
103	

רשימת איורים

עמוד

23	תהליך העצמה ומודל העצמה בארבע קבוצות	איור 1 :
26	שלבי תכנון המחקר בשילוב שיטות	איור 2 :
39	ראיון נרטיבי מונחה על-ידי דמוי הפיגומים	איור 3 :
80	תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים	איור 4 :
89	מודל מחקרי של הקשרים בין משתני המחקר על פי תוצאות המתאמים והרגרסיות	איור 5 :
91	מודל מבני (SEM) – הקשרים בין משתני המחקר	איור 6 :
95	אינטראקציה בין לאום ודת לגבי המחויבות לקיום מצוות הדת	איור 7 :
96	אינטראקציה בין דת ולאום לגבי המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים	איור 8 :
98	אינטראקציה בין לאום ודת לגבי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי	איור 9 :
100	אינטראקציה בין סוג המשאב, לאום ודת	איור 10 :
102	אינטראקציה בין לאום לדת לגבי מסוגלות	איור 11 :

פרק 1: מבוא

עבודת מחקר זו מתמקדת בחוויית ההעצמה (empowerment) שרוכשות נשים דרך לימודיהן באוניברסיטה, כפי שהיא מתבטאת בפעולות שהן עושות למען עצמן. מקור המושג באנגלית הוא במילה power, כלומר עוצמה או כוח. יש המגדירים העצמה כפעולה של יחידים, ארגונים וקהילות לשם השגת שליטה גדולה יותר על חייהם, מסוגלות (efficacy) גבוהה וצדק חברתי (Peterson, Hamme & Speer, 1976; Rappaport, 1981, 1987; Solomon, 2002; Peaterson & Zimmerman, 2004). חקר ההעצמה התפתח בתחילת שנות השמונים במסגרת של ארבע גישות:

1. הגישה האתנוצנטרית – מתייחסת להעצמה בהקשר של בעיות חברתיות קשות של מיעוטים אתניים ואחרים בתוך מדינות ומציעה דרכי התערבות להעצמה של קבוצות אלו כדי שיעזרו לעצמן (Solomon, 1976).
 2. הגישה הליברלית – רואה בהעצמה אמצעי לשיפור שירותי הרווחה ומציעה דרכי התערבות באמצעות מוסדות חברתיים מתווכים (Berger & Neuhaus, 1977).
 3. הגישה הרדיקלית – מפרשת העצמה בהקשר של שוויון, אחריות וקידום הטיפול בבעיות חברתיות (Boyte & Riessman, 1986).
 4. הגישה הדמוקרטית – משלבת בין שלוש הגישות הקודמות ורואה בהעצמה דרך ליצירת תהליכי דמוקרטיזציה ופיתוח הבנה חברתית ופוליטית של יחידים, ארגונים וקהילות. בגישה זו נתפסת ההעצמה כדרך ליצירת תהליכי דמוקרטיזציה ומודגשת חשיבותם של מבנים חברתיים כגון דת, תרבות ולאום. אצל הפרט נתפסת ההעצמה כתהליך מורכב הכולל מעבר ממצב של חוסר פעילות למצב של פעילות מודעת, ופיתוח יכולת אישית לקחת חלק משמעותי בקבלת החלטות, בשליטה על משאבים בסביבה ובפיתוח הבנה חברתית ופוליטית של יחידים, ארגונים, קהילות ומדיניות חברתית בכל הקשר שהוא, כגון דת, תרבות ולאום (סדן, 2002; Rappaport, 1981, 1987).
- המשותף לכל הגישות הוא ראיית ההעצמה כתהליך אינטראקטיבי המתרחש בין האדם לבין עצמו ובינו לבין סביבתו, במסגרת השתייכות מסוימת ובהקשר מסוים.
- את העיסוק בהעצמה ניתן למצוא בתחומי הרווחה (Speer & Peterson, 2000), הרפואה הציבורית (Israel, Checkoway, Schultz & Zimmerman, 1994), הפסיכולוגיה (Zimmerman, 2000), העבודה הסוציאלית (Lee, 1994; Cox & Parsons, 1994; Breton, 1994), החינוך (Berling, 1999; Christopher, Dunnagan, Stephen & Paul, 2001; Leach, Neutze & Zepke, 2001; Lelwica, 1999), הקהילה (Peterson et al., 2002) והארגון (Menon, 1999; Spreitzer, 1995, 1996). ככל שהתפתח המחקר, התמייך המושג לקטגוריות משנה. כך למשל, העצמה פרטנית מתמקדת בחיי הפרט, העצמה קהילתית מדגישה את התהליכים הקולקטיביים ואת השינוי החברתי, והעצמה כפרקטיקה טיפולית היא שיטת התערבות מקצועית לפתרון בעיות חברתיות.
- כאן כבר אפשר לראות כיצד מיטשטשת ההבחנה בין רכישת העצמה כפעולה של אנשים למען עצמם, לבין הקניית העצמה לאנשים באמצעות התערבות מקצועית (סדן, 2002) ואפילו כדרך התערבות כדי להגדיל תפוקות של חברות, על ידי הגדלת המעורבות של העובדים בנעשה בהן. בעבודה זו ההתמקדות

היא בהעצמה האישית, או באופן שבו נשים הבוחרות בחירה מושכלת בלימודים גבוהים מעצימות את עצמן.

הרציונל לערוך מחקר בנושא נשים החוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים נובע משלוש סיבות. הראשונה, שלמרות העלייה המתמדת במספר הנשים הלומדות באוניברסיטאות, הסיבות לעלייה זו כמעט לא נחקרו. יתירה מזאת, גם כאשר נחקרו נשים לומדות, התמקד המחקר בקבוצות ייחודיות (נשים באמצע החיים או נשים מקבוצות אתניות שונות) ופחות התמקד בהשוואה בין כמה קבוצות של נשים לומדות. השנייה, שיותר מחקרים התמקדו בהקניה של העצמה לנשים מוחלשות ופחות מחקרים נערכו על נשים שפועלות למען עצמן, מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן. השלישית היא שבמחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם גם אם נעשה בהם שימוש במושג "העצמה" בהקשר של למידה, הם פחות בחנו אמפירית את הדרך או את המנגנון בהם נרכשת העצמה דרך הלימודים הגבוהים מה שמשאיר מושג זה עמום ותאורטי. שלוש הסיבות יפורטו בזו אחר זו.

את הבחירה בנושא נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים איתגרה העלייה במספר הנשים הלומדות באוניברסיטאות. אם בשנת 1990 היו הנשים היהודיות 51.1% מכלל מקבלי התואר הראשון באוניברסיטאות, הרי ב-2002 הן היו 58.9%. כאשר נבדקו אחוזי הגידול נמצא כי עד שנת 2003 נצפו 11.6 אחוזי גידול, כשהשיא היה ב-2000, אז נמדדו 12.4 אחוזי גידול בשיעור הסטודנטיות לתואר ראשון באוניברסיטאות (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2003). כאשר לסטודנטיות ערביות, בשנת 1990 הן היו 39.5% מכלל הערבים מקבלי התואר הראשון באוניברסיטאות, ובשנת 2002 הן מהוות 50.8% (אבו-עסבה, 2005; חידר, 2005; Mazawi, 1994; Abu-Saad, 2004; Champagne & Abu-Saad, 2005).

במקביל מדווח על עלייה קטנה ואיטית של נשים ערביות היוצאות ללימודים גבוהים במדינות ערביות (מזוואי, 2000; Fargues, 2005; Khattab, 2003a), ובהן גם מוסלמיות אדוקות המקיימות אורח חיים שמרני ביותר, הנמצאות בתהליך איטי ועקשני של השתלבות בלימודים גבוהים במדינות כמו אפגניסטן, ערב הסעודית, אלג'יר ומלזיה (Moghissi, 1999; McMurtrie, 2001; Keddie, 1999; Buzbee, 2001). תהליך דומה, ללא נתונים סטטיסטיים, נצפה אצל נשים יהודיות מהזרם החרדי בישראל (שמיר, שטראי ואליאס, 1997) ומהזרם החרדי בניו יורק (הרץ לזרוביץ, 2002א, 2002ב), להבדיל מהזרם הדתי-לאומי בישראל, מהזרם החרדי המודרני בארצות הברית, ומערביות נוצריות – קבוצות וזרמים שבהם הנשים לומדות באוניברסיטאות זה שנים רבות (אבו-עסבה, 2005; אלאור, 1993, 1998; אל-חאג', 1995, 1996; חידר, 2005; קהת, 2001; שלג, 2000).

כאמור, למרות העלייה במספר הנשים הפונות ללימודים גבוהים, כמעט שלא נערכו מחקרים על השכלה גבוהה כבחירה מושכלת לרכישת העצמה אצל נשים בגישה השוואתית. ברוב המחקרים שנערכו בישראל על הפנייה ללימודים גבוהים ההתמקדות היא בקבוצה אחת, כגון, נשים יהודיות באמצע החיים הפונות ללימודים גבוהים (פסטה-שוברט, 1996, 2000, 2001), נשים ערביות בדואיות (פסטה-שוברט, 2005; Abu-Rabia, 2001; Abu-Rabia-Queder, 2005) או נשים ערביות דרוזיות הפונות ללימודים גבוהים (לוי-וינר, 2003; פלאח, 2000; Champagne & Abu-Saad, 2005). במיוחד בולט מיעוט המחקרים על יהודיות חרדיות וערביות מוסלמיות דתיות, שתי קבוצות ייחודיות שהשתתפותן בהשכלה הגבוהה אינה מובנת מאליה, מה גם כשמטרת הפנייה ללימודים גבוהים היא רכישת העצמה. התמקדות המחקר בקבוצות ייחודיות של נשים הפונות ללימודים גבוהים ומיעוט המחקרים העוסקים בכמה קבוצות של נשים בו זמנית הובילו להחלטה לבחון את השפעות ההקשר של לאום ודת על הפנייה

ללימודים גבוהים ולעריכת המחקר בגישה השוואתית בין שני לאומים (היהודי והערבי), בין שתי דתות (היהודית והמוסלמית) ובהשוואה בין ארבע קבוצות של נשים: יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות וחרדיות, ערביות מוסלמיות לא-דתיות וערביות מוסלמיות דתיות.

נקודת המוצא הנפוצה במחקרי העצמה על נשים היא לרוב התפיסה של הקניית העצמה לנשים מוחלשות באמצעות התערבות מקצועית, כגון מחקרים העוסקים בהקניית העצמה לנשים נפגעות אלימות במשפחה (Peled, Eisikovits, Enosh & Winstock, 2000; Warner, Baro & Eigenberg, 2004) או לנשים מוחלשות, החיות בדיכוי ובהדרה בארצות נחשלות (Bayes, 1982, 1991; Deere & Leon, 2001; Malhotra & Mather, 1997; Rowlands, 1997; Shefner, Rao, Rogers & Wayangankar, 1998). כמעט שלא מדווח על מחקרים שנערכו בקרב נשים שפועלות למען עצמן, מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן במטרה להפוך את הידע שהן רוכשות בלימודים למשאבי כוח אישיים המעניקים העצמה הלכה למעשה.

במחקר הנוכחי, שבו ההתמקדות היא כאמור ברכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים כבחירה מושכלת אצל נשים, נקודת המוצא היא העצמה כצורה של הוויה (state of being) (Dew, 1997). כאן האמונה היא שבבני אדם מעצם הווייתם, גם בבני אדם הסובלים מדיכוי ומהדרה, קיימים משאבי כוח ויכולות. ההתודעות אל משאבי כוח אלה, התייעול שלהם לתכלית מסוימת והשגת תכלית זו באמצעותם – היא היא משמעות העצמה (Freire, 1985; Rappaport, 1987; Saleebey, 2004, 2005). מנקודת מוצא זו ממוקדת ההסתכלות במגדר הנשי לא כבמגדר סביל ומדוכא שצריך לתת לו כוחות ולהעצימו – אלא כבמגדר פעיל שקיימים בו כוחות ומשאבים, שהוא מודע להם ושרכישת העצמה כבחירה מושכלת היא אחד ממאפייניו.

במחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם, גם אם נעשה בהם שימוש במושגים למידה, חינוך והעצמה (הוועדה הבינלאומית לחינוך, 2001; לוי-וינר, 2003; פסטה שוברט, 1996, 2000, 2001, 2005; Arnove & Stromquist, 1998; Stromquist & Monkman, 2000; Torres, 1999; Brown & Schubert 2000), ואפילו בכותרות כגון "חינוך ככלי להעצמה" (Espanioly, 2005) או "השכלה גבוהה כהעצמה"

(Bahemuka & Van-Der, 2000; Bruhn, 2005; Kearney, 2000), היא מושג תיאורי ואינטואיטיבי "שם משותף המתייחס ליותר מתופעה אחת" (סדן, 2000, עמ' 22). במחקרים אלו מדווח יותר על הפוטנציאל המעצים של ההשכלה הגבוהה ופחות על המשמעות הסובייקטיבית של העצמה, על הסיבות לרכישתה, על האופן והתהליך בו היא נרכשת אצל נשים במהלך הלימודים הגבוהים ובאמצעותם. במילים אחרות, הדרך או המנגנון לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אינו מובנה אמפירית, מה שמשאיר מושג זה עמום ותאורטי.

יתרה מזו, מהספרות העוסקת בהעצמה בהיבטיה השונים עולה, כי מבחינה מתודולוגית מקובל לחקור העצמה או בשיטות כמותניות (באמצעות שאלונים המועברים למדגם גדול של אנשים) או בשיטות איכותניות (באמצעות ראיונות הנערכים לקבוצות מצומצמות של אנשים). אך מכיוון שמושג זה מבטא תהליך עשיר ומורכב, לא בהכרח יוכל השימוש בשיטת מחקר אחת בלבד להוביל להבנתו. שימוש בשתי השיטות גם יחד, שהאחת היא פריזמה של השנייה יוכל להוביל להבנתו כמכלול.

שלוש הסיבות שפורטו לעיל, שמהן שואב הרציונל לעריכת מחקר זה, מובילות אפוא גם לגישה המחקרית שננקטה בו – שימוש בשתי שיטות מחקר, איכותנית וכמותנית במטרה להבנות אמפירית את המושג העצמה על מורכבויותו (Haverkamp, Morrow & Ponterotto, 2005).

שילוב שיטות מחקר משמעותו איסוף נתונים באמצעות שני כלי מחקר ראיון ושאלון המאפשר ללמוד באופן מעמיק על תופעת ההעצמה אצל נשים דרך הלימודים הגבוהים משני מקורות מידע בו זמנית, סיפורי חיים ושאלון לדיווח עצמי, וללמוד באמצעותם על המשמעות שמעניקות נשים להעצמה על הסיבות, האופן והתהליך בו נרכשת ההעצמה כדי שניתן יהיה לבסס מודל מחקרי בר-הכללה וללמוד ממנו על תהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים ובמהלכם (Hanson, W Creswell, Clark,) (Petska & D Creswell, 2005)

לעריכת מחקר בשילוב שיטות יש לקבל החלטה על הבסיס הפרדיגמטי והתאורטי, החלטה שמקבל החוקר בהתאם לנושא המחקר. מבחינה זו, המחקר הנוכחי מעוגן בפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית ובמסורת המחקר הפנומנולוגי, המנסים להבין תופעות דרך נקודות המבט והמילים של האנשים שחווים אותן (Giorgi & Giorgi, 2004; Wertz, 2005). בנוסף, יש לקבל החלטה לגבי תכנון המחקר, כמו לבחור באסטרטגיות לאיסוף הנתונים ולניתוחם, להגדיר מטרות ועדיפויות, ולציין את השלב או השלבים במחקר שבו ישולבו הממצאים משתי השיטות (Hanson et al., 2005). למחקר הנוכחי הוגדרו שלוש מטרות:

1. לבחון את המשמעות שנשים מקנות ללימודיהן וללמוד על התהליך שהן עוברות במהלכם כדי לדעת אילו אירועים ויחסי גומלין בסיפוריהן ותגובותיהן עליהם באים לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים, ואם בהשפעת הלימודים אכן רוכשות הנשים העצמה.
2. להציע מודל תאורטי שיאפשר ללמוד כיצד מתרחש תהליך ההעצמה אצל נשים דרך הלימודים הגבוהים ולבדוק מה תורמות המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ומה תרומתה של תפיסה זו לרכישת העצמה אצל נשים.
3. לבחון ולהבין את השפעת ההקשר הלאומי והדתני על תהליכי רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים, וללמוד על הבדלים בין-אישיים בקרב ארבע קבוצות של סטודנטיות, יהודיות וערביות-מוסלמיות דתיות ולא-דתיות, בתהליכים אלו.

מחקר זה נוהל תוך שימוש באסטרטגיה שוויונית, כלומר לשתי השיטות – האיכותנית והכמותנית – יש בו מעמד שווה (equivalent status designs), איסוף הנתונים וניתוחם נעשה בו-זמנית (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003), דיון משולב בממצאים משתי השיטות נערך גם בסיכום פרק הממצאים הכמותני וגם בדיון הכללי.

עד היום לא נערך כל ניסיון לבחון באופן מקיף בשילוב המתודה האיכותנית והכמותנית את תהליך ההעצמה ואת ההבדלים הבין-אישיים, ובכך המחקר הנוכחי חדשני. תהליך ההעצמה וההבדלים הבין-אישיים ייחשפו בו בסיפורי החיים (narratives) של הסטודנטיות, כלומר בשיטת מחקר איכותנית, ובתפיסות ובעמדות שלהן – בשיטת מחקר כמותנית. למרות שבאופן כללי קיים תיעוד על הקשר בין

השכלה גבוהה להעצמה, מחקר ממוקד באוכלוסיות השונות ובהעצמה כפי שהוגדרה לעיל יקדם את התאוריה והמחקר בהבנת המנגנונים, המניעים והמשאבים המחוללים העצמה ובהבנת המרקם הייחודי של כל קבוצה.

בפרק זה שישה סעיפים. בסעיף הראשון תוצג המסגרת התאורטית. הסעיף השני, שבו יוצג תהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, כולל שלושה סעיפי משנה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים, ההתנגדות לכוח ולדיכוי, הלימודים הגבוהים כדרך להעצמה. הסעיף השלישי שבו יוצג מודל העצמה, כולל ארבעה סעיפי משנה: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת משאבי ידע, המודעות להסדרה המגדרית ותרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לחמישה סוגים של משאבים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתם לרכישת העצמה. בסעיף הרביעי תוצג שיטת המחקר המעורבת (mixed methods), בסעיף החמישי יוצג סיכום ומודל המחקר ואילו בסעיף השישי יוצגו השערות המחקר.

המסגרת התאורטית

המסגרת התאורטית של המחקר הנוכחי שואבת מגישות פוסט-מודרניות. התפתחות המחקר בכיוון זה בעשורים האחרונים מתוארת כתנועה לקראת עולם חדש שנוצר בהשפעת הפלורליזם, הדמוקרטיה, חופש הדת, הצרכנות והמוביליות (O'Hara & Anderson, 1991). לגישות אלו אופיינית האמונה שאין מציאות אובייקטיבית אחת, שהתרבות מתגבשת לאין-ספור צורות של ידע, שהוא נרטיבי ונוצר בתהליך קולקטיבי, שאין להפריד בו סיפורים אישיים, טקסטים, קודים ומבנה קודם של הבנה מהאופן בו רואים וחווים את העולם (Laird, 1995).

במדעי החברה התרחש המעבר לפוסט-מודרניזם בשלושה גלים (O'Hanlon, 1994). בגל השלישי, הרלוונטי למחקר הנוכחי, ניתן לזהות את הזרם הפמיניסטי שסירב לקבל כמובנת מאליה את המציאות הטבועה בהבדלים הפסיכולוגיים בין המינים, את הזרם האקלקטי שניסה לשלב בין גישות, ואת הזרמים הקונסטרוקטיביסטי והפוסט-קונסטרוקטיביסטי, המאופיינים בגישות אלטרנטיביות לחקר האדם כישות חברתית. הקושר ביניהם הוא מושג ההבניה החברתית (social constructionism) (Burr, 1997; Gergen, 1999).

הבניה חברתית היא מערכת של אמונות, ערכים, מוסדות, מנהגים, חוקים, חלוקת עבודה ותפקידים המרכיבים את המציאות החברתיות של אנשים, בדרך של יחסי גומלין ביניהם הנוצרים מדור לדור ומיום ליום. מספר אמירות, מעין מאפיינים או יסודות, חוזרות אצל תאורטיקנים וחוקרים בגישת ההבניה החברתית (Burr, 1997): נקיטת עמדה ביקורתית ביחס לידע כמובן מאליו, ההבנה שהתפתחות הידע האנושי היא תלויה היסטוריה ותרבות, הטענה שבשל המגוון והשונות של הידע האנושי אין בלעדיות ל"אמת" זו או אחרת (Gergen, 1999, 2001; Gergen & Davis, 1985; Laird, 1995; O'Hara & Anderson, 1991).

מחקר בגישת ההבניה החברתית בוחן אפוא את הופעתן של צורות עכשוויות של חיים חברתיים ופסיכולוגיים ופרקטיקות חברתיות, ומבוסס על ההנחה שהאדם מְבַנֵּה את המציאות שהוא חי בה מתוך יחסי גומלין – האדם משפיע על המציאות ומושפע ממנה. גישת ההבניה החברתית היא הבסיס התאורטי לגישות המאופיינות ברצון להחזיר מסורות עממיות למדעי החברה, שמוקד עיסוקן הוא "פסיכולוגיה עממית" (folk psychology) (Bruner, 1987, 1990, 1996, 2004; White, 2001).

הפסיכולוגיה העממית התקיימה שנים רבות בשוליים של מדעי ההתנהגות, אך "הרימה ראש" בגל השלישי שלהם, הפוסט-מודרניסטי (O'Hanlon, 1994). עם המפנה הפרשני (גירץ, 1990, 2005; Geertz, 1983, 1986) הושם במרכז החקירה החברתית מושג ה"משמעות" כאמצעי להבנת פעולות אנושיות ומציאויות של אנשים כתוצרים היסטוריים וחברתיים (Berger & Lucman, 1966). החיפוש אחר משמעות מאפשר לאנשים לשאת עינויים וחוסר צדק (פרנקל, 1982א, 1982ב), לראות את חייהם כבעלי חשיבות רבה, כרציפים וככדאיים (Sosik, 2000a, 2000b). הבנת המשמעות, מסייעת לאנשים לחוות את חייהם באופן רגשי, ערכי וחיוני (Irving & Klenke, 2004; Klenke, 2002; Korotkov, 1998). היישומים הפרקטיים של עזרה לאנשים לחפש משמעות בחייהם פותחו והורחבו בגישה

הנרטיבית (וייט ואפסטון, 1999; White & Epston, 1990; Epston & White, 1992).

בגישה הנרטיבית נתפסים בני האדם כ"סוכנים של עצמם". הם אמורים לפעול כמגשרים, כמנהלי משא ומתן וכנציגים של חייהם בנפרד ובשיתוף עם אחרים, ולנווט את חייהם על פי כוונותיהם ומטרותיהם ובהתאם למה שחשוב להם בחיים. עזרה, על פי הגישה הנרטיבית, ניתנת במטרה לחשוף מתוך הסיפורים שאנשים מספרים על עצמם ועל חייהם את המשמעות – הערכים, האמונות והמחויבויות לדרכי החיים המועדפות עליהם – כדי שיוכלו לגייסה לטובתם ולחיות את חייהם בצורה שמיטיבה עימם (White, 2001, p. 18).

חיפוש המשמעות בסיפורים שאנשים מספרים על חייהם בא לידי ביטוי במתודות נרטיביות בתחומים שונים של מדעי החברה (Creswell, 1995, 1998, 2003; Hoshmand, 2005; Lincoln & Guba, 1989; Lincoln & Denzin, 1998, 2000). ברמה התאורטית, הדגש מושם באפיון האדם כמייצר סיפורים ומעניק להם משמעויות, ואילו ברמה הפרקטית הדגש הוא במציאות הסובייקטיבית של היחיד תוך שימוש במתודולוגיה של סיפורי חיים אישיים כדי לשרטט מציאות זו ולהבין את משמעויותיה (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Lieblich & Josselson, 1994; McAdams, Josselson & Lieblich, 2001).

סיפור החיים או הנרטיב הוא קישור של מספר אירועים על רצף של זמן והפיכתם לעלילה בעלת משמעות (Bruner, 1987, 1990, 1996, 2004). הנרטיב מובנה ומעוצב על סמך חוויות העבר וחוויות האני ו/או העצמי, ובאמצעות התרבות, המעניקה גם היא משמעות לחיי הפרט (Burr, 1997). ההסבר והפרשנות של הנרטיב נועדו להראות כיצד ניתן לאגד פריטי מידע שונים כדי ליצור שלם משמעותי – שהוא סיפור החיים (Bruner, 2004). סיפור חייהן האישי של הנשים במחקר זה, הוא המסגרת הראשונית ליצירת המשמעות האישית שהן מעניקות לחוויה של רכישת ההעצמה.

הול (Hall, 1992, 1996), שחקרה סיפורי חיים של נשים כדי ללמוד מהם על המשמעות שהן מעניקות לרכישת העצמה, מתארת כי בתחילת תהליך ההעצמה מזהות הנשים את הכוחות הפועלים בחייהן, ואחר

כך הן מפתחות אסטרטגיות שונות להתנגדות לכוחות אלו וגם להגברת האוטונומיה בחייהן. בתהליך זה רכישת העצמה משמעותה השגת שליטה, השפעה ומימוש הזכויות של נשים כבני אדם.

במחקר זה תוגדר העצמה בהתבסס על מחקרה של הול (Hall, 1992), וכן על גישות פוסט-מודרניות ובעיקר על הפילוסופיה של מישל פוקו (פוקו, 2001, 2003, 2005; Foucault, 1980a, 1980b, 1982; 1988). שכן, "כמעט בלתי אפשרי לעסוק בנושא הכוח או ההעצמה מבלי להתייחס להגותו, בזכותה הפכה החשיבה על כוח, שהיתה שנים כבדה וצפויה, למרתקת ולמלאה הפתעות" (סדן, 2002, עמ' 36). ואולם, בעוד הול (Hall, 1992) חקרה העצמה אצל נשים בהקשר של משפחה, עבודה ודת, מתמקד מחקר זה בלימודים גבוהים כדרך להעצמה.

השיח על העצמה בהיבט החינוכי ובמסגרות חינוכיות מבוסס בעיקר על משנתו של פריירה (פריירה, 1981; Freire, 1970, 1985), אבי הפדגוגיה הביקורתית. על פי גישתו, באמצעות הלמידה רוכשים התלמידים את היכולת לברור ידע באופן ביקורתי כדי להרחיב את הבנתם לגבי עצמם, לגבי העולם הסובב אותם ולגבי האפשרויות לשנות הנחות שהן לכאורה מובנות מאליהן. העצמה בגישה זו מבטאת את התפתחות הייחודיות, קריאה ביקורתית של המציאות וחשיפת השכבות המילוליות וההצהרתיות שמעל התהליכים החברתיים, והיא מרכיב מרכזי בהתבוננות עצמית (רפלקסיה). העצמה דרך למידה מביאה לידי ביטוי חשיבה ביקורתית, חופש מהגבלות, התנגדות לדיכוי וקידום תהליכים חברתיים ליצירת שוויון.

במחקרים שנעשו בגישת הפדגוגיה הביקורתית בקרב תלמידים וסטודנטים מתוארת העצמה דרך למידה כתהליך ובו שלושה צעדים: א. הלומדים מפתחים מודעות ביקורתית לגבי תפיסת עולמם; ב. מתרחשת אצלם התחדשות של מערכת האמונות והם משנים את מבנה הציפיות שבו הם מורגלים כדי להפנים תפיסה יותר כוללת, מובחנת ואינטגרטיבית של המציאות (הרץ-לזרוביץ, 2001; Berling, 1999; Christopher et al., 2001; Leach et al., 2001; Lelwica, 1999). מאמצים התנהגות יותר עקבית ומותאמת לתפיסתם החדשה (Taylor, 1997). הלמידה מאפשרת ללומדים להעריך את הפרספקטיבה ואת הגישה העכשווית שלהם לחיים, מספקת להם הזדמנויות להכיר בכוחותיהם הפנימיים (Mezirow, 1991): מעלה את "יכולתם להשיג העצמה – הבנה ושליטה על כוחותיהם האישיים, החברתיים, הכלכליים, והפוליטיים במטרה לנקוט פעולה ולשפר מצבים בחיים" (Israel et al., 1994, p. 152).

בהתבסס על הגישות התאורטיות שהוצגו תוגדר רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים כתהליך שנתן לזהות בו שלושה שלבים. בשלב הראשון נשים מגלות מודעות לדיכוי ולפגיעה בזכויותיהן ומזהות את הכוחות המדכאים. בשלב השני הן מפתחות אסטרטגיות להתנגדות לדיכוי, הבאות לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים. בשלב השלישי, שלב הלימודים עצמם, או בסופו, הן הופכות לסוכנות של עצמן בכך שהן פועלות לרכישת משאבים אישיים, מקצועיים, חברתיים, או קהילתיים שבאמצעותם הן משיגות שליטה על חייהן (Hall, 1992, 1996; Foucault, 1980a, 1980b, 1982, 1988; Freire, 1970, 1985; Rappaport, 1981, 1987; White, 2001). שלושת השלבים יפורטו בזה אחר זה.

תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים

השלב הראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים

קורט לוינ (Lewin, 1947) הגדיר כוח כאפשרות לכוון השפעה בעוצמה שונה כלפי מישהו אחר. בתחום הפסיכולוגיה החברתית נעשה שימוש במילה זו כדי להסביר שינוי או שינויים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים באדם או בקבוצה (the target) הנגרמים או נעשים על ידי אדם אחר או קבוצה אחרת (the agent) כדי לגרום להם לציית או להשתנות (French & Raven, 1959; Raven, 1993; French, 1958a, 1958b). פוקו לעומת זאת טען כי אין ביכולתו של סובייקט להשפיע על יחסים חברתיים כדי לשנותם וכי הכוח, ולא בני האדם, הוא הגורם המרכזי המניע יחסי גומלין. בהתמקדו על הזיקה שבין ידע לכוח ובין כוח לידע (Foucault, 1980a, p. 93) מסביר פוקו, כי הידע מקנה את הכוח לשלוט על אחרים ואת הכוח להגדיר אחרים ביחסי גומלין (Foucault, 1988, p. 38). אחת הדוגמאות לכך הוא ה"ידע" על המגדר, שמשמעותו הגדרת המיניות על ידי החברה. ההשתייכות המגדרית אינה נקבעת לפי איברי המין של הפרט אלא על ידי התנהגותו או התנהגותה מול הדפוסים המקובלים בחברה מסוימת. נשיות מגדרית אינה קשורה בגופניות נשית אלא בהתנהגות "אימהית", "עדינה" או "רגשנית", כפי שמקובל באותה חברה. "ידע" זה הוא תוצר אנושי של הבניה חברתית שאינה בהכרח מכוונת או מודעת, אך הוא מקנה את הכוח לשלוט ולהסדיר ביחסי הגומלין עם נשים את חייהן מבחינה מגדרית. הסדרה זו מסייעת בפרקטיקות ובאסטרטגיות של כוח/ידע, המועברים דרך השפה, החינוך, דפוסי הלבוש וכדומה (Lorber, 1994; Kennelly, Merz-Sabine & Lorber, 2001).

הסדרה מגדרית (gender regulation) היא שליטה בנשים באמצעות הידע המגדיר תפקידים ברורים שלהן: נישואין, משפחה וילדים, ושיפוט התנהגותן בעיקר דרך תפקידים אלה כהולמת או בלתי הולמת "נשיות" מבחינה חברתית (Abrams, 2003; Mihelich & Storrs, 2003; P Zuckerman, 1997). מחקרים אנתרופולוגיים הבוחנים את המין כמגדיר תפקידים וכללי התנהגות מתמקדים בהבחנה שבין המרחב הפרטי, החיים בבית פנימה, לבין המרחב הציבורי, החיים מחוץ לבית, כגון מקום עבודה, מוסד לימודי ומוסד פוליטי כדוגמה לכוח הפועל בהסדרה המגדרית של נשים במרחב מסוים ובתפקיד מסוים (Elshtain, 1981; Reiter, 1975; Rosaldo & Lamphere, 1974). טווח ההשתנות של כוח זה, דרך התרבות ובתוך התרבות, הוא גדול, מורכב ורב-ממדי (Stamm & Ryff, 1984), אך ניתן לזהות בו שני סוגים של כוחות בעזרת ההבחנה שמציע פוקו – בין כוח מודרני לכוח מסורתי (Foucault, 1982). כוח מודרני בא לידי ביטוי בדרך שאנשים שופטים את עצמם ואת האחרים על פי מדדים המשקפים דרגות שונות של חוסר התאמה לנורמות חברתיות (White, 2000). משמעותו של הכוח המודרני הפועל בהסדרה המגדרית היא אפוא ה"ידע" על עצמן שיש לנשים, המאפשר להן לשפוט את עצמן ביחס לאחרים על פי הנורמה החברתית של נישואין, משפחה ולידה. ידע זה מובנה ומושרש עד כדי כך, שגם אם לא יופעל עליהן לחץ גלוי להינשא, הרי אם יסטו מנורמה זו, הן ישפטו את עצמן ויישפטו על ידי אחרים בדרגות שונות של חוסר התאמה, אנורמליות, חוסר יכולת, חוסר תקווה, חוסר יעילות, חוסר שלמות וחוסר ערך. כוח זה יכולה להלן – הסדרה מגדרית מודרנית.

כוח מסורתי בא לידי ביטוי בדרך שממסד כמו מערכת חינוך, דת ואפילו משפחה שולטים באנשים באמצעות הידע המוסרי או הערכי על התנהגות רצויה. שליטה זו מופעלת באמצעות פרקטיקות של כפייה או אילוץ (coercion), ומטרתה להזהיר, להגביל, לעכב ולדכא (White, 2000). הכוח המסורתי הפועל על נשים בהסדרה המגדרית הוא אפוא הפעלת שליטה על נשים להינשא, ללדת ולהקים משפחה, והטלת סנקציות חברתיות על כל סטייה מתפקיד זה. כוח זה, אשר מקורו בדת, יכולה להלן – הסדרה מגדרית מסורתית.

דת היא מערך של פעולות ותפיסת עולם המתמקדות ב"מושג הקדושה" (Maton & Wells, 1995, p. 907). בדתות המונותאיסטיות מדובר בתפיסה הוליסטית של האל (God). פרט הבוחר בדרך חיים זו מחויב לקיים את מצוות הדת (Maton & Wells, 1995; Pargament, 1997). מחויבות זו, היא מונח מדיד (היכול להתאפיין במידה גבוהה או נמוכה של מחויבות). היא מתייחסת לכל רצף של השתתפות בטקסים ובמנהגים דתיים ומובחנת באמצעות הפרקטיקות המקובלות בחברות דתיות לקיים הלכה למעשה את מצוות הדת (בן מאיר וקדם, 1979; בר-לב וקדם, 1984; בר-לב, 2004; פלאח, 2001). מלבד האמונה וקיום המצוות פיתחה הדת ידע מסוים לגבי גברים וידע אחר לגבי נשים.

ידע זה שבדת על התנהגות מצופה מנשים מבוסס על אנדרוצנטריזם (androcentrism) – מרכזיות הזכר, שטמונים בו שני מסרים חברתיים היסטוריים המדגישים את עליונות הגברים על הנשים מעצם טבעם ומינם. הראשון הוא שהגדרת הגבריות וההתנסות הגברית הם אמת מידה נורמטיבית שלפיה נמדדות נשים. השני הוא הקיטוב המגדרי המתאר את הנטייה לראות גברים ונשים כניגודים, כגון חזק לעומת חלש, רציונלי לעומת רגשי, עצמאי לעומת תלותי וכדומה (Bem, 1993). יוצא אפוא שההסדרה המגדרית של נשים המושפעת מהדת נושאת מכלול של משמעויות ומחזקת את הדעה שהגבריות והנשיות הן לא רק עובדות ביולוגיות, חברתיות ופסיכולוגיות אלא גם תופעות טעונות משמעויות ערכיות (א פרידמן, 1996; Moore, 2000, 2004; Friedman & Pine, 1991; Brislin, 2000). פירוש הדבר, שהאישה יכולה לייצג את עצמה רק באמצעות תלות במערכת אחרת, ובייחוד באמצעות המרכז הפטריארכלי, המתבטא בחלוקת הסמכויות הגבריות ובקביעה כוחנית של מושג האמת (פוקו, 2001; Foucault, 1980b).

ידע זה משפיע גם על חברות מודרניות בעלות ערכים ליברליים. אמנם ניכרת בהן נטייה ליותר שוויוניות בין המגדרים, אך ברקע נמצאת תמיד החלוקה המגדרית המושפעת מהדת וממסורת רבת שנים. הפרדה זו בולמת את השוויוניות ואת העמדות השוויוניות כלפי נשים (Rodman, 1972; Seginer,) (Karayanni & M Mari, 1990), וניתן למצוא את ביטוייה בכוח הפועל בהסדרה מגדרית המודרנית, באופן שבו מוגדרים נשים וגברים על רצף הנע משמרנות עד ליברליות (Hardie & McMurray, 1992; Kalin & Tilby, 1978).

דוגמה מעניינת להסדרה מגדרית מודרנית נמצאת במחקר שנערך בשנים 1997-1998 בקרב ילדים ומתבגרים (6-17) בכמה מדינות באירופה. נמצא בו שנערות מתבגרות המצויות מרחק רב משלב הנישואין והמשפחה בחייהן מתארות את תפקידיהן כנשים לעתיד, הן במשפחה (כרעה וכאם) הן מבחינה מקצועית, בעיסוקים נשיים קלאסיים. במשפחה הן מתארות חלוקת תפקידים ברורה בין הגבר לאישה, ובתחום התעסוקה הן מציבות נשים במשרות חיוניות מבחינה חברתית שהן הרחבה של תפקידן האימהי,

וגברים הן מציבות במקצועות בעלי סטטוס חברתי וכלכלי וסיכויי קידום (Livingstone, Bovill & Gaskell, 2004).

למרות המרחק שעברו התפיסות המגדריות הסטראוטיפיות, עדיין שריר וקיים, באמצעות הדת, הכוח הפועל להסדרתן המגדרית המודרנית של נשים במשפחה. ככוח, הוא מקשה מאוד על נשים "לצעוד קדימה": הנשים "משוחררות", השואפות ליותר מחיי משפחה, מגלות שהאני הנשי בחברה מזוהה בעיקר עם ענייני הבית, וכי כל צעד שהן עושות כדי "להתרחק מן הבית" מתברר בסופו של דבר כבלתי אפשרי (ליבס, 2000).

יאלום (2005), בספרה "תולדות הרעיה", מציגה ממצאי מחקר (Faludi, 1992), שהציג את התמונה הקודרת ששרטטה התקשורת בארה"ב על גורלן העגום של נשים משוחררות ואת התמונה הזוהרת של אימהות שבחרו לוותר על קריירה תובענית לטובת המשפחתיות. היא מחזקת מחקר זה בממצאי מחקר (Alford-Cooper, 1998) שממנו עולה, כי חיי הנישואין בארה"ב (בשנת 1997) טובים יותר עבור הגבר מאשר עבור האישה וכי הנישואין אינם שוויוניים באמת. נשים נתונות יותר מבעליהן ללחץ המחויבויות – קריירה ומשפחה, נשים מקדישות זמן רב יותר לטיפול בילדים, בהורים מזדקנים ובקרובי משפחה חולים. הכוחות הפועלים בהסדרה מגדרית מודרנית /או מסורתית של נשים יוצגו כפי שהם באים לידי ביטוי בישראל.

בישראל מתקיימות בכפיפה אחת שלוש הדתות הגדולות, היהדות, הנצרות והאסלאם, ושני לאומים. הלאום היהודי (80% מהאוכלוסייה) והלאום הפלסטיני (20% מהאוכלוסייה). התפלגות הדתות במדינת ישראל לשנת 2004 עומדת על 76.2% יהודים, 16.1% מוסלמים, 2.1% נוצרים, 1.6% דרוזים ו-3.9% מהאוכלוסייה ללא סיווג דת (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2005). בקרב הערבים התפלגות האוכלוסייה לפי דת בשנת 2001 עמדה על 80.5% מוסלמים, 10.8% נוצרים ו-8.7% דרוזים. בשנים 1961-2001 נצפתה עליה של 11% בשיעור המוסלמים מכלל החברה הערבית בישראל, לעומת ירידה בשיעור דומה בקרב הנוצרים (חידר, 2005). יוצא אפוא כי המציאות הלאומית בישראל קשורה הדוקות במציאות הדתית ולהפך (סמוחה, 2001; פלד, 1993; קימרלינג, 1994). הדת ומוסדותיה משפיעים על הסדרתן המגדרית של נשים במישורן, באמצעות השתתפות בטקסי נישואין וגירושין ובעקיפין, באמצעות שיפוט וחקיקה (פרס וכך, 1980, 1991) המתנים את אזרחותן המלאה של נשים בתרומתן לקולקטיב ומצביעים על האימהות ועל המשפחתיות כעל עיקר תרומתן. הסדרתן המגדרית, של נשים בישראל מופעלת דרך מדיניות של עידוד ילודה, אכלוס, דיור שיכון, תעסוקה ושוק העבודה, חינוך והשכלה, פיקוח על המיניות ועל ההתנהגות המינית. אחת הדוגמאות לכך היא חוק שוויון זכויות האישה, תשי"א-1951, המכוון לנשים נשואות בלבד ומניח כי בראש ובראשונה האישה היא אם. חוק זה אינו מעלה כל נושא הרלוונטי לנשים מלבד אלה הקשורים למשפחה (ברקוביץ, 1999).

החברה הישראלית נחשבת לחברה משפחתית. הפמיליזם (familism) מגדיר חלוקת סמכויות ותפקידים המקנה עליונות של הגבר על האישה ותלות של האישה בגבר. האישה מוגדרת קודם כל כאם וכרעיה, וחובתה העיקרית היא ללדת ילדים ולטפל בביתה ובבני משפחתה (פוגל-ביז'אווי, 1999). המרכזיות של מוסד המשפחה קיימת ומתחזקת מבחינה דתית ולאומית, הן עבור היהודים הן עבור הערבים הפלסטינים אזרחי ישראל (פוגל-ביז'אווי, 1999; Lev-Wiesel & Al-Krenawi, 1999). עם זאת, ניתן לזהות הבדלים בין נשים מקבוצות שונות בישראל באופן שבו הן מוסדרות מגדרית (מודרנית או

מסורתית) ולפי מידת המחויבות שלהן לקיום מצוות הדת ולתפקידי האשה המסורתיים, משמע למשפחתיות.

הכוח הפועל בישראל להסדרתן המגדרית **המודרנית** של נשים לא-דתיות במשפחה כמעט שאינו מורגש, בשל מעמדן הנמוך של הדת ושל המשפחתיות כערך. במשפחה, מעמד האב משתווה למעמדה של האם ולעיתים הוא נמוך ממנו. המשפחה אינה מתערבת בחיי הפרט, לכל אחד ואחת ניתנת החירות לבחור את בן/בת הזוג. גיל הנישואין גבוה, מספר הילדים נמוך ושיעור הגירושין גבוה. עוד ניתן לאפיין קבוצה זו, במחויבות נמוכה לקיום מצוות הדת ובמחויבות נמוכה לתפקידי האשה המסורתיים. אולם, למרות תהליכי האינדיווידואציה והדמוקרטיזציה של מוסד המשפחה בישראל, ממשיכות הנשים לשאת בנטל הבית, בעוד הבעלים תורמים למשפחה מספר מוגבל של שעות, ועדיין קיימים אילוצים המונעים את השתלבותן המלאה והשווה במרחב הציבורי (פוגל-ביז'אווי, 1999; קוליק וריאן, 2005; Sagi, Orr, Bar-; 2001). ניתן לאפיין קבוצות אלו במחויבות נמוכה לקיום מצוות הדת ובמחויבות נמוכה לתפקידי האשה המסורתיים ולזהות בקבוצות אלו נשים יהודיות וערביות לא-דתיות.

הכוח הפועל להסדרתן המגדרית **המסורתית** של נשים בישראל בא לידי ביטוי במיקומה הגבוה של הדת בחיי הפרט והקבוצה ובהצבת המשפחתיות כערך. מבנה המשפחה הוא פטריארכלי; האב הוא הדמות הדומיננטית. המערכת המשפחתית מכתובה לפרט את אורח החיים שלו ומפעילה סנקציות על סטייה מהדרך המוכתבת. במשפחות אלו, גיל הנישואין נמוך, למשפחה יש תפקיד מכריע בקביעת בן/בת הזוג, מספר הילדים גדול ושיעור הגירושין נמוך (פוגל-ביז'אווי, 1999; קוליק וריאן, 2005; Abu-Baker, 2002; Sagi et al., 2001). ניתן לאפיין קבוצות אלו במחויבות גבוהה לקיום מצוות הדת ובמחויבות גבוהה לתפקידי האשה המסורתיים וניתן לזהות בקבוצות אלו נשים יהודיות וערביות מסורתיות ודתיות.

בחברה היהודית הדתית באה לידי ביטוי ההסדרה המגדרית המסורתית בקביעה העקבית של ההלכה לשמור על חלוקת תפקידים מסורתית בין הגבר לאישה. ביטוייה ביחס לטבע האישה (צניעות) ולמקומה בחברה (בבית כאשת משפחה/אשת איש). משמעות קביעה זו כי צניעותה, טובתה וטובת הציבור הגברי כולו מחייבים אותה שתהיה ספונה בין כותלי בית, הרחק מן המרחב הציבורי (קמיר, 2000). עיקרון זה, הממקם את האישה בביתה, מבוסס על תפיסת המשפחה כערך בדת היהודית. מוסד המשפחה תומך בסדר הפטריארכלי ושולל שוויון בין המינים, עד כדי כך שאהבה ונישואין זוכים במשמעות מלאה ואמיתית רק במסגרת הסדר דתי פטריארכלי – האב, הבעל והעם (בירנבוים, 1993; סיון וקפלן, 2003; קהת, 2000). תפקיד שימור המשפחה מוטל על האישה. דרכו היא גם מגשימה את הרוחניות שלה וגם מביאה גאולה עליה ועל העם היהודי כולו (נפתלי-מצרי, 2005; שלהב, 2005; Yanay & Rapoport, 1997; Yuval-Davis, 1993, 1997).

מן המחקרים המעטים שנערכו על החברה הדתית - החרדית בישראל אכן עולה, כי תפקידו של הגבר במשפחה להקדיש עצמו ללימוד התורה המקנה לו מעמד ערכי. בעוד שתפקידה של האישה להבטיח את ההיבט הלוגיסטי של המשפחה – הבסיס הכלכלי שלה וניהול משק הבית, המקנה לה מעמד אינסטרומנטלי. לכן, גם אם היא יוצאת לעבודה מחוץ לבית, נתפסת תעסוקתה כחלק מתפקידה במשפחה (קפלן, 2003; שלהב, 2005).

בחברה הערבית-ההסדרה המגדרית המסורתית, באה לידי ביטוי בקישור בין כבוד ובושה למיניות האישה, הנתפסת כמאיימת על הסדר החברתי (אבו-בקר, 2002; באדר-עראף, 1995; צורף, 2000;

(Salman, 1997). המילה "אישה" בתרבות הערבית כרוכה תמיד במילה פתנה (פיתוי). נשים ערביות מיזגו בתוכן את התכונות של אישיות חיובית ושל פתנה במידה כזאת שהן היו לחלק אינטגרלי של האתוס המוסלמי הגורס שכוח הפיתוי של האישה עלול להוביל לשחיתות בתוך החברה כולה (אלסעדאוי, 1988). בשפה הערבית קיימים מספר מונחים לציון המילה כבוד, אולם השניים הרלוונטיים הם "שָׁרְף", הכבוד הגברי, ו"עֶרְד" הכבוד הנשי, שעיקרו קודקס "עשי ולא תעשי" המתמקד בהתנהגותן המינית של הנשים. קוד הצניעות הדתי אוסר על האישה לחשוף את גופה ופניה, מונע ממנה התחככות עם גברים זרים, מצווה עליה לרסן את יצר המין שלה, ואף תובע ממנה להנמיך את קולה. על פי קודקס זה נדרשת האישה להפגין בושה כתנאי להתנהגות נאותה. לכן מכונות חברות אלו גם חברות כלימה (shame societies). קיומו של הכבוד פירושו קיומה של שליטה גברית, הבאה לידי ביטוי בין השאר במבנה הפטריארכלי של המשפחה (אבו-בקר, 2002; צורף, 2000).

המשפחה הערבית מתוארת כמבנה היררכי המבוסס על מגדר וגיל. מצופה מהאישה הערבייה להיכנע לרצונותיו ולצרכיו של בעלה ולשמש לו ולמשפחתו מקור של תמיכה (אביצור, 1987; חאגי-יחיא, 1994; וייל, 1989; 1996; 1993). תפיסה זו ממקמת אותה במרחב הפרטי. יציאתה למרחב הציבורי מותנית בכללים של צניעות (לבוש וכיסוי ראש) ושמירה על כבודה ודרכו על כבוד משפחתה. הכוח הפועל להסדרתן המגדרית (מודרנית ו/או מסורתית), של נשים נבחן באופן אמפירי בעיקר במחקרים שבהם נבדקים ההבדלים בתפיסת תפקידי האישה המסורתיים בין קבוצות שונות של נשים. למשל נמצא, שיהודיות וערביות דתיות מכוונות לשמירה על תפקידי מגדר מסורתיים: רעיה ואם. הן שומרות על הסדר החברתי הקיים ומקבלות פחות שינויים. נשים יהודיות וערביות לא דתיות, נוטות להתנתקות מתפקידים אלו ומגלות זיקה חזקה יותר לשוויון ולגישות פמיניסטיות (באדר-עראף, 1995; חידר, 2005; Herzog, 2004; Moore, 2000, 2004; M Mari, 1983; M Mari & S Mari, 1985). עם זאת, ניכרים הבדלים משמעותיים בין יהודיות לערביות בעמדות הנוגעות לתפקידי המינים ובהערכת השוויוניות בחלוקת העבודה בבית. ערביות לא דתיות מביעות עמדות מסורתיות יותר בתפקידי המינים מאשר יהודיות לא דתיות (קוליק וריאן, 2005).

לסיכום, ממחקרים אלו עולה כי הכוח הפועל בהסדרה המגדרית של נשים במשפחה מוטמע ומופנם בתודעה החברתית עד כדי כך, שגם בחברות הנקראות מודרניות ובוודאי בחברות מסורתיות ודתיות מתנהלים חיי השגרה תחת הסדרה זו כמובנים מאליהם. מצד אחד, נשים מקבלות החלטות, אומרות "כן" או "לא" לאחרים משמעותיים, מציבות לעצמן יעדים ומתכננות הישגים בהשפעתה. מצד שני, כפי שיוצג בהמשך, נשים משקיעות מאמצים ומפתחות דרכי התמודדות עם כוחות אלו. זיהוי הכוחות הפועלים בהסדרה המגדרית והתפתחות מודעות ביקורתית לכוחות אלה מוביל אל הצעד השני בתהליך ההעצמה: ההתנגדות (resistance) לכוח ולשליטה – הסירוב או ההתנגדות של נשים לקבל את הכוח הפועל בהסדרה המגדרית כמובן מאליו בחייהן.

השלב השני: התנגדות לכוח ולדיכוי

לטענת פוקו, הכוח צומח מלמטה ואינו מונחת מלמעלה, ובני האדם חווים בעיקר את ההשפעות החיוביות או המעצבות שלו. כאשר פוקו הסמיך את המילה "חיובי" למילה "כוח", הוא לא התכוון בה לדבר מה נחשק או מועיל. כוונתו היתה לתאר את הכוח כמרכיב חיוני ומאתגר בעיצוב חיי בני האדם. החידוש בראייתו את השפעת הכוח הוא, שבמקום לטעון כי מנגנוני הכוח מופעלים מלמעלה כדי לדכא את

אלו המצויים למטה, הוא מיקד את תשומת הלב במנגנוני הכוח הנדרשים לצמיחת ידע וכוח מלמטה כלפי מעלה, בעוד ל"יכולת הצמיחה" הוא ייחס השפעה חיובית ב"עיצוב" החיים של בני האדם.

את תפיסת הכוח כגורם בעל השפעה חיובית בעיצוב חיי בני האדם, בחן פוקו על רקע התקוממויות עממיות, מהפכות ומאבקים נגד סמכות, בהנחה שהתכלית העיקרית של אלה אינה לתקוף מוסד שלטוני או קבוצה של אליטה או מעמד, אלא להביע התנגדות כלפי טכניקה או דפוס של שליטה (Foucault, 1982, p. 212). הוא אפיין אותם כמאבקים מקומיים, שכן הם מייצגים מקרים שבהם אנשים מבקרים את תנאי חייהם המיידיים, את יחסי הגומלין, את ההשפעה של אנשים, של קבוצות או מוסדות מסוימים על חייהם. תפיסת הכוח כמשהו מייצר פותחת דרך לבחינת יחסי כוח/ידע במשמעות של ההתנגדות, לכוח/ידע, אשר העצמה היא אחד מביטוייה, בהיותה הכוח המקיים את ההתנגדות, קובע את עוצמתה ומנהל אותה (Minson, 1986).

בשיחות שערך עם אנשים זיהה וייט (White, 2000) דרכים שבהן בני אדם מסרבים או מתנגדים לכוחות הפועלים בחייהם. את ההתנגדות הוא זיהה בשורה רחבה של פעולות, כגון נטישה מרצון את הניסיון להגיע להתאמה לנורמות, דחייה עקשנית של השאיפות להשגת סטטוס גבוה יותר, מחאה "קולנית" לסיווג ומיון של חיי בני אדם, שלילת ההליכה בתלם והתעקשות על מימוש עצמי, אותנטיות ושלמות. היכולת למחות, לסרב או להתנגד זוהתה בשיחות אלו כמקור של כוח. לדבריו, האפשרות לזהות את הכוחות הפועלים בחיים במטרה למחות, לסרב או להתנגד לפעולתם, תורמת לתיאור עשיר יותר של צורות חיים, מחשבות ומשמעויות, אשר לא בהכרח תואמות את הציפיות החברתיות.

ההתנגדות אצל נשים לכוחות הפועלים בהסדרה המגדרית בגישות שתוארו מבטאת בראש ובראשונה גילוי מודעות לפעולתו. שנית, היא מבטאת כל פעולה, תגובה או טקטיקה שנוקטות נשים כדי להימנע ממנו, להפחית את עוצמתו או להפסיקו: משא ומתן, ויכוח, מלחמה, "להישאר שקטה" וכל פעולה אחרת להתמודדות עימו (Abrams, 2003; Warner et al., 2004). במחקר שבו נחקרו תגובותיהן של מתבגרות לכוחות הפועלים להסדרתן בסטריאוטיפים מגדריים זוהו שתי צורות של התנגדות, האחת לשם שרידה (resistance for survival), שהאסטרטגיות המאפיינות אותה הן פעולות כמו אכילה, שתיית משקאות אלכוהוליים והתנהגות פרועה, השנייה לשם שחרור (resistance for liberation), המאופיינת על ידי אסטרטגיות של גילוי מודעות, גדילה עצמית (self growth) והתחזקות (Abrams, 2003).

ממחקר על נשים שהסדרתן המגדרית באה לידי ביטוי ביחסי גומלין של כוח ושליטה (אב מתעלל בילדות או בן זוג אליים), הפנייה ללימודים גבוהים תוארה כאסטרטגיה להתנגדות וכדרך להתאוששות (resilience). ואילו העצמה הוגדרה כנקיטת פעולות לשיפור איכות החיים, להשגת אוטונומיה ושליטה (Warner et al., 2004). ואילו במחקר שנערך על סטודנטיות בטווח הגיל 18-30 המשתייכות לכנסייה המורמונית בצפון מערב ארצות הברית נמצא, כי הלימודים באוניברסיטה הם עבורן אסטרטגיה להתנגדות להסדרה המגדרית. התנגדות זו בוטאה בדחיית גיל הנישואין והלידה ובמימוש עצמי והתמקצעות (Mihelich & Storrs, 2003). מחקרים אלה, שנעשו כולם על תלמידות תיכון או סטודנטיות במכללה, מובילים אל השלב השלישי בתהליך ההעצמה – דרך הלימודים הגבוהים.

השלב השלישי: לימודים גבוהים כדרך להעצמה

במאות הקודמות נמצאו השיח על המגדר הגברי, על לימודים גבוהים ועל המדע בהלימה מלאה. המדע והלימודים הגבוהים נחשבו לעניין לוגי ואובייקטיבי, והגבריות ייצגה חשיבה והפרדה מושכלת בין שכל לרגש. לכן, רק הגיוני היה למצוא גבר שהופך למדען. בו בזמן נמצאו השיח על מגדר נשי ומדע בסתירה. דובר בהם על רגשות, על חוסר היגיון ועל אינטואיטיביות – סגולות המנוגדות לחומר שממנו עשוי ה"מדע". נשים שבעבר רצו לעסוק במדע נתקלו בשאלה כיצד הן יכולות להפוך למדעניות מבלי להיחשב לנשים לא הגונות ולחלופין – למדעניות גרועות (Burr, 1997). שיח מגדרי מעין זה אמנם איפיינן יותר את המאות ה-18 וה-19, אולם טרם נעלם לחלוטין.

במחקר שנעשה בארצות הברית נמצאו שלושה חסמים המפחיתים את שיעור ההשתתפות של הנשים בכוח העבודה האקדמי המדעי שם: הראשון הוא עצם הגדרת המדע כתחום שאינו מתאים לפיתוח קריירה של נשים; השני הוא התפיסה שככלל, נשים אמביוולנטיות כלפי כישוריהן ויכולותיהן, דבר המפחית את המוטיבציה והמחויבות שלהן; השלישי הוא האפליה של נשים באשר הן נשים בכניסה לשוק העבודה המדעי ולקידום המקצועי (Cole & H Zuckerman, 1987; H Zuckerman & Cole, 1991). בשנות האלפיים עדיין מהוות נשים כשני שלישים מכלל המבוגרים בעולם שאינם יודעים קרוא וכתוב, ובמדינות מסוימות השתתפותן בהשכלה הגבוהה היא בלתי אפשרית או מצומצמת ביותר (הוועדה הבינלאומית לחינוך, 2001). אין פלא אפוא שהשכלה סימלה ועדיין מסמלת עבור נשים דרך לשחרור מהסדרתן המיגדרית ולקידום.

לימודים גבוהים סימלו עבור נשים את דמות ה"אישה החדשה" ואת המרד שלה בתפקידי האישה המסורתיים. "נשים חדשות", שנולדו בין שנות החמישים של המאה ה-19 והעשור הראשון של המאה ה-20 כבשו לעצמן באמצעות ההשכלה הגבוהה מקום בממשל ובפוליטיקה. בהבטיחן את הזכות לכוח ציבורי ולכוח גלוי הן תבעו לעצמן זכויות שעל פי הנהוג הוענקו רק לגברים לבנים בני המעמד הבינוני. החינוך היה המאפיין הבולט ביותר של המרד שלהן, הן ראו בהשכלה הגבוהה מימוש אינטלקטואלי, הזדמנות למלא תפקיד מחוץ לבית ולמשפחה ולהציב את הקריירה לפני הנישואין (סמית-רוזנברג, 1993). למרות עדויות אלה על תרומתם של הלימודים הגבוהים לשחרור ולקידום נשים, לא נעשו מחקרים הבודקים אמפירית את השאלה, מדוע ואיך דווקא הלימודים הגבוהים.

מטרת המחקר הנוכחי לנסות ולמצוא תשובות לשאלה. אחת הדרכים לתת מענה עליה היא לבדוק מה מספרות נשים על לימודיהן ואיזו משמעות הן מקנות להם. במחקרים איכותניים שנערכו על נשים יהודיות לא-דתיות שפנו ללימודים בגיל מאוחר, נמצא שהפנייה להשכלה הגבוהה זעזעה את תפיסת העצמי, ובעיקר שינתה את הדיאלוג האישי, המשפחתי והחברתי. הלימודים הגבוהים, כאירוע לא נורמטיבי במסלול החיים של נישואין ואימהות, קטעו את זרם החיים ההמשכי ו"שברו" פרספקטיבות ומשמעויות קודמות, ובייחוד את האופן שבו שינוי במרחב הפנימי - האישי והחברתי עורר שינויים בתחומי חיים אחרים (פסטה שוברט, 1996, 2000, 2001).

מניתוח נרטיבים של סטודנטיות לתואר שני עולה כי ההתנסות בהשכלה גבוהה היא אבן בוחן עבורן להתבוננות בתוכן ובסביבה, לבחינת כוחותיהן האישיים ולבחינת היכולות שלהן לממשם. הסטודנטיות מדווחות על תהליכים של התבוננות פנימית לגבי בחירות יום-יומיות על יכולת לייצר אתגרים ולעמוד בהם (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א). נשים יהודיות דתיות המשתלמות כטוענות רבניות מציגות את לימודיהן כתהליך מורכב. במהלכו הן לומדות להצהיר על זכויותיהן על בסיס התנסותן בעולם החילוני

ובאותה עת להציג את מעמדן כנשים דתיות בקהילה כהוכחה לחוסן מפני השפעות חילוניות זרות. מעבר להצבת גבולות בין הקהילה הדתית לבין החברה החילונית, בנקודת המפגש עם עולם ההשכלה הגבוהה הן מפתחות אסטרטגיות המאתגרות את מבנה יחסי הכוח בין נשים לגברים (שמיר ואחרות, 1997).

אחת הדוגמאות לכך הן הנשים בציבור החרדי. נשים אלו, אשר מכורח הנסיבות הופכות להיות המפרנסות העיקריות של המשפחה, פונות ללימודים גבוהים כדרך להכשיר את עצמן לתעסוקות עתירות הכנסה (הרץ-לזרוביץ, 2002א; קפלן, 2003). בדרך זו הן הופכות להיות בעלות משאבים אישיים של השכלה כללית, ידע והכנסה העולים על אלה של בעליהן. מעמדן עולה לא רק במשפחה אלא גם בקהילה החרדית, הדבקה בקיצוניות בהרחקת נשים מן החיים הציבוריים (הרץ-לזרוביץ, 2002א; אלאור, 1993, 1998; שלהב, 2005; Karnieli, 2006; Blumen, 2000).

במחקרים איכותניים שנערכו על סטודנטיות בחברה הערבית בישראל הממצאים דומים: ההשכלה היא הגורם המשמעותי המעצב את מיקומן החברתי ואת תפיסותיהן של הנשים. היחשפותן להשכלה מעמתת אותן עם בעיות בסיסיות הקשורות בזהות אישית, מקצועית, לאומית, בתפיסות המשפחה בבעיות של נישואים ויותר מכך בסוגיות הקשורות בבחירת בן זוג ובבניית משפחה. היא יוצרת דילמות לגבי בחירת מקום מגורים, אפשרויות תעסוקה, קשר לקהילת המוצא ובחינת היבטים של הפליה על רקע הלאום (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; Herzog, 2004). את הלימודים הגבוהים הן מתארות במשמעות של התפתחות האישית, כגון, מילוי מושכל של התפקיד האימהי, רכישת עצמאות כלכלית וניסיון למצב את מעמדן כשווה לזה של הגברים בחברתן וכשל הנשים בחברה היהודית. בדרך זו, הן הופכות את השכלתן לפרקטיקה משחררת במובן האישי והקולקטיבי (פסטה שוברט, 2005).

מתיאורים אלו של נשים לומדות – יהודיות, ערביות, חילוניות ודתיות – ניתן ללמוד כי הן תופסות את הלימודים וההשכלה כתשתית המקנה להן את הכלים הנאותים להתמודד על שיפור מעמדן, לא רק בתוך המשפחה והחברה המסורתית אלא גם בחוץ (ת שפירא, 1999; Hertz-Lazarowitz & Shapira, 2005). הן תופסות את הלימודים כמשאבים וכגורם המתווך בין עולמן הפנימי לבין החברה שבה הן חיות (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א; Abu-Rabia-Queder, 2006).

ניתן לסכם ולומר כי תהליך רכישת ההעצמה אצל נשים דרך הלימודים הגבוהים תואר עד כה כתהליך תלת-שלבי: בשלב הראשון, נשים מגלות מודעות לדיכוי ולפגיעה בזכויותיהן ומזהות את הכוחות המדכאים. בשלב השני הן מפתחות אסטרטגיות כדי להתנגד לדיכוי הבאות לידי ביטוי ביוזמה ובבחירה בלימודים גבוהים. בשלב השלישי הן הופכות לסוכנות של עצמן בכך שהן פונות ללימודים גבוהים ובכך שבמהלכם ובהשפעתם הן פועלות לרכישת משאבי ידע. גם אם ניתן להבין מסיפורי החיים מה משמעות הלימודים להתפתחותן האישית של נשים ומה משמעותם כמשאבי ידע, עדיין נשאלת השאלה כיצד הופכות נשים משאבי ידע אלו לכוח וכיצד הן הופכות כוח להעצמה, מטרת המחקר הנוכחי להציע מודל תאורטי כדי ללמוד כיצד כל זה קורה וכיצד נשים הפונות ללימודים גבוהים עושות זאת.

מודל העצמה: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת משאבי ידע

לימודים כדרך לרכישת משאבי ידע מודגמת במחקר שנערך בשיטות מחקר איכותניות, שבו נבדקו שלוש קבוצות נשים (יועצות, רואות חשבון ופקידות) שנחשפו לידע אם במסגרת של סדנאות וקורסים כגון כישורי ייעוץ, כישורי ניהול ותקשורת בין-אישית, אסרטיביות וצמיחה נפשית ורוחנית, אם בזמן שקראו ספרים בנושאים אלו ואם במהלך קבלת ייעוץ או טיפול אישי. במחקר נבדקה השפעת החשיפה לידע מסוגים שונים על דעותיהן ודפוסי חייהן של הנשים ונמצא, שככל שהחשיפה לידע היתה גבוהה יותר, כך היא הובילה להתפתחות אישית משמעותית יותר. נשים דיווחו שהן מבטאות יותר את קולן ואת רצונן במערכת המשפחתית ובקבלת ההחלטות, על חלוקת תפקידים יותר שוויונית בבית ועל שינויים בדפוסי התקשורת עם בני הזוג (Benjamin, 1995, 1997). במסקנות המחקר נטען כי ממצאים אלה מצביעים על שינויים פוליטיים וכי למרות שהם מתרחשים בבית פנימה, הם גורמים לשינוי מערך הכוחות בחברה כולה (Benjamin, 1997).

ניתן להסביר זאת, ביחסי הכוחות המגדריים הנוצרים כתוצאה מן הדיכוטומיה בין המרחב הפרטי והציבורי. מבחינה מגדרית, נשים מוסדרות במרחב הפרטי, שבו נעדרים משאבים המושגים בדרך כלל באמצעות ממון, רכוש או סמכות. משאבים אלה של החברה מרוכזים בעיקר בידי גברים במרחב הציבורי, בעוד הנשים כאמור מוסדרות מגדרית במרחב הפרטי, ואם הן מאיישות את המרחב הציבורי, הרי זה לרוב בעמדות זוטרות המתוגמלות במעט משאבים (עפרוני, 1994; Baker-Miller, 1987). כגון כוח חלוקה זו, מוסברת בנטייה של גברים להשיג משאבים באמצעות בסיסי כוח "קשים", כגון כוח התגמול (reward power), כסף וממון, כוח הכפייה (coercive power), שררה ושלטון וכוח הלגיטימציה (legitimate power) המבטא סמכות להכתיב התנהגות ובנטייה של נשים להשיג משאבים באמצעות בסיסי כוח "רכים", כגון כוח ההזדהות (referent power), בהוותן מודל להזדהות לילדיהן, כוח המומחיות (expert power), הבא לידי ביטוי בהתמקצעות, וכוח המידע (informational power), שפירושו רכישת ידע על מנת לבסס מעמד ומומחיות (Aguinis & Adamd, 1998; Aguinis, Nesler, Qunigley, Lee & Tedeschi, 1996; Bui, Raven & Schwarzwald, 1994; Schwazwald & Koslowsky, 1999). הדרך לשנות חלוקה זו היא בגילוי מודעות וביהוי הכוחות הפועלים להסדרה המגדרית של נשים במרחב הפרטי. נשאלת השאלה, אם הפנייה של נשים ללימודים גבוהים כדרך לרכוש משאבי ידע מעידה על כך, ומהי תרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים.

המודעות להסדרה מגדרית ותרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים

את המודעות לכוח ולדיכוי מגלות נשים ביהוי הכוחות המפעילים כלפיהן הסדרה מגדרית בשתי הגישות, המודרנית והמסורתית, המתבטאת בין השאר בדפוסי המשפחתיות בחברה (נישואין, לידה, מספר ילדים וגירושין). את המידה שבה נשים מקבלות הסדרה זו או מתנגדות לה ניתן לבחון דרך השינויים שחלים בדפוסי אלו, כגון העלייה בגיל הנישואין והלידה וחופש הבחירה בבן/בת הזוג (שטייר, 1995; שביט ושטייר, 1997). ככל שההסדרה המגדרית מודרנית יותר, כך גבוהים יותר דפוסי אלה. מחקרים כמותניים בעולם, שבהם נבדק הקשר בין גיל הנישואין והפנייה ללימודים גבוהים, מלמדים כי אחד הגורמים המשפיעים על העלייה בגיל הנישואין היא הפנייה המושכלת ללימודים גבוהים. למשל, בשנות ה-70 היה במדינות רבות באירופה ובהן איטליה, שווייץ וספרד גיל הלידה הראשונה 24-25, והוא

עלה בשנות ה-90 ל-29-28. רמת ההשכלה וחוסר הרצון להתחתן לפני ההתבססות הכלכלית והחברתית נמצאו כסיבות העיקריות לכך (Beets, 1999; Byrd, 2003; Gustafsson, 2001; Kohler, Billari & Ortega, 2002).

ממחקרים דומים שנעשו בישראל מצטיירת תמונה דומה. ככל שעולה רמת ההשכלה, כך עולה גיל הנישואין, וכך מועדפים בני זוג יותר משכילים שיבטיחו גם הם הכנסה גבוהה למשק הבית (שביט ושטייר, 1997; שטייר, 1995). לגבי החברה היהודית הדתית אין נתונים סטטיסטיים לגבי השכלה גבוהה כאינדיקציה לדחיית גיל הנישואין או העדפה של בני זוג משכילים, אלא לגבי שינויים פנים-משפחתיים. בעקבות ההתמקצעות של נשים דתיות מלבד מקצועות ההוראה ובעקבות יציאת נשים דתיות לעבודה בשכר מחוץ לבית מדווח על גברים דתיים וחרדיים המחליפים את נשותיהם בטיפול בילדים. כך למשל הם מכינים את הילד להליכה בבוקר למוסד החינוכי ומלווים אותם אליו, ואף מביאים אותו הביתה אחר הצהריים (הרץ-לזרוביץ, 2002א, 2002ב; סיון וקפלן, 2003; קפלן, 2003; שלהב, 2005).

במחקרים שנעשו על החברה הערבית בישראל נמצא כי העלייה בהשכלת הנשים אכן גורמת לשינוי בגיל הנישואין ובהיקפם, למרות שגיל הנישואים של הגברים בחברה הערבית גבוה מזה של נשים בארבע חמש שנים נמצאה עלייה אצל ערביות נוצריות בחציון גיל הנישואין ביותר משנה, ואילו בקרב מוסלמיות נמצאה עלייה בחציון גיל הנישואין מעט נמוכה משנה. הבדלים אלו כנראה נובעים מהעלייה החדה ברמת השכלתן של נשים ערביות מאז שנות השמונים (חידר, 2005). בספרות המקצועית מוכרת תופעה זו כ"אפקט לימודי" או "אפקט האוניברסיטה", אפקט המבטא את השפעת תהליך הלימודים במוסד להשכלה גבוהה על היבטים רבים בחיי הנשים (Katsurada & Sugihara, 2002; Lesthaege, 1998). תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לרכישת חמישה סוגים של משאבים יש בה כדי להסביר אפקט זה.

תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לרכישת חמישה סוגים של משאבים

המניעים והסיבות לפנייה ללימודים גבוהים מתוארים במחקרים כמותניים רבים (שור, 1991; ר שפירא ועציוני-הלוי, 1973; 2002; Bogler & Somech). ואולם, תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים לרכישת העצמה אצל נשים והיישום של העצמה זו טרם נחקרו, ככל הידוע. במחקר זה, בהתבסס על מחקרים קיימים (חלקם תאורטיים, חלקם איכותניים וחלקם כמותניים) זוהו חמישה סוגים של משאבים פוטנציאליים כאלה: משאבים מקצועיים, משאבי מימוש עצמי והרחבת אופקים ומשאבים חברתיים, משאבים שיוכיים ומשאבים קהילתיים. חמשת הסוגים יפורטו בסדר שבו הוצגו.

משאבים מקצועיים – לימודים גבוהים מאפשרים להשיג מקצוע ותעסוקה המבטיחים סטטוס כלכלי וחברתי (Brown & Schubert, 2000). הדבר מוסבר במציאות הישראלית, שבה תעודה אקדמית היא תנאי הכרחי (אך לא מספיק) להשתלבות בתפקידים תעסוקתיים המבטיחים סטטוס כלכלי וחברתי (איילון, 2000; בולטוויין-צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002; יוגב, 2000). לא רק בחברה החילונית, אלא גם בקרב החברה הדתית היהודית (בר-און, 1998; קפלן, 2003) והמוסלמית ניתנת לגיטימציה להשכלה גבוהה של האישה כמשאב שבאמצעותו היא תורמת לכלכלת המשפחה (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; Khattab, 2003a, 2003b, 2005).

משאבי מימוש עצמי והרחבת אופקים – הלימודים הגבוהים מקדמים את הצמיחה האישית והאינטלקטואלית ומרחיבים את האופקים של הלומדת. עצם הידע הוא משאב משמעותי עבור נשים, שכן הוא מספק להן את ה"קול" והשפה שבאמצעותם הן מנהלות משא ומתן ואת הפרקטיקות לעשייה בבית ומחוצה לו (Benjamin, 1995, 1997). תפיסה זו אופיינית לתפיסת עולם חילונית. יהודייה דתייה אינה יכולה לראות בלימודים גבוהים אקדמיים משאב למימוש עצמי ולהרחבת אופקים, שכן עליה לממש את עצמה דרך הדת ובאמצעות תפקידיה במשפחה (בר-לב, 2004; קהת, 2000; ת. רפפורט, 1999).

אצל נשים ערביות דתיות ולא-דתיות נמצא במחקרים איכותניים, שהלימודים אמנם נתפסים כמשאב למימוש עצמי, אך בגרסה שונה ובשתי משמעויות. במשמעות אחת, משאבי הידע שהן רכשו בלימודיהן מושקעים בתפקידן המשפחתי הנורמטיבי על פי הדת והמסורת (פסטה שוברט, 2005; Gorkin & Othman, 1996; Champagne & Abu-Saad, 2005; Keddie, 1999). במשמעות זו למושג מימוש עצמי ניתנה פרשנות של התרחבות, העשרת האימהות ומילוי מושכל של התפקיד האימהי. במשמעות השנייה מדובר בחוויה של הצטמצמות, ניכור והסתגרות. הצמיחה האישית והאינטלקטואלית ממקמת את הנשים בתפר שבין החברה המסורתית לחברה החילונית, והן מדווחות על תחושת זרות בעולם המסורתי שבו הן חיות ושהשכלתן מציבה אותן בעמדה חריגה מבחינת השקפותיהן והתנהגותן (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; לוי-וינר, 2003).

משאבים חברתיים – הלימודים הגבוהים מאפשרים יצירת קשרים ומפגשים עם שונים ודומים, השתייכות חברתית ותרבותית ופעילות פוליטית בקמפוס האקדמי (שגיא, שטיינברג ופחיראלדין, 2002; Bogler & Somech, 2002). במחקר אורך, שנערך באוניברסיטת חיפה בשנים 2001-2005 על יחסים בין-אישיים וחבריות בין סטודנטיות וסטודנטים יהודים וערבים, נמצא שעצם המפגש עם קבוצות לאומיות, אתניות ודתיות הוא מפגש חברתי מורכב בעל פוטנציאל רב להיתפס כמשאב. משאב זה, הוא משאב ידע על תרבויות ודתות שונות ולמידה של ערכים דמוקרטיים ודו-קיום, משאב ידע לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישיות, כגון יצירה של יחסי קרבה וידידות עם חברים ו/ת מקבוצת הלאום ומקבוצה השונה, ומשאב ידע לחיזוק ערכים דתיים, כגון היכרויות ומפגשים בין סטודנטיות דתיות (בעיקר מוסלמיות, אך לא רק) המהוות קבוצת תמיכה זו לזו (Hertz-Lazarowitz, 2003, 2006).

לגבי יהודיות דתיות הפונות ללימודים קיים מעט מידע על האינטראקציות החברתיות שהן מקיימות באוניברסיטה. ידוע כי נשים דתיות ובפרט חרדיות פונות ללימודים במסגרות דתיות כסמינר "בית יעקב" ואולפנות, שם הן נשאות קרובות למשפחתן ולחברה שלהן (אלאור, 1993, 1998; קפלן וסיון, 2003; רפפורט, 1999). חברה זו מכתובה להן את דרגות החופש המותרות ליצירת קשרים חברתיים – בעיקר בינן לבין עצמן (מרגלית, 1996). סטודנטיות ערביות הפונות ללימודים באוניברסיטה מתרחקות בדרך כלל ממשפחתן ומהפיקוח ההורי, והמשאבים החברתיים שהן רוכשות באים לידי ביטוי בגילויי אוטונומיה בקבלת החלטות, בדאגה לצרכים הבסיסיים, בעצמאות ובלמידת הרגלים ותפקידים חדשים (ניקולא-עסאף, 2002; סבית, 2001; Herzog, 2004).

משאבים שיוכיים – משאבים תלויי דת ומגדר. למרות הגדרתם זו, הרי גם בחברות המודרניות ביותר והליברליות ביותר ניכרת התחלקות התעסוקתית של המינים למקצועות הנתפסים מגדרית כגבריים וכנשיים. הבחירה במקצועות כגון עבודות משרדיות, פקידות, סעד לזולת והוראה, נתפסים מגדרית כנשיים (Oppenheimer, 1970, 1988; Williams, 1976). לדוגמה, הבחירה במקצוע ההוראה מוסברת כטרנספורמציה של תפקידי האישה המסורתיים והמגדריים (אם, בת זוג) מהמרחב הפרטי אל המרחב

הציבורי. מקצוע ההוראה הפך למשאב שיוכי, מכיוון שהבחירה בו משמעותה הרחבת התפקיד הנשי אל ההוראה, אל המרחב הציבורי, הוא בית הספר (ג'רבי, 1996).

הבחירה של נשים בלימודים ממניעים שיוכיים מתחילה עוד לפני הכניסה לאוניברסיטה. מנתוני מחקר שנערך במכון הדסה להכוונה מקצועית בישראל עולה, צעירות יהודיות בוחרות במקומות הראשונים שני תחומים שנחשבים מסורתית נשיים, ורק במקום השלישי את תחום העסקים, תחום שיוכי גברי. צעירות ערביות לעומתן בוחרות במקום הראשון את תחום המדע שנחשב לניטרלי, ואחריו את תחום מדעי הרוח. צעירות משני המגזרים בוחרות בעדיפות נמוכה בטכנולוגיה שנחשבת לתחום גברי. תחום העסקים שהועדף על ידי 16% מהיהודיות הועדף רק על ידי 2% מהערביות (אדלר וצוקר, 1997).

ההפרדה השיוכית עדיין קיימת בתחומי ההתמחות באוניברסיטאות – בנים וגברים ממשיכים ללמוד את התחומים המסורתיים (בולטוויץ-צ'אצ'אשווילי ואחרים, 2002). למרות שנצפתה עלייה במספר הנשים הפונות לתחומי לימודים "גבריים" כגון הנדסה, מתמטיקה, מדעים, משפטים ורפואה, אין בכך אסטרטגיה יעילה לסגירת פערים בשכר בין נשים לגברים. בעיקר במשפטים וברפואה, נשים לרוב מתרכזות במגזר הציבורי שההכנסות בו נמוכות והגברים מתרכזים במגזר הפרטי שההכנסות בו גבוהות. באותו האופן בתחום המתמטיקה והמדעים, נטייתן של הנשים לעסוק בהוראה יותר מאשר הגברים מובילה אותן לפנות לעיסוק שהתגמול הכלכלי בו נמוך יותר (איילון, 2000).

משאבים קהילתיים – משאבים הנתפסים כתורמים וכחיוניים לקהילה שממנה באה הפונה ללימודים הגבוהים. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי נמצאה בשכיחות גבוהה בישראל, בעיקר באוכלוסיית גברים ונשים מקיבוצים (אברהמי, 2001; שור, 1991). השתייכות לקהילת הקיבוץ מחייבת את הנשים להביא בחשבון את צורכי הקהילה בתחום העבודה לאחר סיום הלימודים. נשים דתיות בוחרות להתמחות במקצועות הנותנים מענה לצרכים של הקהילה הדתית. התמחות במקצועות ייחודיים (חינוך מיוחד, פסיכולוגיה, ייעוץ וכדומה) נותנים מענה לצורכיהן של משפחות ושל ילדים עם בעיות (בר-און, 1998; קפלן, 2003; שטדלר, 2003; Stadler, 2002).

אצל נשים ערביות באה לידי ביטוי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים קהילתיים ברצון לגמול לחברה שבתוכה הן חיות ולתרום לה בתחומים כגון בריאות, חינוך, משפחה, פוליטיקה ותעסוקה. הן שואפות לראות את קהילתן משכילה ובעלת ערך גבוה הן בעיני עצמן הן בעיני קהילות אחרות בחברה הישראלית (פסטה שוברט, 2005; Al-Haj, 2003; Abu-Baker, 2002). הן קוראות תיגר על ההתנהגויות המסורתיות ועם זאת מקפידות על שמירת הנורמות כדי לפרוץ את מעטה הדיכוי ולאפשר לנשים אחרות לחבור לתהליך (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; לוי-וינר, 2003; M Mari & S Mari, 2001; Abu-Rabia, 2001; Mazawi, 1994, 1996; 1985). תפיסת הלימודים כמשאבים קהילתיים מוסברת בין השאר גם בכך שהדבר מאפשר לנשים ליצור לעצמן קריטריונים חלופיים להגדרת הצלחה חברתית, כפי שהיא מקובלת בחברה הרחבה המתאימה בדרך כלל לגברים. בתפיסה כזאת, ההשתייכות לקהילה נתפסת כמשאב אצל נשים, בכך שמתאפשר להן להפוך את תפקידיהן המסורתיים לבסיס של עוצמה. מנקודת מוצא זו הן מתחזקות וממשיכות לפעול בתחומים בעלי אופי ציבורי ופוליטי (סדן, 2002).

לסיכום, הפנייה ללימודים גבוהים עבור נשים כמוה כהפיכת חמישה סוגי משאבים לנגישים עבורן. השאלה האחרונה שתישאל בנושא זה היא: כיצד הופכות נשים הלכה למעשה את **התפיסה** שהלימודים מספקים משאבי ידע **לכלי** לרכישת "כוח" והעצמה?

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתם לרכישת העצמה

אם כי המחקר על העצמה חל על תחומי ידע רבים, מדדים להעצמה ניתן למצוא בעיקר במחקרים שנעשו לגבי העצמה פסיכולוגית (Zimmerman, 2000), העצמת בני אדם מאוכלוסיות מוחלשות ו/או העצמת עובדי רווחה (Lee, 1994; Cox & Parsons, 1994), העצמה קהילתית (Peterson et al., 2002), והעצמה של עובדים בארגון (Menon, 1999; Spreitzer, 1995, 1996). מכיוון שלא נמצאו מדדי העצמה אמפיריים שנבחנו בקרב אוכלוסיית סטודנטים, נעשה ניסיון לשאול ממחקרים אלו מספר מדדים לאומדן ההעצמה: משמעות הלימודים, השגת שליטה ומסוגלות.

מדד משמעות הלימודים, הוגדר במקור כהפנמת המשמעות של חזון הארגון (Menon, 1999). במחקר זה, הוא הוגדר על פי הערך או המשמעות המוקנים על ידי הסטודנטיות ללימודיהן באוניברסיטה. מדד השגת השליטה משמעותו פיתוח תחושת אוטונומיה המבטאת את הרגשת הבחירה של האדם ליזום ולכוון את פעולותיו (Menon, 1999; Spreitzer, 1995). במחקר הנוכחי, מדד זה מוגדר כמידת השליטה שהושגה בהתמודדות עם מטלות הלימודים, כגון כתיבת עבודות מאתגרות, יכולת ליישם תיאוריות ולהשתמש בהן בחיים והעלאת השליטה בהישגים אקדמיים שונים.

מדד המסוגלות מוגדר כמידת היכולת של הסטודנטית להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים (טויוכר-סער, 2002; Spreitzer, 1995; Ozer & Bandura, 1990; Bandura, 1981, 1989, 1993, 1997; Zimmerman, 2000), כגון התמודדות עם קריאה של חומר תאורטי מורכב וביצוע מיומן של תרגילים מורכבים. הערכת מסוגלותו מסייעת ללומד להבין איך הוא יפעל בהתנסויות שונות בסביבתו (Bandura, 1989). ככל שמסוגלותו, על פי תפיסתו, תהיה גבוהה יותר, כך הוא יקבע לעצמו מטרות בעלות אתגר רב יותר וכך תגבר מחויבותו להשיגן (Bandura, 1993; Zimmerman, 2000) וירגיש בעל עוצמה אישית רבה יותר.

שלושת המדדים שצוינו אמנם לא נחקרו בקשר להעצמה דרך הלימודים הגבוהים, אך נמצא שהם מודדים מכלול של תחושות ורגשות המלוות מאמץ הנדרש להשגת מטרות, כגון התמדה למרות קשיים ואילוצים אישיים, חברתיים, דתיים או תרבותיים, התעלמות ממסיחים המפריעים בתהליך הלמידה ושליטה באירועים שמשפיעים על ההתקדמות בלימודים לקראת השלמת המטלות (Gist, 1987). לכן ניתן להניח, כי ככל שהסטודנטיות תופסות את לימודיהן כמשאבים וככל שהשגתם תורמת להתחזקות אישית, כגון עלייה במסוגלות, בשליטה ובאוטונומיה שלהן, כך תעמיק חוויית ההעצמה האישית שלהן.

בשלושת מדדי ההעצמה שצוינו להלן לא נעשו מחקרים בין-תרבותיים ותוך-תרבותיים (לאום ודת) בקרב סטודנטים/ות. עם זאת, במחקר שנעשה בקרב סטודנטים בהתמקדות בהבדלים בין-מגדריים נמצא שבכישורים לימודיים (ביטחון עצמי, מסוגלות ועוד) לא נמצאו הבדלים בין סטודנטים לסטודנטיות, אך נמצאו הבדלים בין המינים בהתייחסות לקשר בין רמת הביצוע והיכולת להשקעת מאמץ. הסטודנטיות, בהבדל מובהק מהסטודנטים, המעיטו לייחס את רמת הביצוע שלהן בלימודים האקדמיים ליכולות שלהן ונטו לייחס אותם להשקעת יותר מאמץ (Campbell & Henry, 1999).

במחקר אחר מדווח על התפלגות הקשיים שנתקלים בהם סטודנטיות וסטודנטים ערבים לעומת יהודים בישראל. לדוגמה, דווח על קושי רב להתרגל לשיטות הלימוד הנהוגות באוניברסיטה, להשתמש בשפה האנגלית ובשפה העברית, לבחור קורסים, להסתגל לאווירה וליצור קשרים עם יהודים

(אלחאגי, 1996; סבית, 2001; Al-Haj, 2003). אצל נשים הפונות ללימודים גבוהים נמצא, כי נוסף על העצמתן האישית מעצם ההימצאות בקמפוס האקדמי ובשיעורים, תורמים להעצמתן, בייחוד במישור המגדרי, ההיחשפות לדעות רבות ומגוונות, לידע רחב ושונה, ולאידאולוגיות הדוגלות בחופש מתלות המדגישות עצמאות ובנייה של יחסים שוויוניים בין המינים (Hall, 1992; Mihelich & Storrs, 2003; Lesthaege, 1998).

ברוח זו נמצא שבוגרות מוסדות להשכלה גבוהה נוטות להחזיק בעמדות המצדיקות חלוקה שוויונית של עבודות בית ונמנעות מתפיסות סטראוטיפיות לגבי תפקידי מגדר (Botkin, Weeks & Mornis, 2000). יותר ויותר נשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שוקלות פנייה ללימודים גבוהים ולקריירה מקצועית בעקבות מחשבותיהן על אי-שוויון הזדמנויות באופן כללי ועל אי-שוויון במשפחתן (Ostrove & Long, 2001; Shappe, 2001).

במחקר שנעשה בקרב סטודנטים יהודים וערבים נמצא כי בתפקידי מגדר חוץ משפחתיים – עבודה ולימודים – הנשים ליברליות יותר מהגברים, אך אינן שונות מנשים יהודיות במידת הליברליות. ערביות מייחסות לאישה יכולת להישגים השווים לאלה של הגברים, הן בלימודים הן בעבודה. עם זאת, את שאיפתן למימוש עצמי ולהתקדמות בלימודים הן מיישמות תוך כדי שמירה על תפקידיהן המסורתיים. לא נמצאו הבדלים בין המגדרים בתפיסת התפקידים הפנים-משפחתיים (ניקולא-עסאף, 2002).

ממחקרים אלה עולה, שככל שנשים מגלות מודעות גבוהה יותר לאופן בו הן מוסדרות מגדרית וכתוצאה מכך לכוח, שליטה, דיכוי ולאי שוויון בחייהן, כך גוברת יוזמתן לבחור ולפעול להעצמתן האישית ולהעצמה מגדרית. העצמה זו יכולה להתבטא בתפיסות ועמדות כגון: "אני מעצבת את ערכי האישיים על פי האינטרסים שלי ומעצבת את תפיסות חיי באופן אוטונומי ומשחרר מהיררכיות פטריארכאליות... איני קוראת תיגר על המגדר הגברי או על השליטה הגברית אלא פועלת מתוך תפיסת עצמי כשווה... (Hall, 1992, pp. 107-114).

כדי לקבל תמונה רחבה ומקיפה ככל האפשר גם לגבי תהליך רכישת ההעצמה וגם לגבי המודל לרכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, נעשה שימוש בשיטת מחקר מעורבת (mixed methods) – איכותנית וכמותנית. הרקע התאורטי של גישה זו מוצג להלן. האופן שבה יושמה השיטה במחקר הנוכחי יוצג בפרק השני.

שיטת המחקר המעורבת

שיטת מחקר מעורבת, מוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטות איכותניות וכמותניות במחקר אחד (Creswell et al., 2003). לאחרונה הוצעו שישה סוגים ראשוניים של מערכי מחקר מעורבים (Hanson et al., 2005), שלושה רציפים (sequential) ושלושה חופפים (concurrent). הם יפורטו להלן.

המערכים הרציפים הם:

1. מערך מסביר (sequential explanatory designs). מערך זה אינו מזוהה עם תאוריה מסוימת, והעדיפות ניתנת בו למחקר הכמותני ורק אחריה לאיכותני. בדיון מעמתים את הממצאים משתי השיטות כך שבאמצעות ממצאי שיטה אחת ניתן לחלוק על אלה של השנייה.

2. מערך גישוש (sequential exploratory designs). גם הוא אינו מזוהה עם תאוריה כלשהי, ובו העדיפות ניתנת למחקר האיכותני ורק אחריה בא הכמותני. את ממצאי המחקר האיכותני ניתן להכליל לאוכלוסייה ספציפית.

3. מערך טרנספורמטיבי (sequential transformative designs). הוא מזוהה עם תאוריה או גישה מסוימים, הבאים לידי ביטוי בתהליך המחקר כולו. המערכים החופפים הם:

1. מערך טריאנגולציה (concurrent triangulation designs). איסוף הנתונים, הכמותני והאיכותני, נעשה בו בזמן, לשתי השיטות ניתן אותו משקל, אך ניתוח הנתונים נעשה בנפרד. הדיון בממצאים מתייחס בעיקר לשיעור הטריאנגולציה בהתייחס להגדרתה לאחרונה: "שילובים והשוואות בין מספר מקורות של מידע, של איסוף נתונים, של הליכי ניתוח ושל שיטות מחקר ו/או הסקת המסקנות שמתרחשת בסוף המחקר (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 717).

2. מערך רב-שכבתי (concurrent nested designs). ממצאי המחקר הכמותני והאיכותני מנותחים בו-זמנית, והאינטגרציה בין הממצאים נעשית בשלב של הניתוח. מטרתו להציג בדיון פרספקטיבה רחבה על נושא המחקר ועל קבוצות המחקר.

3. מערך טרנספורמטיבי (חופף) (concurrent transformative designs). הוא מזוהה מפורשות דרך תאוריה או גישה מסוימת ומסייע בהבנת תהליכים ושינוי. ניתוח הנתונים נעשה בנפרד, והאינטגרציה נעשית במהלך פירוש הממצאים ובדיון.

הבחירה באיזו שיטה להשתמש קודם נעשית על פי צורכי המחקר או החוקר.

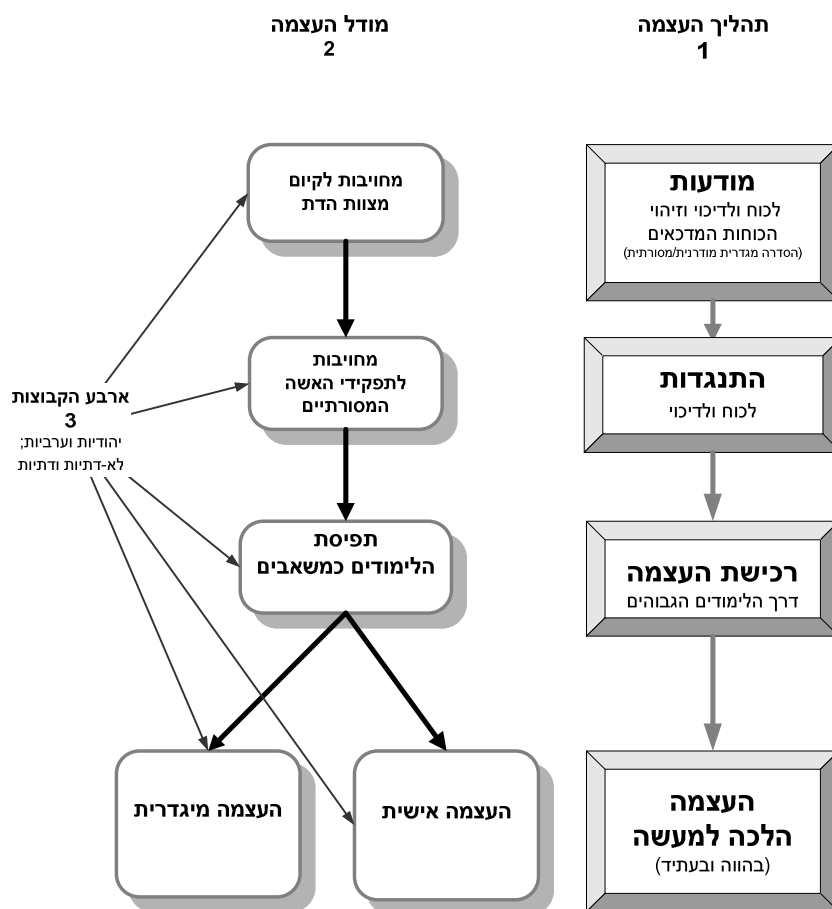
בשנים 2001-2002 נערכה סקירה על מחקרים מתחום היעוץ הפסיכולוגי (counseling psychology) שנקטו עירוב שיטות. בסך הכל נסקרו 22 מחקרים שפורסמו בשנים 1989-2000, במטרה לדעת אילו מהמערכים המעורבים שכיחים יותר בשימוש החוקרים. 32% מהמחקרים המעורבים (7 מחקרים), נעשו במערך טריאנגולציה חופף. 27% מהמחקרים נעשו במערך חופף רב שכבתי (5 מחקרים). 23% מהמחקרים, נעשו במערך רציף מסביר (5 מחקרים). 14% מהמחקרים נעשו במערך גישוש רציף (3 מחקרים), ו- 4% מהמחקרים, נעשו במערך טרנספורמטיבי חופף (מחקר אחד). לא נמצא אף מחקר שנעשה במערך טרנספורמטיבי רציף (Hanson et al., 2005).

מחקרים בשילוב שיטות מחקר על רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים לא נמצאו. אלה שנעשו על נשים והשכלה גבוהה בישראל התמקדו לרוב באוכלוסייה מסוימת אחת (בדוויות, דרוזיות, נשים הפונות להשכלה בגיל מאוחר או נשים חרדיות) ונעשה בהם שימוש בשיטת מחקר איכותנית. במחקר מקיף שנערך בשילוב שיטות בשנים 2001-2006 באוניברסיטת חיפה בקרב סטודנטיות וסטודנטים יהודים/יות, ערבים/יות, חילונים/יות ודתיים/יות נבדקו השפעות הלימודים הגבוהים ובהם העצמה על היבטים שונים בחיי הסטודנטיות והסטודנטים, כגון תחושות אי-צדק ושיטור (Hertz-Lazarowitz, 2003), תחושות קבלה ודחייה באוניברסיטה (Hertz-Lazarowitz, 2006), ידידות תוך-קבוצתית וחץ-קבוצתית (Hertz-Lazarowitz, Zelniker, Kupermintz, Azaiza, 2006), וסוגיות של זהות (בתהליך). מה שלא נבדק במחקרים אלה הוא כיצד

נרכשת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. שיטת המחקר המעורבת שנעשה בה שימוש במחקר הנוכחי תוצג בפרק השני.

סיכום ומודל המחקר

מסקירת הספרות התאורטית והאמפירית ניתן לסכם את תהליך ההעצמה ואת המודל התאורטי בארבע הקבוצות כפי שהם מוצגים באיור 1. תהליך ההעצמה, המוצג בצידו הימני של האיור מעל הספרה 1, ממחיש ארבעה שלבים ברכישת העצמה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים, כגון הכוחות הפועלים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית; ההתנגדות לכוח ולדיכוי; רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים; והעצמה הלכה למעשה בהווה ובעתיד. מודל ההעצמה התאורטי, המצוין בספרה 2, מוצג במרכז האיור וממחיש את הקשרים בין המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית. בצידו השמאלי של האיור, מעל הספרה 3, מוצגות ארבע קבוצות. ההבדלים ביניהן מומחשים בחיצים המורים לעבר המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית.



איור 1: תהליך העצמה ומודל העצמה בארבע קבוצות

השערות המחקר

בהתאם לתהליך ההעצמה, המודל התאורטי וארבע הקבוצות המוצגים באיור 1 יוצגו השערות המחקר. כאן מנוסחות ההשערות באופן כללי. בפרקים הרלוונטיים הן יוצגו ביתר פירוט:

1. יימצא בסיפורי החיים של הנשים תהליך המעיד על רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים.
2. יימצא מודל תאורטי לקשרים וליחסים בין המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ותפיסת הלימודים כמשאבים, ובין תפיסת הלימודים כמשאבים וההעצמה האישית והמגדרית.
3. יימצאו הבדלים בין-אישיים בין יהודיות וערביות-מוסלמיות דתיות ולא-דתיות במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, בתפיסת הלימודים כמשאבים, בהעצמה אישית ובהעצמה מגדרית.

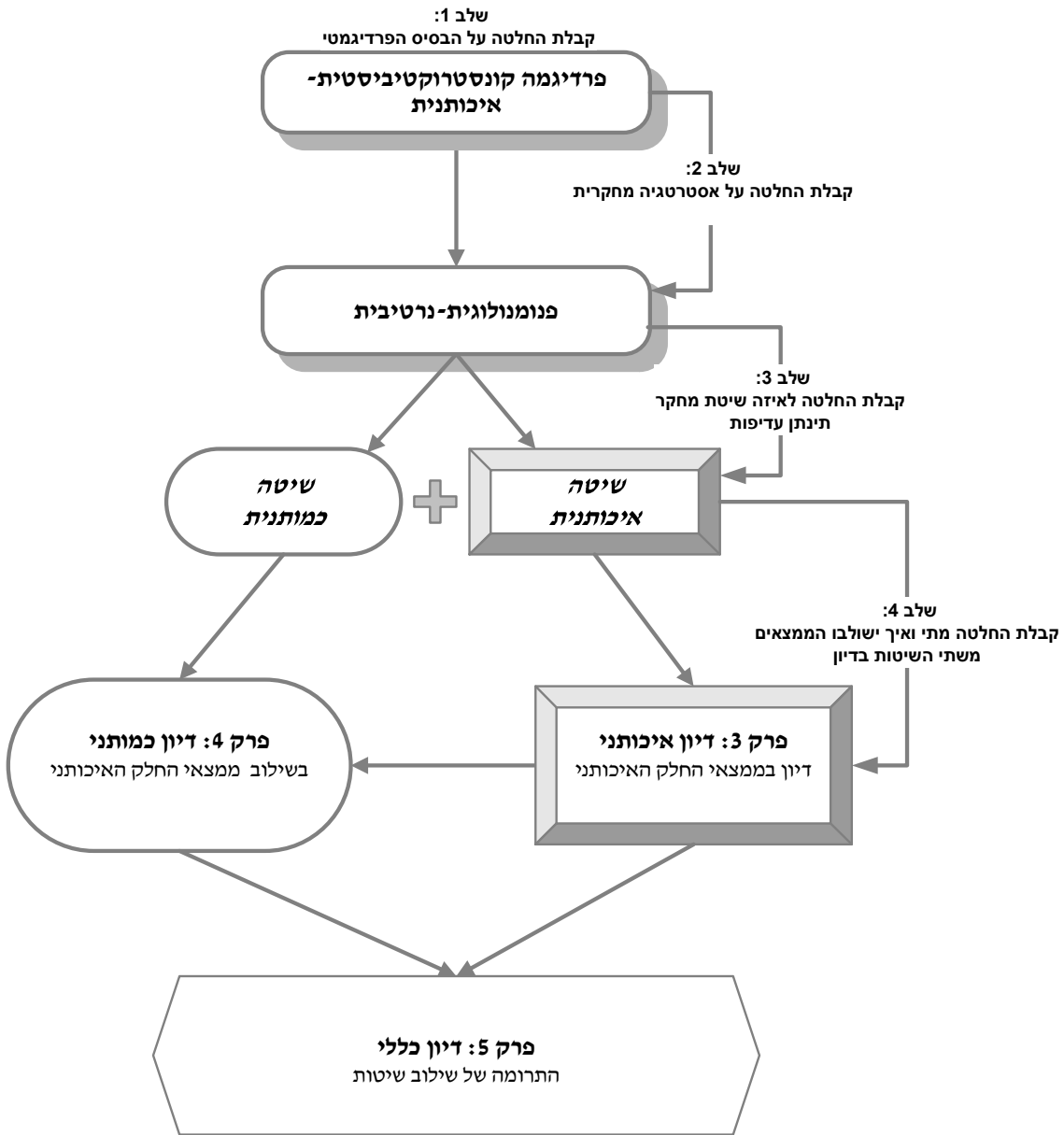
בפרק השני יפורט מערך המחקר בשיטה המעורבת ויוצגו בו בנפרד שיטת המחקר האיכותני ושיטת המחקר הכמותני. בפרק השלישי יוצגו ממצאי החלק האיכותני ודיון מסכם. בפרק הרביעי יוצגו ממצאי החלק הכמותני. בדיון המסכם את החלק הכמותני תורחב ותועשר הפרשנות לממצאים אלה בעזרת ממצאי החלק האיכותני. בפרק החמישי ייערך דיון כללי בממצאים שהתקבלו משתי השיטות.

פרק 2: שיטת המחקר המעורבת

ההעצמה שרוכשות נשים דרך מהלך לימודיהן באוניברסיטה, כפי שהיא מתבטאת בפעולות שהן עושות למען עצמן, נסקרה עד כה מן ההיבט התאורטי. כפי שניתן ללמוד מן הסקירה, העצמה היא תהליך עשיר ומורכב, ועל מנת לתפוס את המורכבות שלו ואת דקויותיו יש לבחון מזוויות רבות. כדי ללמוד על תהליך ההעצמה, לבחון מודל להעצמה ולקבל תמונה מקיפה על הנושא שולבו שתי שיטות מחקר לאיסוף הנתונים ולניתוחם – שיטה כמותנית, שבה נאספים הנתונים באמצעות שאלוני עמדות בקרב מדגם גדול של משתתפים, ושיטה איכותנית, שבה מתקיימים ראיונות עומק עם קבוצה מייצגת מתוכו. הדרך שבה יושמה שיטת המחקר המעורבת במחקר זה תוצג בסדר זה: בתחילה יוצג תכנון המחקר בשיטה מעורבת. אחר כך יוצגו שיטת הדגימה של המשתתפות במחקר ונתונים על הרקע שלהן. בהמשך יוצגו הליך איסוף הנתונים וכלי המחקר – שאלון וראיון, בדיקות התוקף והמהימנות ושיטות ניתוח הנתונים. בתיאור שיטת המחקר האיכותני יתואר בסעיף מיוחד מקומה של החוקרת.

תכנון המחקר בשיטה מעורבת

שיטת מחקר מעורבת מוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטות איכותניות וכמותניות במחקר אחד (Creswell et al., 2003; Hanson et al., 2005), בשנים האחרונות היא מקבלת מקום ולגיטימציה במחקר (Camic, Rhodes & Yardley, 2003), בייצגה את "הרמה הגבוהה ביותר של שילוב, שהחוקר יכול לערב בו שיטות מחקר מתוך המתודה האיכותנית והכמותנית לאורך כל המחקר או בשלבי השונים" (Creswell, 1995, pp. 177-178). כפי שכבר צוין, תכנון המחקר בשילוב שיטות נולד מהחלטה על הבסיס הפרדיגמטי והתאורטי של המחקר המוצע ובהגדרת מטרות. הוא ממשיך בבחירת אסטרטגיות לאיסוף הנתונים ולניתוחם, בהחלטה לאיזה שיטה תינתן עדיפות ובהחלטה על השלב או השלבים במחקר שבו ישולבו הממצאים משתי השיטות (Creswell, 2003). באיור 2. מוצגים שלבי התכנון של המחקר הנוכחי בשילוב שיטות. הסימן + פירושו שנתוני המחקר הכמותי-איכותי נאספו באותו הזמן, ואותיות מוטות (*italics*) פירושו שלשתי השיטות ניתנה עדיפות זהה (Morse, 1991, 2003).



איור 2: שלבי תכנון המחקר בשילוב שיטות

איור 2 נערך על פי השלבים המומלצים לתכנון מערך מחקר בשילוב שיטות (Creswell et al., 2003; Hanson et al., 2005). השלב הראשון כרוך בהחלטה שמקבל החוקר על הבסיס הפרדיגמטי של המחקר. כפי שניתן לראות באיור 2, המחקר הנוכחי מבוסס על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, המשקפת את האמונה כי על ידי הבניה חברתית נוצרות מציאויות רבות, ומכיוון שהן אינן אובייקטיביות, לא ניתן להסביר או לתאר אותן ביחסים של סיבה ותוצאה לינאריים. פרדיגמה זו נקראת גם איכותנית (Guba & Lincoln, 1981).

בשלב השני בתכנון מערך מחקר משולב יש לקבל החלטה על האסטרטגיה המחקרית, כאשר בפרדיגמה האיכותנית נכללות חמש אסטרטגיות מחקריות. הבחירה בהן מצביעה על מועד השימוש בתאוריה – לפני או אחרי איסוף הנתונים. למשל, הבחירה באסטרטגיות מחקר פנומנולוגיות ואתנוגרפיות מובילה את החוקרים להתמקד קודם בביסוס מסגרת תאורטית המספקת קווים מנחים למחקר, ואחר כך בניסוח שאלות המחקר ובאיסוף הנתונים. לעומת זאת, הבחירה באסטרטגיות מחקר כגון חקר מקרה (case study) ותאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory), מובילה את החוקרים להתמקד קודם בניסוח שאלות המחקר ובאיסוף הנתונים ורק אז בתאוריה (Creswell, 1998).

כפי שניתן לראות מאיור 2, אסטרטגיית המחקר הנוכחי היא פנומנולוגית ומעוגנת במסגרת תאורטית פוסט-מודרנית, המשקפת את האמונה כי אין מציאות אובייקטיבית אחת לכל בני האדם, שכן התרבות מתגבשת לאין-ספור צורות של ידע שהוא נרטיבי ונוצר בתהליך קולקטיבי, שבו אי אפשר להפריד סיפורים אישיים, טקסטים, קודים ומבנה קודם של הבנה מהאופן שבני האדם רואים וחווים את העולם (Gergen, 1999, 2001; Gergen & Davis, 1985; Laird, 1995; O'Hara & Anderson, 1991). מסגרת תאורטית זו איפשרה לשלב גישות מגוונות: הפדגוגיה הביקורתית (פריירה, 1981; Freire, 1970, 1985), הגישה של הול (Hall, 1992, 1996) והגישה של רפפורט לחקר ההעצמה (Rappaport, 1981, 1987), גישתם הנרטיבית של וייט ואפסטון (וייט ואפסטון, 1999; Epston & White, 1992; White & Epston, 1990) ועוד גישות. ההחלטה על המסגרת התאורטית הנחתה את ניסוח השערות המחקר הנוכחי, את בניית כלי המחקר (ראיון ושאלון) ואת שיטת איסוף הנתונים המוצגים בשלב השלישי.

השלב השלישי בתכנון מערך מחקר בשילוב שיטות מצריך קבלת החלטה על העדיפות שניתן לשיטת המחקר – איכותנית או כמותנית. כפי שתואר בפרק הראשון, קיימים שישה סוגים ראשוניים של מערכי מחקר מעורבים (Hanson et al., 2005), שלושה רציפים ושלושה חופפים. הבחירה באחד מהם מובילה להחלטה באיזו משתי שיטות המחקר להשתמש קודם. מתוך ששת הסוגים נבחר המערך החופף שבו לשתי השיטות יש מעמד שווה (equivalent status designs), ואיסוף הנתונים וניתוחם נעשה בו-בזמנית (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003). מכיוון שהמערך שנבחר מזהה תאורטית עם גישות פוסט-מודרניות, הוא מוגדר כמערך טרנספורמטיבי חופף (concurrent transformative designs) (Hanson et al., 2005), שמטרתו לזהות שינוי. הכוונה במחקר הנוכחי לשינוי בתהליך רכישת ההעצמה ואף במודל ההעצמה התאורטי.

בשלב הרביעי והאחרון בתכנון מערך המחקר המשולב יש להחליט מתי ישולבו בדיון הממצאים משתי השיטות. חשוב לציין, כי הדיון בממצאים הנאספים והמנותחים בשיטה אחת לא נועד לאשש או

להפריך את הממצאים שנאספו ונתחו באמצעות השיטה האחרת (Creswell, 1995, 2003), אלא להרחיב ולהעמיק את הבנתה הכוללת של התופעה הנחקרת: רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. במחקר זה נערך הדיון בממצאים משתי השיטות בצורה מדורגת: בסיום הפרק השלישי, נערך דיון רק בממצאים שנאספו ונתחו בשיטה איכותנית. בסיום הפרק הרביעי, נערך דיון בממצאים שנאספו ונתחו בשיטה כמותנית שהורחב והועמק באמצעות ממצאים שנאספו ונתחו בשיטה איכותנית, שעלו בסיפורי החיים. בפרק החמישי, המסכם את המחקר כולו, נערך דיון כללי בממצאים בהתמקדות בתרומה של שילוב שיטות להבנת תהליך ההעצמה שעלה בסיפורי החיים (מחקר איכותני) ומודל ההעצמה (מחקר כמותני) במטרה להאיר פרשנויות ומשמעויות שלא נדונו בפרקי הדיון הקודמים. בהמשך הפרק תוצג שיטת המחקר המשולבת, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדגימה של המשתתפות במחקר בהליך איסוף הנתונים, בתכנון כלי המחקר הכמותני (השאלון) וכלי המחקר האיכותני (הראיון) ובשיטות לניתוח הנתונים.

שיטת הדגימה

במחקר השתתפו 600 סטודנטיות וסטודנטים מארבע אוניברסיטאות בסוף לימודיהם לתואר ראשון. מתוכם נדגמו למחקר הנוכחי 435 סטודנטיות מארבע קבוצות: יהודיות לא-דתיות (114), יהודיות דתיות (112), ערביות לא-דתיות (109), ערביות דתיות (100). שיטת הדגימה מכונה דגימה שכבתית לא-אקראית (stratified nonrandom sampling) או דגימת מכסה (quota sampling). יחידות הדגימה נבחרות בשיטה זו בדרך סובייקטיבית, על בסיס של התנדבות וזמינות, במטרה לקבל מדגם שיהיה ייצוגי ככל האפשר (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003) של ארבע קבוצות המחקר. הדגימה נעשתה בסדר הבא: מתוך שבע האוניברסיטאות בישראל (האוניברסיטה העברית, בן-גוריון, תל-אביב, חיפה, בר-אילן, האוניברסיטה הפתוחה והטכניון), שתיים מהן מוגדרות כייעודיות, כלומר מיועדות לאוכלוסיות ספציפיות או פריפריאליות מבחינה גיאוגרפית, וככאלה נטות להיות בעלות שיעורים יחסיים גבוהים יותר של נשים (יוגב, 2000).

משתי אוניברסיטאות אלו נבחרו ארבע פקולטות מכל אחת: הפקולטה למדעי הרוח, למדעי החברה, לחינוך, והפקולטה לרווחה ובריאות. מתוך תוכניות הלימוד של פקולטות אלו, המתפרסמות באינטרנט נדגמו הרצאות הניתנות לסטודנטים וסטודנטיות בשנת לימודיהם השנייה ומעלה במהלך התואר הראשון, בחוגי לימוד כגון, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, משפטים, ספרות עברית, ספרות ערבית, לשון עברית, עבודה סוציאלית, חינוך והוראה שאלוני המחקר חולקו לסטודנטיות ולסטודנטים שלמדו בחוגים הללו. מתוך העונים על השאלונים נדגמו למחקר הנוכחי רק נשים (מין), בטווח הגיל 19-30 (גיל), הלומדות שנה שנייה, שלישית או רביעית (שנת לימוד) לתואר ראשון בלבד (ב"א). רק של סטודנטיות המגדירות את דתן כיהודיות או מוסלמיות, לא-דתיות או דתיות, יהודיות או ערביות. לאחר סינון השאלונים שלא תאמו את הקריטריונים של הדגימה כלל המדגם 374 משיבות (62% מכלל המשיבים לשאלון).

מכיוון שמספר השאלונים שנדגמו מסטודנטיות יהודיות ומוסלמיות דתיות היה נמוך מאשר בשאר הקבוצות, נעשה שימוש גם בדגימת כדור שלג. זוהי שיטת דגימה לא הסתברותית, המבוססת על תגובת שרשרת הנוצרת מקיום מגעים עם אנשים ספורים שמאפשרת העברת שאלונים לחבריהם, מכריהם או

עמיתיהם, וזו אחת הדרכים להגיע לעומקן של אוכלוסיות ייחודיות, במחקר הנוכחי – סטודנטיות ערביות מוסלמיות דתיות וסטודנטיות יהודיות דתיות ו/או חרדיות. בשיטת דגימה זו נאספו שאלונים מ-61 משתתפות, ובסך הכל – 435 משתתפות.

מתוך 435 הסטודנטיות שנדגמו למחקר אישרו בכתב 89 סטודנטיות את הסכמתן להתראיין. הן רשמו בשאלוני המחקר פרטים אישיים (טלפון, דוא"ל) ליצירת קשר בהמשך. בשיטת דגימה זו נבחרים מרואיינים המייצגים בדרך הטובה ביותר את האוכלוסייה שבה התקיים המחקר והיכולים להעשיר את הידע על התופעה הנחקרת (Lincoln & Denzin, 2000). מתוך קבוצה זו נבחרו 32 סטודנטיות שהיו מוכנות להשתתף בפועל בראיונות, שמונה מכל אחת מארבע הקבוצות.

נתוני רקע

בחינת משתני הרקע, על פי המדגם של 435 הסטודנטיות שמילאו שאלונים (בתוכן 32 הסטודנטיות שהשתתפו בראיונות), מעלה את הנתונים הבאים, המוצגים בטבלה מספר 1. לגבי לאום, דת והגדרת הדתיות.

טבלה מספר 1: לאום, דת והגדרת הדתיות – התפלגות שכיחות

דתיות	מסורתיות	חילוניות	
112	–	114	יהודיות
100	102	7	ערביות-מוסלמיות

הטבלה מראה כי כחצי ממספר הסטודנטיות היהודיות הגדירו עצמן חילוניות וכחצי הגדירו עצמן דתיות. בקרב הסטודנטיות הערביות המוסלמיות רובן הגדירו עצמן מסורתיות או דתיות ומיעוטן הגדירו עצמן חילוניות. סיבת הדבר התבררה כבר בתחילת תהליך איסוף הנתונים. במהלך מילוי השאלונים ובזמן הראיונות הסבירו הסטודנטיות הערביות המוסלמיות, שבערבית ההבחנה היא בין אדם דתי ולא-דתי, ולכן הוחלט בהמשך להבחין בין ארבע קבוצות הסטודנטיות באמצעות הגדרה זו להלך- לא דתיות או דתיות.

בחינת משתני הרקע נעשתה בשתי דרכים: האחת לכלל המדגם והשנייה לכל אחת מארבע קבוצות המחקר, תוך בדיקת ההבדלים ביניהן (נספח 1). בחינת משתני הרקע לכלל המדגם העלתה, כי גילן הממוצע של הסטודנטיות הוא 22.83 (סטית תקן 2.13), בטווח הגיל 19-30. רובן אינן נשואות (79.8%). רוב הנשואות (עם ילדים או בלי ילדים) הן מקבוצת הסטודנטיות הדתיות-יהודיות וערביות. רוב הסטודנטיות הן תלמידות שנה שלישית (62.8%). אחריהן תלמידות השנה השנייה (25.5%) ולבסוף תלמידות השנה הרביעית (11.7%). רוב הסטודנטיות לומדות בפקולטות למדעי החברה (38.4%) ומדעי הרוח (33.3%), מיעוטן בפקולטה לרווחה ובריאות (14.9%), חינוך והוראה (13.3%).

רוב הסטודנטיות מתגוררות בזמן לימודיהן בבית ההורים (51.30%), השאר מתגוררות בדירה שכורה (24.6%), במעונות הסטודנטים (15.2%), או בבית משלהן (8.7%). בתקופת הלימודים, רוב הסטודנטיות נעזרות במשפחתן לתשלום שכר לימוד (53%) ולקיום (48.3%). עם זאת, רוב הסטודנטיות עובדות (52.4%) שמונה שעות שבועיות בממוצע (סטית תקן 11.38). נתוני הרקע של 32 הסטודנטיות שנתנו הסכמתן להתראיין, הכוללים מלבד הנתונים שהוצגו עד כה שמות בדויים (שבחרו המרואיינות), גיל, מצב משפחתי, מיקום במשפחת המוצא, יישוב, חוג לימודים, ממוצע ציונים ועבודה בזמן הלימודים (נספח 2). פרטים נוספים על המרואיינות יוצגו בפרק המחקר האיכותני בעת הצגת ממצאי הראיונות.

הליך איסוף הנתונים

איסוף הנתונים החל במשלוח מכתבים בדואר אלקטרוני למרצים המלמדים בפקולטות שנבחרו (מדעי החברה, מדעי הרוח, חינוך, רווחה ובריאות). במכתב הוצגו החוקרת ומנחת המחקר, פורט נושא המחקר והופנתה בקשה למרצים להעביר שאלונים בהתחלה או בתום ההרצאה (נספח 3). אחרי שהמרצים נתנו את הסכמתם להעביר שאלונים בהרצאותיהם ותואמו איתם המועדים להעברת השאלונים, הם חולקו על ידי החוקרת לאחר שהציגה באופן כללי נושא המחקר: "התפתחות אישית ואקדמית של סטודנטים/יות באוניברסיטה". השאלונים מולאו בכיתות הלימוד באוניברסיטאות בנוכחות המרצים/ות והחוקרת. מילוי השאלון ארך 20-30 דקות. אחר שמולאו השאלונים ניתנה האפשרות להעלות שאלות לגבי המחקר ולברר פרטים נוספים עליו. כל המשתתפים מילאו את השאלונים בהתנדבות. השאלונים היו זהים, כתובים עברית שהיא השפה העיקרית שהם קוראים וכותבים בה במהלך לימודיהם באוניברסיטאות בישראל, אך פנו לסטודנטיות בלשון נקבה ולסטודנטים בלשון זכר. הם חולקו בשלוש גרסאות, שבכל אחת מהן שונה סדר הופעת השאלות.

במהלך העברת שאלון המחקר בחלק הכמותני של המחקר התבקשו הסטודנטיות לציין מספר טלפון על גבי טופס השאלון למקרה שהן יהיו מוכנות להתראיין בהמשך. בתום העברת השאלונים היו סטודנטיות שניגשו לדבר עם החוקרת. שיחות קצרות אלה, תגובות למחקר והבעת נכונות להתראיין תרמו להתרשמות האישית, ולכך שבמקביל להעברת השאלונים נערכו הראיונות. כל ראיון החל בשיחה טלפונית לבידור האפשרויות לעריכת הראיון (מקום וזמן). שיחה זו כללה הצגת החוקרת והסבר מהו ראיון נרטיבי, תזכורת לגבי נושא המחקר, תזכורת לכך שהראיון יתנהל בעברית וקבלת הסכמה להקלטת הראיונות. כל המרואיינות שנוצר קשר איתן הסכימו לעריכת הראיונות בדרך שתוארה.

התקיימו 32 ראיונות, עם שמונה מרואיינות מכל קבוצה: יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות/חרדיות, ערביות מוסלמיות לא-דתיות וערביות מוסלמיות דתיות. הראיונות התקיימו במקום שבו בחרו הסטודנטיות: לרוב באוניברסיטה, לעיתים בביתה, ראיון אחד התקיים בבית קפה וארבעה התקיימו בשיחה טלפונית. בתחילת הראיון הוסבר לכל מרואיינת מהו מבנה הראיון וכיצד הוא יתנהל. בתום הראיון התבקשה המרואיינת לבחור לעצמה שם בדוי שבו תוצג במחקר. כל הראיונות נערכו על ידי החוקרת, נמשכו שעה עד שעה וחצי והוקלטו בשלמותם באמצעות טייפ דיגיטלי (safa media) ומיקרופון זעיר שהוצמד לדש הבגד. התמלול לטקסט כתוב בוצע על ידי החוקרת למחרת הראיון. תהליך זה נעשה בעזרת תוכנת media-player של micro-soft, אוזניות ומקלדת מתאימה. תמלולי הראיונות נשמרו על גבי תקליטור בתיק של המרואיינת. לאחר תמלול הראיונות לטקסט כתוב הוא נשלח למרואיינות לקריאה, והן התבקשו להעיר את הערותיהן לגבי פרטים הטעונים בירור ולסמן

תכנים שהן לא היו מעוניינת שיפורסמו. תמלילי הראיונות אושרו כולם על ידי המרואיינות. כאשר הם אושרו בכתב, התבקשו המרואיינות להשתמש בצבע אחר לטקסט שהן מוסיפות. כאשר התנהלו שיחות טלפוניות לאישור התמלילים או כשהם נערכו פנים אל פנים, הם הוקלטו ותומללו לטקסט. בתום ההליך נשלח לכל המרואיינות העותק הסופי (כולל הערותיהן ובקשותיהן) של תמליל הראיון כמתנה אישית.

כלי המחקר

כלי המחקר כוללים שאלון וראיון. השאלות לראיון והפריטים לשאלון נאספו מסיפורי חיים ומסקירת מדדים שכללו פריטים מתאימים ונבנו במהלך מחקר חלוץ (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א, 2004ב). קודם יוצג שאלון המחקר לאחריו הראיון.

כלי המחקר הכמותני: שאלון

בשאלון המחקר ארבעה חלקים (נספח 4). החלק הראשון כולל שאלון פרטים דמוגרפי שפותח לצורכי המחקר הנוכחי כדי לאסוף נתוני רקע על הגיל, הלאום, הדת, המצב המשפחתי, המצב הכלכלי והתעסוקה של המשתתפות. מקום מיוחד ניתן בשאלון לתיאור הבחירה בחוג לימודים ראשי ומשני ולציון ממוצע הציונים המשוקלל. הסטודנטיות התבקשו גם לדרג את הסיבות לבחירתן ללמוד באוניברסיטה, והמעוניינות להתראיין התבקשו להשאיר פרטים אישיים (מספר טלפון וכתובת הדואר האלקטרוני), כדי שניתן יהיה ליצור קשר איתן בהמשך. בהמשך לשאלון הפרטים הדמוגרפי, מופיעים עוד שלושה חלקים בכל אחד מהם מדדים הכוללים פריטים לדיווח עצמי, מנוסחים בצורת קביעות או טענות, שהם משפטים קצרים המבטאים תפיסות ועמדות על הנושא הנחקר. הפריטים מדורגים בסולם ליקרט (Likert, 1932), על סקלה שנעה מ-1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד).

בחלק הראשון של השאלון מוצגים היגדים שונים הקשורים למחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. בחלק השני של השאלון מוצגים היגדים המאפיינים את הבחירה בלימודים באוניברסיטה: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (משאבים מקצועיים, למימוש עצמי, חברתיים, שיוכים וקהילתיים). בחלק השלישי מוצגים היגדים המשקפים תפיסות ועמדות בנושאים שונים הקשורים ברכישת העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה: העצמה אישית והעצמה מגדרית.

מדד המחויבות לקיום מצוות הדת

מדד המחויבות לקיום מצוות הדת הופיע בחלק הראשון של שאלון המחקר. מדד זה נבנה במטרה לבדוק איך תופסות הסטודנטיות מארבע הקבוצות את מחויבותן לדתן (יהודית או מוסלמית). המדד פותח במקור על ידי בן-מאיר וקדם (1979) כדי לבחון את מידת הדתיות של חילונים ודתיים בישראל (בן-מאיר וקדם, 1979; בר-לב וקדם, 1984) והותאם על ידי פלאח (2001) למציאות של סטודנטים יהודים, ערביים דתיים וחילונים, כדי לבדוק את מידת הדתיות של המשתתפים מעבר לדת מסוימת ובהשוואה בין-דתית. במקור הוא כלל 14 פריטים. לדוגמה, "חשוב לי שהחברה בה אני נמצאת תחיה על פי ערכים דתיים"; "אני מאמינה שאלוהים הוא שברא את העולם"; "אני מאמינה כי מי שעובר על מצוות דתיות נענש על ידי האלוהים". מתוכו נלקחו תשעה פריטים למחקר הנוכחי ונוסחו עוד שני פריטים. שישה פריטים הוסרו בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, כך שהמדד הסופי כולל חמישה פריטים: הדת חשובה בחיי, אני מקיימת את מצוות הדת, יש לציית לדברי אנשי הדת, אני קוראת

ובקיאה בנושאים ותכנים דתיים, אם אתקל בצרה או בשאלה חשובה הקשורה אלי אפנה לאנשי דת לשמוע בעצתם. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של המדד היא $\alpha = .93$.

מדד המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים

מדד המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, הופיע גם הוא בחלק הראשון של שאלון המחקר. מדד זה נועד לבדוק כיצד תופסות הסטודנטיות את מחויבותן לתפקידיהן הנשיים-מגדריים (בת, אם, בת זוג) והוא מבוסס על מספר מדדים מוכרים (סלימאן, 1998; Hardie & Seginer et al., 1990; McMurray, 1992). מתוך מספר רב של פריטים שנבדקו ממדדים אלו, נבחרו עשרה פריטים ועברו תיקוני נוסח, ומהם הוצאו חמישה בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו. המדד הסופי כולל אפוא חמישה פריטים: הדת שלי מספקת תשובות נכונות למשמעות היחסים בין נשים לגברים, הדת שלי מציעה לאשה את הדרך הנכונה ביותר לממש את עצמה, נשים צריכות לקיים בעדיפות הראשונה את תפקידן כאמהות וכרעיות, כדאי שנשים תהיינה מחויבות קודם כל למשפחתן ולאחר מכן לקריירה שלהן, חשוב לי מאוד לשמור על הרבה מעקרונות התרבות שלי. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של המדד היא $\alpha = .87$.

מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים

מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים הופיע בחלק השני של שאלון המחקר. מדד זה מבוסס על "שאלון המניעים ללימודים" (Bogler & Somech, 2002), שכלל במקורו תשעה פריטים, שלושה לכל אחד מן המניעים. לדוגמה, "בחרתי ללמוד באוניברסיטה עקב השאיפה להגיע לעבודה ו/או למעמד בדרג גבוה"; "בחרתי ללמוד באוניברסיטה עקב השאיפה להגיע למימוש עצמי"; "בחרתי בלימודים עקב השאיפה למצוא בן זוג". בשלבי פיתוח המדד חוברו במיוחד למחקר הנוכחי עוד 16 פריטים, והמדד המורחב כונה מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א, 2004ב). מדד זה כולל בסך הכל 25 פריטים. לדוגמה, "בחרתי ללמוד באוניברסיטה עקב הרצון לרכוש מקצוע"; "בחרתי ללמוד באוניברסיטה כי הלימודים הם דרך להגשים את עצמי"; "בחרתי ללמוד באוניברסיטה, כי הלימודים הגבוהים הם דרך לרכוש קשרים חברתיים"; "בחרתי בלימודים מתוך רצון לקדם את הקהילה שלי"; "בחרתי בלימודים מתוך רצון למצוא מקצוע שמתאים לתפקידי הנשיים (כגון אם, בת זוג)"; מהימנות העקיבות הפנימית, אלפא קרונבך של מדד תפיסת הלימודים כמשאבים היא $\alpha = .90$.

מדד העצמה אישית

מדד העצמה אישית הופיע בחלקו השלישי של שאלון המחקר והוא נבנה במיוחד למחקר זה. במחקרים אמפיריים אחרים על העצמה נעשה שימוש בעיקר במדדים לבדיקת העצמה פסיכולוגית, קהילתית או אירגונית (Cox & Parsons, 1994; Lee, 1994; Menon, 1999; Peterson et al., 2002; Zimmerman, 2000; Spreitzer, 1995, 1996). מכיוון שלא נמצאו במחקרים אלו מדדי העצמה אמפיריים שנבחנו בקרב אוכלוסיית סטודנטים, נעשה ניסיון לשאול מהם מספר מדדים לאומדן ההעצמה: משמעות הלימודים, השגת שליטה ומסוגלות.

מדד משמעות הלימודים, הוגדר במקור כהפנמת המשמעות של חזון הארגון (Menon, 1999). במחקר זה, המדד הוגדר על פי הערך או המשמעות הניתנים על ידי הסטודנטיות ללימודיהן באוניברסיטה. המדד כלל 11 פריטים שכולם חוברו במיוחד. בעת בדיקות התוקף והמהימנות הוסרו ממדד המשמעות 5 פריטים, כך שהמדד הסופי כולל 6 פריטים: הלימודים נותנים לי את הקול והשפה להשפיע, ההשכלה הגבוהה הביאה להתפתחות משמעותית בחיי, ההשכלה הגבוהה היא משאב באמצעותו אני יכולה להשפיע, אני מעצימה את עצמי דרך הלימודים באוניברסיטה, הלימודים נותנים לי את הידע והכוח לפעול למען הכלל, אני מסוגלת ליישם אסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלות המודעות לעצמי, אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי לכתוב עבודות ברמה.

מדד השגת השליטה שהוגדר במקור כפיתוח תחושת אוטונומיה המבטאת את הרגשת הבחירה של האדם לזיום ולכוון את פעולותיו (Menon, 1999; Spreitzer, 1995) מוגדר כאן, כמידת השליטה שהושגה בהתמודדות עם מטלות הלימודים, כגון כתיבת עבודות מאתגרות, יכולת ליישם תיאוריות ולהשתמש בהן בחיים והעלאת השליטה בהישגים אקדמיים שונים. המדד כלל 6 פריטים שחוברו במיוחד. בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, הוסרו 2 פריטים כך שהמדד הסופי כולל ארבעה פריטים: אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי לכתוב עבודות ברמה, אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי להעלות את ממוצע הציונים שלי, אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלות הישגי האקדמיים, אני מסוגלת ליישם תיאוריות שלמדתי באוניברסיטה על עצמי ועל אחרים.

מדד המסוגלות מוגדר כמידת היכולת של הסטודנטית להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים (Bandura, 1981, 1989, 1993, 1997; Ozer & Bandura, 1990), כגון התמודדות עם קריאה של חומר תאורטי מורכב וביצוע מיומן של תרגילים מורכבים. המדד כלל 10 פריטים שנלקחו כולם ממדד מוכר (טויכר-סער, 2002). בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, הוסרו ממנו 5 פריטים כך שהמדד הסופי כולל 5 פריטים: אני מסוגלת לקרוא קריאה ביקורתית חומר עיוני, אני יכולה לסמן משפטי מפתח בחומר ההרצאות, אני מסוגלת להבין חומר לימודי קשה, אני מסוגלת להעריך את התקדמותי בכל שלב בלימודים, ביכולתי לבטא את דעותי בבהירות. בסך הכל כולל מדד העצמה אישית 15 פריטים: במדד המשמעות 6 פריטים, במדד השליטה 4 פריטים ובמדד המסוגלות 5 פריטים. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של מדד העצמה אישית (15 פריטים) היא $\alpha = .87$.

מדד העצמה מגדרית

מדד ההעצמה המגדרית גם הוא הופיע בחלק השלישי של שאלון המחקר. מדד זה נועד לבחון את אופן פעולתן של הסטודנטיות כדי להעצים את עצמן כמגדר נשי דרך הלימודים באוניברסיטה. הוא מבוסס על היגדים שהציגה הול (Hall, 1992) במחקר איכותני שערכה. היגדים אלה תורגמו לעברית באופן שיתאימו לארבע קבוצות המחקר. מהיגדים אלו נבנה מדד כמותני (גילת והרץ לזרוביץ, 2004), המדד כלל 15 פריטים, 11 פריטים הוסרו ממנו בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, כך שהמדד הסופי כולל ארבעה פריטים: הלימודים נותנים לי את הידע, הכלים והכוח לפעול למען נשים, בזמן הלימודים אני מעצימה את עצמי דרך תמיכה בנשים אחרות, בתקופת הלימודים הבהרתי לעצמי את ערכי ומטרותיי כאשה, תמיכה בסטודנטיות הדומות לי מבחינה תרבותית או דתית נותנת לי כוח. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של המדד היא $\alpha = .81$.

הצגת הגורמים שנמצאו בשאלון המחקר

בשאלון המחקר, הכולל כאמור חמשה מדדים – מחויבות לקיום מצוות הדת, מחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, תפיסת הלימודים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית – נבדקה ההתכנסות לגורמים באמצעות ניתוחי גורמים (factor analysis), ובכולם נעשה שימוש ברוטציה אורתוגונלית (varimax). כקריטריון לאומדן מספר הגורמים העומדים בבסיס המדדים נקבע מספר גורמים שנמצא לגביהם eigenvalue גבוה מ-1 (נספח 5). על פי קריטריון זה נמצא, כי בבסיס הפריטים הבוחנים את מידת המחויבות לקיום מצוות הדת עומד גורם אחד, וכך גם נמצא גורם אחד בלבד בבסיס הפריטים הבוחנים את מידת המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים.

לעומת זאת, מדד תפיסת הלימודים כמשאבים נחלק לחמישה גורמים: גורם תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי (להלן: משאב מקצועי), גורם תפיסת הלימודים כמשאב למימוש עצמי (להלן: משאב למימוש עצמי), גורם תפיסת הלימודים כמשאב חברתי (להלן: משאב חברתי), גורם תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי (להלן: משאב קהילתי) וגורם תפיסת הלימודים כמשאב שיוכי (להלן: משאב שיוכי).

מדד ההעצמה האישית נחלק לשני גורמים: משמעות הלימודים (להלן: משמעות) והשגת שליטה במטלות הלימודים (להלן: שליטה). מדד המסוגלות – מידת היכולת ללימודים גבוהים (להלן: מסוגלות) – הופיע כגורם נפרד, אך למרות זאת הוחלט לכלול אותו במדד ההעצמה האישית בהתבסס על מחקרים אמפיריים הכוללים אותו כאחד ממדדי ההעצמה האישית (Bandura, 1993; Zimmerman, 2000). בבסיס הפריטים הבוחנים את מידת ההעצמה המגדרית נמצא גורם אחד. הממצאים שעלו בניתוח הגורמים מוצגים בנספח 5.

בנוסף לניתוח הגורמים ובדיקת המהימנות נערך ניתוח גורמים מאשר שנעשה בתוכנת AMOS 5, מטרתו לבדוק ולתקף את המבנה של המשתנים הלטנטיים, שאינם נמדדים באופן ישיר: חמשת הפריטים שנטענו כגורם אחד במדד המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים וארבעת הפריטים, שנטענו כגורם אחד במדד העצמה מגדרית. חמשת הגורמים השייכים לתפיסת הלימודים כמשאבים, ושלושת הגורמים השייכים להעצמה האישית (נספח 6). בטבלה 2 מוצגים מדדי המחקר: פריטים ממדדים מוכרים, פריטים שחוברו במיוחד, פריטים שהופיעו בשאלון המחקר, מספר גורמים, פריטים שנשארו לאחר ניתוח גורמים, מהימנות ממוצע, וסטיית תקן.

טבלה 2: מדדי המחקר - פריטים ממדדים מוכרים, פריטים שחוברו במיוחד, פריטים שהופיעו בשאלון המחקר, מספר גורמים, פריטים שנשארו לאחר ניתוח גורמים, מהימנות ממוצע, וסטיית תקן

מזדי המחקר	פריטים ממדדים מוכרים	פריטים שחוברו במיוחד	פריטים שהופיעו בשאלון המחקר	מספר גורמים	פריטים שנשארו לאחר ניתוח גורמים	מהימנות α	ממוצע	סטית תקן
מחויבויות לקיום מצוות הדת	9 פריטים (פלאח, 2001)	2	11	1	5	.93	3.27	1.19
מחויבויות לתפקידי האישה המסורתיים	10 פריטים (סלימאן, Seginer et al., 1990; Hardie & McMurray, 1992)	–	10	1	5	.87	3.53	1.10
תפיסת הלימודים כמשאבים	9 פריטים (Bogler & Somech, 2002)	16	25	5	25	.90	3.54	0.62
		2		מקצועי	6	.77	3.86	0.73
		2		מימוש עצמי	5	.86	4.48	0.59
		2		חברתי	4	.87	3.15	1.00
		5		שיוכי	5	.83	3.20	1.01
		5		קהילתי	5	.89	2.87	1.05
העצמה האישית	10 פריטים (טויכר-סער, 2002)	17	27	3	15	.87	3.85	0.64
		11		משמעות	6	.82	3.83	0.71
		6		שליטה	4	.79	3.88	0.73
		–	10	מסוגלות	5	.72	3.96	0.55
העצמה מיגדרית	15 פריטים (Hall, 1992)	–	15	1	4	.81	2.94	1.00
סך הכל	53	35	88		54			

השאלון, חולק ל- 435 המשתתפות במחקר כפי שהוא מוצג בנספח 4. אולם הניתוחים הסטטיסטיים נערכו על המדדים שנמצאו בניתוח גורמים (נספח 5), לאחר שבעת תיקוף השאלון ובדיקת מהימנותו הוסרו פריטים, או הועברו למדדים אחרים. במילים אחרות, לניתוחים הסטטיסטיים במחקר זה, נעשה שימוש בשאלון העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה הכולל 54 פריטים. השאלון המעודכן מוצג בנספח 5.

שיטת ניתוח הנתונים הכמותיים

ניתוח הנתונים הכמותיים נעשה באמצעות תוכנת SPSS 12, ותוכנת AMOS 5. במסגרת זו נעשו הניתוחים הבאים:

ניתוחי גורמים – מבנה כלי המחקר תוקף, באמצעות ניתוח גורמים (factor analysis). מהימנות העקיבות הפנימית, נבדקה באמצעות מדד אלפא-קרונבך (alpha Cronbach).

ניתוחי מתאמים – מסוג פירסון (Pearson), נעשו על מנת למצוא קשרים בין משתני המחקר השונים.

ניתוחי רגרסיה – נעשו בשיטת enter, בין כל משתני המחקר. בבדיקות אלו נבדקו הקשרים בין משתני המחקר השונים ונבדק תפקודו של אחד המשתנים כמשתנה מתווך.

ניתוח משוואות מבניות SEM (structural equation modeling) – נועד לבחון את תקפותו של המודל התאורטי ואת מערכת הקשרים בין כלל משתני המחקר.

ניתוחי שונות – על מנת למצוא את הבדלים בין יהודיות לערביות ובין לא-דתיות לדתיות נערכו ניתוחי שונות דו-כיווניים (two way ANOVA). הניתוחים נעשו בנפרד עבור כל אחד ממשתני המחקר. בניתוחים אלו נבדקו האפקטים הראשיים (main effects), של הדת והלאום והאינטראקציה ביניהם. כמו כן נעשה ניתוח שונות תלת-גורמי מעורב (mixed model), שכלל גם ניתוחי post hoc מסוג Scheffe.

כלי המחקר האיכותני: ראיון

ראיון מוגדר כטכניקה לאיסוף נתונים מבני אדם על ידי שאילת שאלות המאתגרות אותם לענות מילולית. משתמשים בכלי זה כדי להפיק מגוון נקודות מבט על התופעה הנחקרת, לאפשר למרואייין או למרואיינת לספר את סיפורו/ה ולהעניק לו את המשמעויות והפרשנויות האישיות (Guba & Lincoln, 1985; Lincoln & Guba, 1998, 2000; Denzin, 1981; Lincoln & Denzin, 1998). במחקר זה נעשה שימוש בראיון עומק ממוקד עם שאלות פתוחות, שנבנה על סמך הגישה הנרטיבית שפיתחו במשותף וייט ואפסטון (וייט ואפסטון, 1999; White & Epston, 1990; Epston & White, 1992). ההתמקדות בגישתם היא בתהליכים אינטראקטיביים בין האדם לסביבתו ובין האדם לבין עצמו (Freedman & Combs, 1996; White, 2001) ולכך מכוון גם הראיון. בהמשך מוצגים מושגי המפתח של הגישה ויישומיה במחקר זה.

מושגי מפתח בגישה הנרטיבית

הגישה הנרטיבית מתייחסת לשיחה ולדו-שיח כאל תהליך סיפורי. דרך עבודה מרכזית בגישה זו היא בניית פיגומים (scaffolding) או הצבת פיגומים על ידי המראיין (צוות מכון ברקאי, 2003; White, 2004, 2005). על פי דימוי זה ניתן לראות במרואייין אדם היושב בקומה הראשונה של בניין רב-קומות ומספר את סיפורי החיים שלו, והמראיין, בעזרת פיגומים ומדרגות שהוא מציב לו, מאפשר לו להגיע לקומות העליונות, כלומר לזוויות מבט נוספות בסיפור חייו. הצבת הפיגומים בין הקומות נעשית בעזרת שיחות מחצינות ושאילת שאלות מסוגים שונים. חשוב לציין כי הנושא לשיחות המחצינות נבחר רק על ידי המרואייין ומוגדר על ידו בלבד. דימוי הפיגומים ותהליך המעבר בין הקומות יוסבר תוך התייחסות למושגי מפתח המאפיינים גישה זו.

בשיחה הנרטיבית מספר האדם את סיפור חייו הכולל חוויות, אירועים, ומידע רב. הסיפור נוצר בתהליך אינטראקטיבי בין האדם לבין עצמו וביחסי גומלין בין האדם לבין סביבתו (Epston et al.,

1992). השיחה נועדה לסייע למרואיין לגלות בפרקטיקה של שיחה מחצינה (externalizing conversation) מה בסיפור, שעלילתו מורכבת מאירועים ויחסי גומלין עם בני אדם רבים, הופך להיות בעל השפעה עליו ומכוון את חייו (Morgan, 2000; Carey & Russell, 2000). לכן, השאלות בשיחה מחצינה מתייחסות לגורם שהאדם תיאר כבעל השפעה בחייו כאל גורם חיצוני. לדוגמה, אדם מספר על יחסי הגומלין שלו עם חבריו בתנועת הנוער ומגדיר את ה"פחד" שלו שמא יתפס כאדם לא מקובל. השיחה המחצינה תתמקד ב"פחד" והשפעותיו. הרציונל להחצנת הפחד הוא בתפיסה כי האדם הוא לא הבעיה – הבעיה היא הבעיה. במקרה של הפחד, יש אפוא לעשות את הבירור לגביו. בירור כזה בפרקטיקה של שיחה מחצינה יוצר מרחב בין האדם לפחד, מרחב המאפשר לאדם להתבונן בפחד לא כגורם שטבוע בו אלא כגורם חיצוני המשפיע על מחשבותיו, רגשותיו והתנהגותו.

בשיחות מחצינות ניכרים שני תהליכים הפוכים המשלימים זה את זה: דקונסטרוקציה ורקונסטרוקציה (נוריס, 1988). בתהליך הדקונסטרוקציה מפורק הגורם המפריע או המדכא ומעורערים הגורמים שהביאו להיווצרותו (White, 1993). למשל, אחרי שנבדקת השפעתו של הפחד על תחומי חיים כגון לימודים, עבודה, זוגיות ומשפחה נבדקות ההיסטוריה שלו והנסיבות להיווצרותו. בחלק זה של התהליך, הפירוק והערעור, מנסים לזהות מצבים שבהם לפחד היתה פחות השפעה או שלא היתה לו השפעה כלל, וכך נבחן הפחד מעוד זוויות ועולים סיפורים שטרם סופרו עליו. כל אותם סיפורים בלתי מסופרים, הרגשות, הצהרות, שאיפות, חלומות ותוכניות פעולה יכולים להוביל לסיפורים חלופיים, שונים מאלה שמכתיב הפחד. במהלך איתור חלופות כאלה בסיפור על הפחד מתחילה הרקונסטרוקציה, כלומר עריכה מחדש (re-authoring) של הסיפור שהכתיב הפחד (White, 1995).

העריכה מחדש מונחית על ידי ה"בחירה" – מי מוביל את מי, הפחד את האדם או האדם את הפחד – או על ידי "מצב הכוונות": מה העמדה שהאדם נוקט ביחס לפחדיו, איך הוא רוצה לחיות את חייו, איך הוא בוחר לחיות אותם – בהתאם לאילו כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות וחלומות (White, 2001, 2005). העריכה מחדש של סיפור הפחד נעשית גם היא באמצעות פרקטיקה של שיחה מחצינה, אלא שבתהליך זה מחצינים את היוצא דופן. לדוגמה, אם בתהליך הפירוק והערעור גילה האדם שבתוך כל סיפור הפחד יש גם אופטימיות, תתמקד השיחה המחצינה במשמעויות של האופטימיות, באופטימיות כאפשרות חלופית לפחד ובחיבורה לעוד מצבים ואירועים בחיים. במהלך עריכתו מחדש של סיפור הפחד נוצר הסיפור המועדף – זה של האופטימיות. דימוי הפיגומים וניהול השיחות המחצינות יודגם כפי שיושם בראיונות ובשיטת הניתוח במחקר זה.

ראיון עומק נרטיבי

הראיון נפתח בבקשה "ספרי לי על עצמך" ונמשך בשלוש שאלות פיגומים: מה בסיפור שסיפרת לי עד כה השפיע עליך לדעתך וגרם לך לבחור בלימודים באוניברסיטה בכלל ובחוג/מסלול לימודים בפרט; איך השפיעו עליך הלימודים; באיזה שם או כותרת את יכולה לסכם את השפעות הלימודים עליך (נספח 7). נוסף על שלוש שאלות הפיגומים נשאלו שאלות להבהרה, למיפוי, להערכה, לפירוק, ערעור ולחיבור אל משמעויות חדשות (White & Epston, 1990; White, 1993).

בתשובה לשאלה הראשונה בראיון "ספרי לי על עצמך", ניתן לדמות את המרואיינות נמצאות בקומה הראשונה, ממנה הן מתארות מקום, מצב, יחסי גומלין מסוימים בסיפוריהן. בקומה זו התחילה החוקרת לברר יחד עם המרואיינות מה בסיפור שהן מספרות השפיע או משפיע עליהן ביותר.

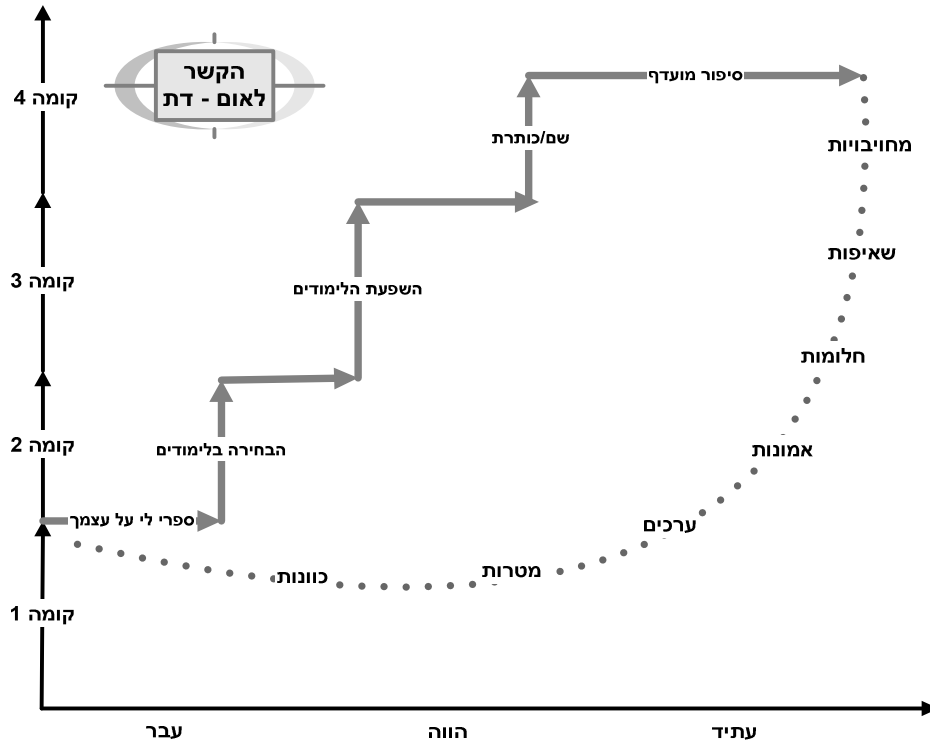
ההקשבה לסיפור לוותה ברישום ביטויים שהמרואינת התעכבה עליהם, הדגישה אותם או חזרה וביקשה לדבר עליהם. לדוגמה, "סיפרת שהיו לך ציונים מאוד גבוהים, מה זה אומר לך על עצמך?". אם המרואינת עונה שהיא הייתה הישגית, נערכת שיחה המחצינה על ההישגיות. לדוגמה, "מה ההישגיות גרמה לך להבין על עצמך?"; "איך היא גרמה לך לתפוס את עצמך?"; "איך היא גרמה לך לראות דברים בשונה ממה שסיפרת שהוריד ראוי?".

המעבר לקומה השנייה נעשה באמצעות שאלת הפיגום: "ספרי לי מה בסיפור שסיפרת על עצמך הוביל אותך ללימודים באוניברסיטה ולבחירה בחוג לימודי?". מהפרספקטיבה של הקומה השנייה בוחנת המרואינת מה בסיפור שסיפרה בקומה הראשונה השפיע עליה לבחור בלימודים בכלל ובמסלול מסוים בפרט. בקומה השנייה שוב נערכת שיחה מחצינה על הבחירה בלימודים ונשאלות שאלות למיפוי בחירה זו. לדוגמה, אם בקומה הראשונה נערכה שיחה מחצינה על ההישגיות, נשאלות שאלות על מושג זה. לדוגמה, "איך השפיעה ההישגיות על הבחירה שלך בלימודי משפטים?". החצנת הבחירה בלימודים גבוהים ומיפוי השפעותיה מובילים לתהליך הפירוק והערעור, ובמקרה זה, לפירוק וערעור של השפעת ההישגיות על הבחירה בלימודי משפטים.

המעבר לקומה השלישית, נעשה באמצעות שאלת הפיגום: "תארי איך הלימודים השפיעו עליך?". כאן נערכת שיחה מחצינה על השפעות הלימודים ונשאלות שאלות משנה כדי למפות השפעות אלו. לדוגמה, "מה גרמו הלימודים לאנשים לחשוב עליך?"; "מה גורמים לך הלימודים לחשוב על עצמך?"; "מה בדאיפשר ללימודים להשפיע עליך כפי שאת מתארת?"; "על אילו תחומים בחיך השפיעו הלימודים?"; "איך השפיעו הלימודים על ההישגיות?"; "איך השפיעה ההישגיות על הלימודים?". אם המרואינת מפרטת תחומים כגון "משפחה" ו"זוגיות", נשאלות שאלות לגבי ההשפעות בהם.

המעבר לקומה הרביעית נעשה באמצעות שאלת הפיגום: "באיזה שם או כותרת את יכולה לסכם את השפעות הלימודים עליך?". בקומה זו נערכת שיחה מחצינה על השם או הכותרת ונשאלות שאלות לעיבוי (thickening) השפעותיה. לדוגמה, המרואינת כינתה את השפעות הלימודים עליה "מימוש עצמי", ולכן נערכה שיחה מחצינה על ה"מימוש העצמי". מטרת השאלות שנשאלו בשלב זה, מעבר לעיבוי, היא להרחיב את הסיפור שסופר עד כה, לערוך אותו מחדש ולהבנות אותו על ידי רקונסטרוקציה. השאלות שנשאלו היו: "מה המשמעות של מימוש עצמי עבורך?"; "מה איפשר את המימוש העצמי?"; "מה הדריך אותך לעשות זאת?"; "מה זה אומר עליך כאדם?"; מה אומר 'מימוש עצמי' לגבי תקוותיך, ערכיך, מה שחשוב לך בחיים?". שאלות אלו מחוללות את תהליך העריכה מחדש (re-authoring), שבו על הבסיס של הסיפור שסופר עד כה (להלן: הספור הישן) אירוע מצטרף לאירוע ומתחילים בנייה חדשה, הבניה חדשה, חיבור מחדש של הסיפור המבטא את הכיוון החדש ואת הבחירות החדשות – את הסיפור המועדף (Epston et al., 1992; White, 1995).

לסיכום נשאלו שאלות לגבי העתיד. לדוגמה, "דמייני את עצמך בעוד חמש שנים... אם תצליחי להפוך את המימוש העצמי לעניין מרכזי בחיך איך חיך ייראו?"; "אם היית עושה הסכם אידאולוגי עם אדם משמעותי בחיך (בן זוג, הורה וכדומה), איך היה משפיע המימוש העצמי על מה שיהיה כתוב בו?". באיור 3 מוצג הראיון הנרטיבי המונחה על ידי דימוי הפיגומים (White, 2005).



איור 3: ראיון נרטיבי מונחה על ידי דימוי הפיגומים

כפי שניתן לראות מאיור 3, כל אחת משלוש השאלות בראיון היא פיגום לקומה הבאה. מהסיפור המסופר בקומה הראשונה של הראיון, דרך הכוונות, המטרות, הערכים, האמונות, השאיפות המחויבויות והחלומות וביטוייהם בבחירה בלימודים בקומה השנייה של הראיון; דרך מיפוי השפעות הלימודים בקומה השלישית, לסיפור המועדף שנוצר בהשפעת הלימודים בקומה הרביעית. שיטת ניתוח הראיונות גם היא מסתייעת בדימוי הפיגומים.

שיטת ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות (נספח 11) נעשה בגישה ההוליסטית המשלבת ניתוח תוכן וניתוח מבנה תוך הסתייעות בדימוי הפיגומים ובמושגים מהגישה הנרטיבית (Kacen, 2002; Lieblich et al., 1998; Lieblich & Josselson, 1994; McAdams et al., 2001). **השלב הראשון** של הניתוח החל יחד עם המרואיינות בניהול שיחה מחצינה ובפרשנויות שנתנו המרואיינות בשיחה זו לאירועים ויחסי גומלין שונים בחייהן.

השלב השני נמשך על ידי החוקרת ולוה בהאזנה לקלטות הראיון ובקריאה חוזרת של תמלילי הראיונות. לגבי כל ראיון נרשם הרושם הכללי. לדוגמה, ציפיות שעלו בעת הקריאה הכללית, דברים לא רגילים בטקסט, תיאורים לא גמורים, אפיזודות שנראו שהן מפריעות למספרת (Lieblich et al., 1998; Kacen, 2002). בשלב זה נערכה חלוקה מבנית של הראיונות בהתאם לקומות בסיפורי החיים, ולאחריה נערכו ארבע קריאות של הראיון, כל קריאה תוך התמקדות בקומה אחרת של סיפור החיים

(Gilligan, Spencer, Weinberg & Bertsch, 2004). במהלך הקריאה נבדקו המרחב המוקדש לקומה, החזרתיות והיחסים בין הקומות (Libliech et al., 1998; Kacen, 2002).

בשלב השלישי של הניתוח נערך מיפוי לתכנים שעלו בכל קומה (Berg & De-Shazer, 1993), על ידי סימון התיאורים המילוליים בראיון שבאמצעותם פירקו המרואיינות את האירועים ויחסי הגומלין וערערו עליהם (דקונסטרוקציה), ועל ידי סימון האירועים ויחסי הגומלין שבאמצעותם הן ערכו מחדש את סיפוריהן (רקונסטרוקציה). פירוק או ערעור יכולים לבוא לידי ביטוי בהערכת מצב (evaluation), הצגת עמדה, ביקורת, סירוב ללכת בדרך מסוימת, מחאה, התנגדות (resistance) ועוד (White, 2000). ביטויים אלה מסומנים בטקסט בסוגריים רבועים ובאותיות מודגשות: דק (דקונסטרוקציה). לדוגמה [דק – ביקורת על ההתפארות של אמא]; [דק – מחאה על הציפייה להישגיות של אמא]. עריכה מחדש יכולה לבוא לידי ביטוי בכוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות, חלומות ומחויבויות. ביטויים אלו מסומנים בטקסט בסוגריים רבועים ובאותיות מודגשות: רק (רקונסטרוקציה) בתוספת הפרשנות של המרואיינת. לדוגמה [רק – אני רוצה הרבה בשביל עצמי – שאיפה]. בטבלה 3 מוצגת דוגמה לחלוקת הראיונות לקומות על פי דמוי הפיגומים.

טבלה 3: חלוקת הראיונות לקומות על פי דימוי הפיגומים

קומות	שאלות פיגומים	מיפוי
קומה 1	ספרי לי על עצמך	סימון בטקסט [דקונסטרוקציה] או [רקונסטרוקציה]
קומה 2	ספרי לי מה בסיפור שסיפרת על עצמך הוביל אותך ללימודים באוניברסיטה ולבחירה בחוג לימוד	כל מה שהמרואיינת מספרת על עצמה, דקונסטרוקציה משפחה, יחסי הגומלין עימם והחברה שבה היא חיה בהקשר ללאום, לדת או לתרבות
קומה 3	תארי איך השפיעו עלייך הלימודים. באיזה שם או כותרת את יכולה לסכם את השפעות הלימודים עלייך?	השפעות האירועים, האנשים המשמעותיים, יחסי גומלין שהובילו אותה ליזום את הבחירה בלימודים בכלל ובתחום לימודים בפרט
קומה 4	שאלות על השם והכותרת ושאלות סיכום לגבי העתיד: דמייני את עצמך בעוד חמש שנים, אם תצליחי להפוך את הימימוש העצמי לעניין מרכזי בחייך איך הם ייראו? אם היית עושה הסכם אידאולוגי עם אדם משמעותי בחייך (בן זוג, הורה וכדומה, איך היה משפיע הימימוש העצמי על מה שיהיה כתוב בו?	מיפוי השפעות הלימודים, על אילו תחומים בחיים הם השפיעו, על אילו מערכות יחסים
		בחירה, מצב הכוונות: מה אני רוצה שיהיה, כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות, חלומות ומחויבויות

לכל מרואיינת הוכנה טבלה ובה החלוקה לקומות ומיפוי הקומות, כפי שמדגימה טבלה 3 (נספח 11).

מקומה של החוקרת

מחקר בכלל ומחקר איכותני בפרט כרוך בקבלת החלטות פרקטיות, מתודולוגיות, אסטרטגיות וגם אתיות (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001; Lincoln & Denzin, 2000). במחקר הנוכחי, הסוגיה הראשונה קשורה לבחירה בפרקטיקה טיפולית כשיטת מחקר, בחירה המעידה על כיוון מסוים לראיון, לניתוח הראיונות ולפרשנותם. כזאת, היא מבטאת בגלוי או בסמוי את ה"דמות" המקצועית של החוקרת (Denzin, 1994) – עובדת סוציאלית ומטפלת בגישה הנרטיבית – את הבחירה לגבי הדמות שהיא משתפת במחקרה ואיך בחירה זו תשפיע על היחסים המתפתחים בעת הראיון. בגישה הנרטיבית ובתהליך ההכשרה בגישה זו ניתנת הדעת ליחסי מראיין מרואיין בהתמקד על הסוגיות האתיות שהוזכרו.

הסוגיה הראשונה נוגעת בשאלה של מי המומחית. בגישה זו, המרואיינת מומחית לחייה, אוטונומית לבחור מה בסיפורה היא אוהבת ואינה אוהבת, מה היא מעדיפה או שאינה מעדיפה לחקור. המראיינת מומחית לתהליך המתחולל באמצעות שיחות מחצינות, שאילת שאלות והצבת פיגומים. ההקשבה לסיפור נעשית מעמדת "אי-ידיעה" (not knowing or nonexpert), היוצרת מרחב קבלה לרעיונות של האחר, שקיפות (transparency) ו"השטח" ההיררכיה מראיינת-מרואיינת. מעמדה זו, הידע המקצועי מושקע בתהליך (שאיילת השאלות), ואינו "מתערב" בידע של המספר- במה שהאדם יודע על עצמו (Andersen, 1995, 1996; Anderson & Goolishian, 1992). המפגשים שבהם נערכו הראיונות התנהלו לאחר הכשרה בגישה הנרטיבית ופיתוח מיומנויות אלו. בתחילת הראיון הוצגו לפני המרואיינות פרטים על החוקרת, על הגישה ועל הדרך שבה יתנהל הראיון. במהלך כל הראיון הוקפד על שקיפות ועל הקשבה למרואיינת מעמדת אי-ידיעה.

הסוגיה השנייה קשורה להחלטה איך לערוך את הראיונות ואיך לנתחם. שיתוף הנחקרות בניתוח הנתונים הוא מורכב, אך אם החוקרים אינם משתפים את הנחקרים בתהליך ניתוח הנתונים, עלול ניתוח הסיפור על ידי החוקרת לא להלום את המשמעות שנתנה המספרת לסיפורה (Kacen, 2002). המענה שניתן בגישה הנרטיבית לסוגיה זו הוא הדדיות. השיחות הנרטיביות הן הדדיות ונעשות בשיתוף פעולה (interactive and in collaboration). ניתן לתארן כשיחה יוצרת (generative conversation): תהליך חיפוש המשמעויות בסיפור החיים מתפתח ביחד עם המרואיינת (co-development), לפעילות חקרנית משותפת (inquiry conversations). בשיחה הנרטיבית נעשה שימוש בשפת המרואיין בלי לנסות להחיל עליו מושגים ה"טבועים" בשפה או בגישה של המראיין או הלקוחים מתאוריה זו או אחרת (Andersen, 1995, 1996).

עקרונות הגישה הנרטיבית בהתייחס לסוגיות האתיות שהועלו יושמו במלואם בראיון. במהלכו נעשה שימוש אך ורק בשפת המרואיינת, ללא ניסיון לפרש או להעניק לדבריה משמעות אחרת ומבלי לנסות להחיל עליה מושגים מעולם המחקר או מלשון המראיינת. השיחה התנהלה כדיאלוג וכמשא ומתן, שבהם כל צד הוא פרשן, יוצר וצופה, ועם זאת הושקע מאמץ למצוא כיצד חוות המרואיינות את ההתנסות שלהן, איך הן מפרשות אותה ומה משפיע על הפרשנויות שלהן (Epston, 1994). המרואיינות קיבלו לידיהן את תמליל הראיון להערות ולפרשנות, ולבקשת חיסיון במקרה הצורך. למעט מרואיינת אחת שביקשה חיסיון על אירוע אישי בחייה, איפשרו המרואיינות להשתמש בראיונות במלואם. בניתוח הראיונות ובכתיבת דוח המחקר נעשה שימוש רק בדברי המרואיינות ובפרשנויות שלהן.

למרות הפתיחות והנכונות של רוב המרואיינות לחשוף את סיפורן במלואו, לחלקן חשיפה כזאת עשויה להסב נזק, ובייחוד לאלו שנאסר עליהן מגע מיותר עם העולם החילוני ו/או עם העולם האקדמי. לכן, בעצה אחת עם המרואיינות הוחלט להסתיר פרטים שיכולים להוביל לזיהוין בדוח המחקר, כגון, שמות יישובי מגורים וקהילות סגורות, שמות של אוניברסיטאות ותוכניות לימוד ייחודיות. כל פרט העשוי להוביל לזיהוי המרואיינת שונה או טושטש בשיתוף עימה. כל השמות המופיעים בדוח המחקר הם שמות בדויים שבחרו לעצמן המרואיינות, ובשמות אלו הן הוצגו בדוח המחקר.

תוקף ומהימנות

במחקר איכותני נעשית בדיקת התוקף והמהימנות במהלך המחקר כולו, ומשמשת מעבר מהעולם האמפירי לעולם הנחקר באמצעות הדיווח על האופן שבו מתאימים איסוף הנתונים וניתוחם לתופעה הנחקרת ומסבירים אותה (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003).

תהליך בחינת תוקף המחקר התחיל בתיעוד החומר של המחקר כולו: רשימות אישיות, שאלוני המחקר, הקלטות, תמלילי הראיונות, מכתבים וחומרים שונים. הפלטים הסטטיסטיים נכרכו ונשמרו כחבורות. תהליך ניתוח הראיונות גובה על תקליטור ונשמר. דוגמא לתמליל של ארבע ראיונות ושיטת הניתוח מוצגת בנספח 11. לשם ניתוח הנתונים האיכותניים הוכן "מדריך לניתוח נרטיבי" של הראיונות. מדריך זה נמסר לשתי מטפלות נרטיביות בצירוף המיפוי של הראיונות. כל אחת מהן עברה על הניתוח ובדקה אם היא יכולה לשחזר את שלבי הניתוח ואם היא הייתה ממפה את הראיון בדרך דומה לזו של החוקרת. נערכה שיחה על המסקנות של כל אחת מן המשתתפות ונערך מיפוי משותף של מספר ראיונות. לבסוף, נעשה שימוש בשתי שיטות מחקר, כמותנית ואיכותנית, וכל אחת מהן שימשה פריזמה לשנייה לשם השלמה, העמקה וגילוי פניה השונות של התופעה הנחקרת.

תהליך בחינת מהימנות המחקר התחיל במאגר הנתונים. כל הנתונים של המחקר נשמרו, קוטלגו ואוחסנו הן על נייר הן בקלטות. הקלטות הראיונות ותימלולם לטקסט בצורה מדויקת גם היא אמצעי להגברת המהימנות של הראיון, שכן כך נקלטות המילים המדויקות (Seidman, 1991). ניתוח הראיונות, כאמור בפרק השיטה, נעשה בשלושה שלבים, והם מתועדים ושמורים. הצגת התהליכים המחקריים בדוח הסופי נעשתה על ידי שימוש בציטוטים מדויקים. לשם פיתוח פרוטוקול הראיון וכישורי הראיון עברה החוקרת הכשרה בגישה הנרטיבית בקורס דו-שנתי מורחב ובסדנאות.

לסיכום, הפרק הנוכחי מתאר את שיטת המחקר המשולבת מהשיטה הכמותנית והשיטה האיכותנית, תוך שימוש בפרקטיקות מהגישה הנרטיבית, את מושגי המפתח המאפיינים אותה ואת יישומם במחקר הנוכחי. השימוש בדימוי הפיגומים מנחה את הראיון הנרטיבי, את שאילת השאלות ואת שיטת ניתוח הראיונות, תוך הסתייעות במתודות איכותניות הוליסטיות. הפרק מסתיים בדיווח על מקומה של החוקרת ועל תהליך בדיקת תוקף המחקר ומהימנותו. בפרק השלישי מוצגים ממצאי החלק האיכותני.

פרק 3: ממצאי המחקר בשיטה איכותנית

בפרק זה, המונחה על ידי דימוי הפיגומים, יוצגו הממצאים שנותחו בשיטה איכותנית. מטרת השימוש בשיטת מחקר איכותנית היא לבחון את המשמעות שיש למקנות ללימודיהן ולהכיר את התהליך שהן עוברות במהלכם, כדי לדעת אילו אירועים ויחסי גומלין בסיפוריהן ובתגובותיהן עליהם באים לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים – הכל כדי להבין אם בהשפעת הלימודים אכן רוכשות הנשים העצמה. בהתאם למטרת המחקר מנוסחת שאלת המחקר: האם ימצא בסיפורי החיים של הנשים תהליך המעיד על רכישת העצמה דרך הבחירה בלימודים גבוהים ובמהלכם?

הפרק מחולק לשני סעיפים. הסעיף הראשון כולל ארבעה סעיפי משנה, אחד לכל אחת מארבע הקומות בסיפורי החיים, וההתמקדות היא בסיפורים האישיים שנבחרו, מאחר שהם משקפים את המאפיינים המשותפים לקבוצות המשתתפות. בסך הכל יוצגו 16 סיפורים אישיים, ומתוכם מוצגים ארבעה תמלילים של ראיונות מלאים ושלבי הניתוח (נספח 11). בקומה הראשונה ההתמקדות היא בגילויי המודעות לכוח ולדיכוי ולזיהוי הכוחות המדכאים, בקומה השנייה ההתמקדות היא בהתנגדות לכוח ולדיכוי, בקומה השלישית ההתמקדות היא ברכישת העצמה, ובקומה הרביעית ההתמקדות היא בסיפור המועדף – העצמה בפעולה או העצמה הלכה למעשה. הסעיף השני בפרק הוא סיכום הממצאים, ומושא הדיון הוא הסיפורים הקבוצתיים. סעיף זה מחולק לארבעה סעיפי משנה, בהתאם לשלבים של תהליך ההעצמה שנמצא בסיפורי החיים. בטקסט המצוטט מהראיונות, שלוש נקודות... מסמנות קטיעה של הטקסט. סוגריים רבועים [] כוללים הערות ותגובות שונות של החוקרת.

הקומה הראשונה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים

גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהויים בהסדרה המגדרית בא לידי ביטוי אצל המרואיינות בתיאור אירועים, מצבים דמויות משמעותיות, כגון הורים, מורים, אנשי דת וממסד, אשר ביחסי הגומלין עימם הן חוות כוח ודיכוי. ביטוייהם בראיונות הם תכתיבים, דרישות, סטנדרטים ומחויבויות למה שנחשב נכון, לאמת, לנורמה ולמקובל, והם יוצגו דרך ארבעה סיפורים אישיים: "הצלחה שהיא הצגה יפה" (יעל); "שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה" (שחר); "יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו... כמובן בנוגע לבחורות" (רים); "הדת מחזקת אותי כאדם וכאישה" (יסמין).

"הצלחה שהיא הצגה יפה" – הסיפור של יעל

יעל, בת 24 וחצי, יהודייה לא-דתייה (נספח 11). מסיימת שני תארים, אחד בפסיכולוגיה ואחד במשפטים. עובדת, מתעתדת להתחיל את ההתמחות שלה. גרה בדירה שכורה עם חבר שגם הוא מסיים לימודי משפטים. משפחתה קטנה ומלוכדת, אמה מנהלת, אביה סוכן מכירות. יחסי הגומלין עם הוריה במיוחד עם אמה מאופיינים ב"ציפייה להצלחה" וב"דחיפה להצליח". הציפייה להצלחה אצל אמה באה לידי ביטוי בהצבת סטנדרטים של יופי, חוכמה והישגים, והדחיפה להצליח באה לידי ביטוי בדרבונה להיות עצמאית, להיות יפה, למצוא חתן ולהביא כבוד הביתה, והחשוב מכל – להגיע להישגים. הסיפור על ה"דודה הרווקה" מסביר שהציפייה להצלחה המדרבנת אותה "להיות יפה" נועדה להסדרתה המגדרית בזוגיות: "נדמה לי 'שלהיות יפה' משרת את המוסכמה שעל פיה כולנו צריכות לכאורה למצוא את הנישה המשפחתית שלנו בן זוג שיאהב אותנו. תמיד גדלתי על הסיפור על הדודה המסכנה שלא מצאה חתן והייתה רווקה זקנה ונו-נו-נו וכמה זה היה נורא וכמה ניסו למצוא לה ולשדך

לה וכמה זה היה נורא! אז זה סוג של מוסכמה חברתית שקשה להשתחרר ממנה למרות שהרצון קיים. היא פשוט מהדהדת – שלא תישארי לבד [שתיקה] בהחלט לא!".

יעל ממשיכה ומתארת כיצד הציפייה להצלחה והדחיפה להצליח מסדירים ביחסי הגומלין עם אמה את מציאות חייה: "בכל מפגש של אמא שלי, עם כל מכר, שכך, דוד, אז היא מתארת אותי ואת ההישגים שלי ואז יוצא מזה שאני תמיד צריכה איכשהו שיהיה לה מה לתאר אותי... אני בנסיעות כל הזמן אני רצה מעבודה לעבודה, לומדת בלילות עד נורא מאוחר. אני מנסה להשביע את רצון כולם וזה קצת קשה לי! אני לא יכולה ליהנות מהישג כי אני תמיד צריכה אחרי זה לחשוב על מה אני אעשה הלאה איך אני אמשיך להיות אחד הטייטלס הזה...".

הציפייה להצלחה והדחיפה להצליח מגדירים את האופן שבו יעל תופסת את עצמה, את התנהגותה ואת הדרך שבה היא מעריכה או שופטת את הצלחתה: "כשאני משתדלת להצליח או להיות מוצלחת או להביא כבוד ודברים כאלה. זה לא משהו שמגיע מהאינטלקט, אלא מעבודה קשה וזה גורם לי לתפיסה עצמית קצת יותר נמוכה מהמצופה. אולי הרבה אנשים יכולים להגיע להרבה למקומות עם קצת חריצות [צחוק] או הצגה יפה [שתיקה] אבל ההערכה העצמית שלי בהקשר הזה, היא הרבה יותר נמוכה".

לסיכום, יעל מזהה את הכוח והדיכוי הפועלים עליה בציפייה להצלחה ובדחיפה להצליח הכוללת גם את הסדרתה המגדרית בזוגיות. כוח זה פועל עליה בעיקר ביחסי הגומלין עם אמה, אך למרות שהיא עושה הכל כדי לרצותה ולהשיג את הסטנדרטים הגבוהים שהיא מציבה לה, היא חשה חסרה – מה שהופך בעיניה את הצלחתה ל"הצגה יפה" וגורם לה להעריך את עצמה "נמוך מהמצופה". הסיפור הבא ממחיש את זיהוי הכוח והדיכוי הפועלים בדת היהודית.

"שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה" – הסיפור של שחר

שחר, בת 22, יהודייה דתייה, סטודנטית לספרות ולהיסטוריה. משפחתה המתגוררת במושב מונה שמונה נפשות, ארבע בנות ושני בנים, והיא הבת האמצעית. המשפחה, כמו היישוב, משתייכים לזרם הדתי-לאומי. גילוי המודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי מקורותיהם בא לידי ביטוי בסיפור של שחר על החברה הדתית: "אני לא יודעת עד כמה את מכירה את העולם הזה, אני אתן לך סקירה די רחבה כדי שתביני על מה אני מדברת... היום אני מדברת יותר על מנטליות מאשר על ההלכה פרופר. אז בעיקרון יש את ההלכה ואני צריכה לקיים אותה בדיוק כמו שהיא. אין לך מקום לברוח מזה. יש את המסר הכללי את מה שהרבנים קובעים זה האידיאולוגיה פיקס... שאת מתחייבת אליהם, זה כאילו האידיאל. בפועל נמצאות תחת פני השטח כל מיני פרשנויות שחלקן חיוביות יותר חלקן חיוביות פחות. לפחות לפי הניסיון שלי, בדרך כלל ישנה נטייה לקיים את הדברים בצורה הרבה יותר שלמה ומבלי לערער עליה. זה מה שכתוב – זה מה שצריך לעשות! שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה".

כאשר שחר ממשיכה לפרק את הסיפור ולתת לו פרשנות, היא מזהה זאת במיוחד בכל האמור להסדרתה המגדרית בנישואין: "אם אקח לדוגמה תפיסה של חתונה, של נישואין... זאת אומרת בחברה הדתית... אם יש גיל מסוים שבחורה עוברת אותו אז היא בבעיה. גיל 24 זה גיל שכבר בעיקרון את צריכה להיות נשואה. משם והלאה הסיכויים שלך פוחתים והולכים. זה גורם מאוד בעייתי בעיני... זה נורא קשה זה נורא... זה פשוט הורס! וזה מביא לחוסר ביטחון אצל נשים. בעיני זה מאוד מתקשר לזוגיות... זה מתחדד שם".

לסיכום, שחר מזהה את הכוח הפועל בחייה בהסדרתה המגדרית בתפקידיה המסורתיים. היא אינה מוחה כלפי הדת, ה"הלכה פרופר", או האידאה פיקס, אלא כלפי העובדה שבהסדרה זו שיקול דעתה הוא אינו משמעותי. בעוד היא יכולה להפעיל שיקול דעת לגבי דברים רבים בחייה כאשר מדובר בהסדרתה המגדרית אין עבודה מקום להפעיל שיקול דעת. הסיפור הבא, של מוסלמית לא-דתית, ממחיש את זיהוי הכוח והדיכוי הפועלים בחברה הערבית המוסלמית.

"יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו... כמובן בנוגע לבחורות" – הסיפור של

רים

רים, בת 24, סטודנטית לעבודה סוציאלית, ערבייה מוסלמית לא-דתית. משפחתה החיה בכפר מונה שמונה נפשות (נספח 11). אביה מורה, אמה עוסקת גם היא בתחום החינוך. ארבע אחיותיה מורות, חלקן נשואות ואמהות לילדים. אחיה תלמידי תיכון. את הכוח והדיכוי הפועלים בחייה היא מזהה בנורמות התרבותיות: "יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו... כמובן בנוגע לבחורות". רים משתמשת בביטוי dead lines, שיש בו גם "קווים" וגם "סופי", אשר נוגעים רק "לבחורות". דרכו היא מציגה את הכוח הפועל להסדרתה המגדרית המסורתית: "בחורות ערביות מוסלמיות כמעט לא הולכות עם החבר שלהן, אם בכלל ירשו לה שיהיה לה חבר לפני הנישואין".

היא מוסיפה ל"דד ליין" זה פרשנות הקשורה ליחסי מין: "מערכת הזוגיות או הנישואין היא מעין אישור ליחסי המין. אחרת זה נחשב, סליחה על המילה הגסה, 'זנות', וככה מסתכלים על זה- מגנים את הבחורה שעושה כזה דבר וגם את המשפחה שלה וזה מין שערורייה וזה מין משהו שגורם למין זעם קולקטיבי מאוד חזק". במקרה שנוצר מפגש, בהתערבות המשפחה או ביוזמה אישית, הדבר מחייב תהליך רשמי: "יש מילה 'מעלמין', כאילו מסמנים אותה, כאילו היא מסומנת, לא פנויה, כמובן הזה וכל תהליך ה'פתחה' כן, תחילת הדרך לקראת האירוסין הנישואין והכל"

נורמה נוספת היא קוד הלבוש: "גם לגבי הלבוש... זה האמת תלוי במשפחה... קשור ותלוי במקום המגורים של המשפחה עצמה. למשל משפחה ערבית מוסלמית שגרה בעיר בשכונה של המגזר או בשכונה יהודית, שונה ממשפחות ערבייה שגרה בכפר שכולם שם מוסלמים. אז קוד הלבוש שם הוא תרבותי, הוא לא סובייקטיבי לחלוטין, זה תלוי קצת במשפחה, במקום המגורים, במידת הדתיות וגם בגיל של הבחורה. ככל שבאים יותר בימים הציפיה של החברה מאיתנו להתקרב יותר לדת, למסורת. אפילו קושרים את קוד הלבוש לכבוד ולאדם עצמו. נגיד שבחורה בת 35 שהולכת עם מיני יסתכלו עליה כפחות מכובדת מאשר בחורה שמצפים ממנה שכן תלך עם לבוש יותר צנוע, אפילו אם היא לא הולכת עם הלבוש המסורתי".

קוד הלבוש, כפי שרים מציינת, הוא תלוי משפחה, עיר או כפר, אך למרות שבמשפחתה יש גמישות לגבי הלבוש ולגבי גיל הנישואין, הלחץ, הכוח והדיכוי מורגשים תמיד: "בואי נגיד שכן מורגש הלחץ הזה שאת בגיל שאת צריכה כן למצוא מישהו וכן לחשוב על זה, ולא מקובל לדחות את העניין הזה... בואי נגיד שעד גיל 24 זאת התקופה הזוהרת של הבחורה הערבייה, שבה היא הכי זוהרת והכי מחוזרת. ולאחר מכן החיזורים יהיו ממש פחות".

לסיכום, כשרים נשאלת על סיפור חייה, היא מתארת את הסדרת הנשים הערביות המוסלמיות ב"דד לינס" אלה. היא מדברת על כך בשטף וברהיטות כחצי שעה, מרוכזת בתיאורם ובמשמעויות שלהם בחיי היום-יום, בפרטי פרטים ובדקויות. הטקסט המוצג כאן הוא תמצית שבתמצית מדבריה. לא ניתן

היה להתעלם מהמודעת שלה לעוצמת הכוח והדיכוי הפועלים להסדרת המגדרית ולזיהוי המדוקדק של הקודים התרבותיים המשפיעים על הסדרתה המגדרית בתפקידים המסורתיים. הסיפור הבא, של מוסלמית דתייה, ממחיש את זיהוי הכוח והדיכוי הפועלים בחברה הערבית המוסלמית.

"כדתייה וכאישה, הדת מאוד מחזקת אותי" – הסיפור של יסמין

יסמין, בת 23, ערבייה מוסלמית דתייה. סטודנטית לעבודה סוציאלית, ובמקביל סיימה לימודי הנדסה אזרחית ובכך הפכה להיות המהנדסת הראשונה בכפר שלה. כאשר התחילה ללמוד הנדסה, הצטרפה לסדנת מודעות עצמית, שם החליטה סופית לקבל על עצמה את כל הכללים המחייבים נשים על פי הדת המוסלמית. אחת הסיבות להחלטה זו היא מודעותה לכוח ולדיכוי שבסדרה המגדרית וזיהויה בחברה המוסלמית: "אנשים תופסים באופן מוטעה את הדת שלי, את האסלאם שמפלה את האישה, וככה זה מאוד מפריע לי שככה הדת נתפסת ואני יודעת שהיא לא ככה... כי הגברים אצלנו הם אלו ששולטים על הדת והם מפרשים דברים לפי הצורך שלהם ולפי מה שנוח להם וזה מעצבן! שהגברים שולטים... שהבת תמיד צריכה להיות בבית לא לצאת החוצה היא צריכה לחזור לפני החושך ו... יש מגבלות, הרבה מגבלות לאישה!... זה לא הדת! זה המסורת...".

יסמין מזהה את הכוח והדיכוי כנתונים בידי הגברים ולפרשנותם, שלדעתה היא פרי נוחיות ("המסורת הישנה הזו") ולא תוצאה של נאמנות להלכה הדתית. את המסורת ה"ישנה" היא תופסת כמדכאת וכפוגעת בזכויותיה כאישה יותר מאשר הדת. אותה היא תופסת דווקא כמחזקת: "כדתייה הדת מאוד מחזקת אותי... לאשה בדת, במשפחה הדתית, יש את התפקיד הכי משמעותי, היא זו שמביאה את הילדים, יש לה השפעה גדולה יותר על הילדים שלה, אז אם היא מחנכת אותם טוב, אז הם יוצאים ילדים טובים".

לסיכום, בדומה ליעל, שחר ורים מזהה גם יסמין את הכוחות המדכאים והפוגעים בה כאישה בהסדרתה המגדרית. כולן מתארות כיצד באה לידי ביטוי המודעות שלהן לכוח ולדיכוי וכיצד הן מזהות זאת בהסדרה המגדרית: יעל, בציפייה להצלחה ובדחיפה להצלחה, שאחד מביטוייה הוא "למצוא חתן"; שחר, בלחץ החברתי הכבד המופעל גם עליה להינשא לפני גיל 24; רים בתיאור הקודים התרבותיים-המסורתיים – איסור על קשר ללא נישואין, אירוסין ונישואין לפני גיל 24, ציות לכללי לבוש וצניעות וסנקציות על סטייה מהם; יסמין, הכפופה לאותם קודים שרים מתארת, בוחרת במודע בהסדרה המגדרית על פי הדת – שלדבריה מחזקת אותה. בקומה השנייה בסיפור החיים הן מתארות את תגובותיהן כלפי הסדרה זו – את מחאתן והתנגדותן.

הקומה השנייה: התנגדות לכוח ולדיכוי

בקומה השנייה של הסיפור מתבוננות המרואיינות במה שהן סיפרו בקומה הראשונה מפרספקטיבה ומתוך מודעות לכוח ולדיכוי שבהסדרתן המגדרית, ומסבירות כיצד השפיעו יחסי הגומלין עם משפחותיהן והלחצים המופעלים עליהן לפעול ולהתנהג בהתאם להסדרה זו על הפנייה ללימודים גבוהים ובייחוד על הבחירה בתחום הלימודים. ההתנגדות לכוח ולדיכוי שבהסדרה המגדרית באים לידי ביטוי בראיונות בערעור, בביקורת, בסירוב לפעול בדרך המוכתבת על ידי המשפחה או על ידי הנורמות של החברה ושל הדת. אלה יוצגו בארבעה סיפורים אישיים: "שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית!" (מעין); "אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת – זה רק באמצעות

לימודים" (חני); "האומץ להגיד את עצמי – להשתיק את האנשים ולהקשיב לעצמך" (דליה); "אז הסיבה המוצדקת לא להינשא עד גיל 21, זה שאני לומדת" (סמירה).

"שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית!" – הסיפור של מעיין

מעיין, יהודיה לא-דתיה בת 28, סטודנטית לתקשורת. אחת מאחיותיה עורכת דין, אחרת ארכיטקטית, ואחיה הצעיר "מחפש את עצמו". אביה עצמאי ואמה גימלאית. מעיין מתארת את אביה כאדם קשה ("דיקטטור") ומזהה ביחסי הגומלין שלה עימו את המקור לכוח ולדיכוי בחייה בצפייה של אביה "להביא לו כבוד", משמע ללמוד מקצוע שנחשב בעיניו למכובד: "תמיד הוא היה אומר שאני אצליח כי יש לי תחת [אומרת לעצמה: 'כאילו, הלו, יש לי שכל']. כל פעם הוא אומר לי: 'יש לך תחת, יש לך תחת, את תצליחי...' בקיצור, בשבילו זה אומר שאני צריכה להיות רואת חשבון, שזה מאוד, מאוד, מכובד!". מעיין תופסת את עצמה ביחסי הגומלין עם אביה, מוערכת לא ביחס ל"שכל" שלה, אלא ביחס ל"חריצות" ולמה שיביא לאביה כבוד. כלומר, ביחסי גומלין אלו היא אינה נתפסת על פי מה שיש בה (יכולות, כישרונות, אישיות) אלא על פי מה שהיא חסרה, ועל כך היא מערערת ומוחה ולבסוף מתנגדת. מעיין מפתחת דרכים להתמודד מול הרצון של אביה לשלוט בבחירתה: "האמת שלפני שלמדתי תקשורת למדתי שנתיים מחשבים. אני... אולי הדברים יותר הובילו אותי להיות בסדר, להוציא תואר שהוא מספיק מכובד בשביל בעל המאה ובעל הדעה שהוא אבא". עם זאת היא מתנגדת לשליטתו ומבטאת את מחאתה בבחירה בלימודי תקשורת: "הוא מאוד לא קיבל את זה... הוא כל הזמן שאל אותי מה זה מה זה תקשורת, נו תסבירי לי! זה לא משהו שיכול ללכת במדינה, זה לא עורך דין, זה לא ארכיטקט זה לא מכובד! זה כלום בשבילו וסביר להניח שגם ממני לא יצא כלום... הוא עדיין כל הזמן ממשיך עם זה, את מבינה? הוא לא מאמין! הוא אומר כאילו שתלך, היא עוד תחזור [צחוק] ותבין את הטעות שעשתה".

למרות שאביה ממשיך ללחוץ, מעיין מחזקת את התנגדותה גם בבחירה בלימודי התקשורת וגם ביציאה מהשליטה של אביה: "וזהו זה התקבלתי! יש לי פסיכומטרי יחסית גבוה, הנה התקבלתי! אוניברסיטה זה טוב, זה אי אפשר לערער, מעיין לומדת באוניברסיטה! גם יצאתי מהבית מאז שהתחילו הלימודים, יצאתי ממש ולא חזרתי מאז! מאז שיצאתי ולא חזרתי אני מחזיקה דירה בעצמי. אני עובדת, אני לומדת, אני מחזיקה דירה ופשוט מחזיקה את עצמי...". ההתנגדות שלה לשליטה, היא מודעת כמו גם ההתעקשות על הדרך שלה: "אני יודעת ש... כאילו שהתחלתי אז בשבילי... שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית! זה מה שמדבר אלי... ואמרתי די, זה מה שמדבר אלי, זה בדיוק זה... אני יודעת שכאילו... שהתחלתי אז בשבילי".

לסיכום, מעיין מגלה מודעת ומזהה את הכוח והדיכוי שמפעיל עליה אביה ביחסי הגומלין ביניהם. התנגדותה להיתפס כ"חסרה" באה לידי ביטוי בבחירת תחום לימוד שמעניין אותה וגם באמצעות המגורים בדירה משלה. הסיפור הבא ממחיש כיצד באה לידי ביטוי הבחירה בלימודים גבוהים כהתנגדות לכוח ולדיכוי הפועלים בהסדרה המגדרית, בחברה היהודית החרדית.

“אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת – היום זה רק באמצעות לימודים” –

הסיפור של חני

חני, בת 20, סטודנטית למשפטים, ממשפחה חרדית המשתייכת לחסידות ויז'ניץ: “חסידים הם חרדים מאוד, הם חיים בקבוצות. מנקודת ראותי זה סוג של קומונה, הכל בינם לבין עצמם ומשתדלים לקבל שירותים מאנשים שאינם בני קבוצתם כמה שפחות. זו איזושהי בועה שחיים בתוכה”. חני היא “בת הזקונים” במשפחה, יש לה שלושה אחים גדולים, נשואים והורים לילדים, ושתי אחיות נשואות, גם הן אמהות. האחים חרדים ומתבדלים, האחיות סיימו לימודים גבוהים (נספח 11). בחברה החרדית פועלים כוח ודיכוי חזקים באמצעות ההסדרה המגדרית. הם באים לידי ביטוי בלחץ שמופעל על בנות להינשא בשידוך בגיל 18: “כחורה בגילאי ה-18 התחלתי לקבל ככה לחץ אטומי להתחתן... והלחץ הוא אטומי שזה לא ייאמן... וכשאני אומרת לך אטומי, אטומי זה מוחלט! אי אפשר לעמוד בלחץ הזה ... זה לא תלוי הרבה ברצון שלי מבחינת שידוך...”.

וכך, בחלקו הראשון של הראיון מוחה חני כלפי האופן שבו היא נתפסת ביחסי גומלין עם משפחתה כחסרת רצון משלה ועל כך שכאשר היא מתעקשת על רצונותיה היא מוכנה “מרדנית” ונשפטת על פי חסרונותיה, קרי על כך שהיא אינה מוכנה למלא את התפקיד שיועד לה כאשה חרדית: “לאורך כל הדרך ברגע שהתחלתי, את יודעת, ככה לבנות לעצמי את הקו שלי... מפה התחילה ה'מרדנית'... ואז קיבלתי את הסטיגמה במשפחה של הילדה שמוציאה את הנשמה תמיד ועושה בושות... אז ניסו כל הזמן להחדיר בי את המחשבה שאני טועה שאני... שהנה תראי את המשפחה, כולם חושבים שאת מטומטמת, כולם חושבים שאת עושה שטויות...”.

חני מעידה על עצמה שהיא מתנגדת לתפקידים שנכפים עליה מגיל צעיר מאוד אך לא די ביעילות, כי לבסוף היא נאלצת להינשא בגיל 18. אולם בתהליך המרד היא מגלה שההתנגדות היעילה ביותר לכפייה היא באמצעות לימודים: “אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת ואני עושה מה שאני רוצה ואני מתלבשת איך שאני רוצה – מזה לא יצא ממני כלום, זה כלום, אבל ברגע שאני אלמד, עם הדעות שלי ועם ההתנהגות שלי ועם הלבוש שלי, אני אהיה משהו... אני חושבת שלמשהו איכותי זה רק באמצעות לימודים... הלימודים הם הכלי הכי חשוב הראשון במעלה מבחינתי שיכול לתת לי את הדרך לבטא את עצמי. בשלב מאוחר יותר, כשאת הופכת לאישה, למשהו בוגר, פעיל בחברה, אם את רוצה להשתלב באיזושהו מקום ולהביא את עצמך לביטוי ולמימוש עצמי, היום זה רק באמצעות לימודים. יש לך את התעודה ואת נכנסת לתחום מסוים ושם את יכולה לממש את עצמך!”.

הסיפור של חני ממחיש עד כמה בלתי מתפשרים הם הכוח והדיכוי באמצעות ההסדרה המגדרית בחברה היהודית החרדית ועד כמה מצומצם המרחב שנותר לה ולבחירותיה. באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים היא מצליחה להשיג שליטה בחייה ובחירה. הסיפור הבא, של מוסלמית לא-דתייה, ממחיש כיצד באה לידי ביטוי הבחירה בלימודים גבוהים כהתנגדות לכוח ולדיכוי הפועלים בהסדרה המגדרית, בחברה המוסלמית המסורתית.

"האומץ להגיד את עצמי – להשתיק את האנשים ולהקשיב לעצמך" – הסיפור של

דליה

דליה, בת 22, סטודנטית לפסיכולוגיה. בזמן הלימודים היא חיה בבית הוריה, המתגוררים בכפר. דליה מגדירה את עצמה מוסלמית לא-דתייה. שלוש אחיותיה סיימו לימודי הוראה במכללה, שלושתן נשואות ואמהות. אח אחד שלה סטודנט לראיית חשבון ואחיה הצעיר עובד. הוריה מוסלמים דתיים, אחיה לא-דתיים, חלק מהאחיות דתיות וחלקן לא. האב, שמימן את השכלת ילדיו, הוא חולה סרטן ומקבל קצבת נכות. האם הייתה כל חייה עקרת בית.

הוריה ובעיקר אביה מפעילים עליה כוח ודיכוי להסדרתה בתפקידי האישה כמקובל במסורת המוסלמית. הדבר נעשה ראשית על ידי ההיררכיה המסורתית במשפחה, הממקמת בראש את הגברים ובתחתית את הנשים: "בגלל שנולד אחרי רק בשנה אחת בן, ההורים שלי כל כך רצו בן ונתנו לו... את המחשבה שהוא יותר חכם, שאת חרוצה ולא חכמה... מה זה הורים רוצים בן? כאב לי שהם אמרו לי חרוצה. כל אחד יכול להיות חרוץ, לא? אז זהו, גדלתי עם ערך עצמי נמוך... חשבתי שאני לא כל כך יפה, הרגשתי שאני גם לא כל כך חכמה, שהאנשים לא אוהבים אותי כל כך, את מבינה? ... גם מהדעה הזו איך להתנהג בחוץ... את לא צריכה לדבר הרבה, את לא צריכה לצחוק למשל ככה [צוחקת]". כבר בתקופה זו דליה משתמשת בלימודים כמחאה וכדרך להעלאת ערכה בהיררכיה המשפחתית: "בתיכון התחלתי להתאמץ וממש היו לי הישגים טובים". עם זאת, בדומה לסיפורים שהוצגו קודם לכן, עדיין אין דליה נשפטת על פי כישוריה ויכולותיה אלא על פי חסרונותיה ("את לא חכמה"). בהמשך היא נשפטת ביחס לתפקיד שעליה למלא כאשה, אך לא ביחס לאישיותה.

דליה מחליטה לפנות ללימודים גבוהים ולבחור תחום שמתאים לכישוריה, אך אביה מתעקש על כללי ההסדרה המקובלים בחברה המוסלמית המסורתית, מנסה להניא אותה מלימודי פסיכולוגיה ומנעב את דרכה ללימודי הוראה, משום שמקצוע זה מתאים יותר לאשה: "אבא שלי לא הסכים על פסיכולוגיה. גם בכלל בכפר שלי יש לנו שניים שהם למדו פסיכולוגיה – הם גברים ואני הבחורה [צחוק] הראשונה שלומדת פסיכולוגיה... אבא רצה שאני אהיה מורה... תראי כמה לאחיות שלך נוח להן ולא יודעת מה... אז מה שהם היו פחות חכמות מגברים כך שהם לקחו את המקצוע של ההוראה?".

דליה מוחה, מערערת ומתנגדת לתכתיב זה בכל תוקף: "ואני אמרתי לא, לא, לא! לא רוצה להיות מורה התעקשתי לבוא לאוניברסיטה ודווקא ללמוד פסיכולוגיה". באמצעות הבחירה בפסיכולוגיה היא גם מבטאת את התנגדותה לאופן שהיא מוערכת רק כאשה ביחסי גומלין עם אביה וגם תובעת את הזכות לממש עצמה כאדם: "דבר אחד אני רוצה מקצוע טוב, דבר שני, רציתי להגיד להם שאני יכולה והשגתי, וזה לא כמו שאתם חושבים עלי! ככה אני מרגישה יותר טוב!". ניתוח התנגדותה של דליה יוצג מאוחר יותר בפרק הדיון.

לסיכום, המחאה של דליה בבחירה בלימודי פסיכולוגיה מכוונת כלפי הכוח והדיכוי המופעלים עליה ביחסי הגומלין עם אביה להסדרה בתפקידיה המסורתיים, כמו את אחיותיה, מבלי שיהיה לה מה לומר בנידון. התנגדותה המבוטאת בבחירה בלימודי פסיכולוגיה מבטאת את התעקשותה על הבחירה לחיות את חייה בהתאם לערכים, לשאיפות ולחלומות שלה. הסיפור של סמירה, מוסלמית דתייה, ממחיש כיצד משמשת בבחירה בלימודים גבוהים כהתנגדות לכוח ולדיכוי הפועלים בהסדרה המגדרית בחברה הערבית המוסלמית הדתית.

"הסיבה המוצדקת לא להינשא... זה סיבה מוצדקת שאני לומדת" – סיפורה של

סמירה

סמירה, בת 21, לומדת שירותי אנוש, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה. משפחתה מוסלמית דתית ומתגוררת בכפר. אביה עובד, האם עקרת בית. במשפחה שבעה ילדים והיא השלישית. אחיה הגדול סיים לימודים גבוהים והוא נשוי, אחותה הגדולה נשואה ואם לבת. שתי אחיות ושני אחים תלמידי יסודי ותיכון. ביחסי הגומלין עם הוריה היא מתארת פער גדול בינה לבין אמה, פער פחות גדול בינה לבין אביה ופער גדול בין הדת ל"מסורת".

ההתנגדות שלה ממוקדת בהשלכות של פער זה לגביה כאישה. את הכוח והדיכוי להסדרתה בתפקידי האישה המסורתיים היא מזהה ב"מסורת" וביחסי הגומלין עם אמה, ואת התנגדותה לכך היא מבטאת דרך דבקותה בדת: "את יודעת, בכפר יש את הנורמות להינשא... מבחינת הכפר זה וואו, כי אומרים הרכבת עוברת, רכבת הנישואין... מעדיפים שאכנס מיד לאוניברסיטה, ככה שלא אתעכב על הגיל של הנישואין, עדיין אני בגיל 21, עדיין לא פספסתי את הרכבת, אבל אם את נשאת עכשיו בבית שנה בשביל לשפר ציון של בגרות, אז את מפספסת שנה מהגיל שלך, משהו כזה... זה היה הצביטות של אמא שלי".

לאחר מכן היא מציגה את האסטרטגיה שלה, כדי להתנגד לתכתיב המסורתי-חברתי של גיל הנישואין. בנקודה זו משתמשת סמירה בדת כאסטרטגיה להתנגד לכוח זה: "הנורמות בכפר סגורות, בעיקר אני אומרת זה קשור למסורת ולא לדת... קשה לשכנע את הכפר שהמסורת זה לא... הם תמיד אומרים שהמסורת גזורה מהדת והדת גזורה מהמסורת. אני אומרת שצריך להפריד בין זה לזה". כדי לבסס את הידע שלה היא נעזרת בדת: "אני יש לי ידע, עמוק בדת... אני קוראת ספרים ואת הקוראן ואני זוכרת דברים רבים... אני יש לי את הקוראן, יש לי את כל הדברים של הנביא, אני חוזרת אליהם ועושה השוואה לדברים שנראה לי דומים למה שנעשה פה".

לאחר שהיא מגלה בכתובים כי לימודים היא מצווה בקוראן, היא מתנגדת לשני תכתיבים. הראשון, הסדרתה המגדרית, שבאה לידי ביטוי בהגבלת גיל הנישואין: "אז הסיבה המוצדקת לא להינשא עד 21 זה סיבה מוצדקת שאני לומדת, אני יודעת את זה ואני יודעת שאם אני מסיימת את התואר ומתחתנת הסיכויים קלושים לחזור לאוניברסיטה. אז אני רוצה להמשיך קדימה ולא לחזור, כי יש לי ככה ראייה לעתיד. אני בדרך כלל לא מוותרת... כי ככה אני מנסה לשנות את הערכים והנורמות של ההורים שלי... אבל למרות שהם משתכנעים אני לא מצליחה לשכנע את הכפר כולו".

התכתיב השני הוא ההסדרה המגדרית הבאה לידי ביטוי בהגבלת הבחירה בתחום הלימוד. סמירה התכוונה ללימוד סיעוד, אך הוריה רצו שתלמד הוראה: "אבל אני אמרתי, אני לא לומדת הוראה! אני שונאת להיות מורה, לא רוצה ללמוד הוראה!". ניתן לראות מדוגמה זו, שגם אם ניתנת הסכמה ללימודים גבוהים של הבת, היא עדיין חלק מפיקוח חברתי של ההורים וביטוי לכוח ודיכוי להסדרת הבנות בקריירה שתתאים לתפקידן המסורתי. וכך, סמירה לא רק מבססת את הידע שלה בדת, היא גם מחזקת באמצעותה את תפיסותיה ומחזירה לעצמה שליטה על חייה: "אני בחרתי בדרך של הדת, כי אני יודעת, ואני בוחרת את זה לתפיסות שלי, לתפיסת העצמי שלי, ואני הולכת לפי העמדות שלי ולא לפי העמדות שלכם... ככה [יש לי] תחושת שליטה, שליטה, שאני בחרתי בעצמי ולא אתם שבחרתם לי".

לסיכום, הסיפור של סמירה ממחיש שני ביטויים של התנגדות להסדרה המגדרית: למסורת המגבילה נשים ולהגבלות שמוטלות עליה בהגבלת גיל הנישואין ובחירה בתחום לימוד. הפנייה ללימודים היא דרך לפתח את הידע שלה בדת, והידע שלה בדת משמש לה בסיס להתנגדותה להסדרה

המגדרית, שמטרתה להגביל את גיל הנישואין ואת הבחירה בתחום לימודים. מלבד ההתנגדות של סמירה בהסדרה המגדרית הוצגו בקומה השנייה ביטויי התנגדות באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים של עוד שלוש בנות.

מעין מבטאת את התנגדותה להפחתת ערכה ביחסי הגומלין עם אביה, באמצעות הפנייה ללימודים ובאמצעות הבחירה בתחום לימוד שמעניין אותה; חני מבטאת את התנגדותה להסדרה המגדרית המגבילה ושוללת את "הקו שלה" באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים, כי רק בדרך זו תוכל לממש עצמה כאדם וכאשה; דליה מבטאת את התנגדותה להפחתת ערכה ביחסי הגומלין עם אביה באמצעות הבחירה בלימודי פסיכולוגיה הכוללת גם התנגדות להסדרה מגדרית המגבילה והשוללת את זכותה לבחור לחיות את חייה בהתאם למה שחשוב לה בחיים. בקומה השלישית בסיפור החיים מתארות ארבע מרואיינות את משמעות הבחירה בלימודים גבוהים כדרך לרכישת העצמה.

הקומה השלישית: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה

בקומה השלישית של סיפורי החיים מפרשות המרואיינות את הבחירה בלימודים גבוהים כפועל יוצא של התנגדותן להסדרה המגדרית, אך גם מעניקות להם משמעות של מרחב המתווך בין לבין משאבים שונים שרכישתם היא דרך לעצמן ולהתחזקותן מול הכוח והדיכוי הפועלים בהסדרה זו. במשמעות זו הן חוות את הלימודים כדרך לרכישת העצמה. בקומה זו יוצגו ארבעה סיפורים: "ידע נותן יכולת" (שושי); "זה העצים אותי מאוד – אני גם מישהי בזכות עצמי" (שרון); "כל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה מראה שאני בן אדם חזק" (נואל); "יש לי הרבה כוח שצברתי מהלימודים. מה שלומדים לא מפסידים!" (אעשה).

"ידע נותן יכולת" – הסיפור של שושי

שושי, יהודייה לא-דתית בת 25, לומדת פסיכולוגיה, חיה עם בן זוג ומתעתדת להינשא לו. יש לה אח תאום ואח הצעיר ממנה בחמש שנים. הלימודים, כפועל יוצא של התנגדותה להשוואה התמידית שנעשתה בינה לבין אחיה התאום, מובילים אותה להשתמש באסטרטגיה שהיא תמיד הייתה טובה בה: "אני תמיד הייתי טובה בלמוד, תמיד". בבחירה בלימודי פסיכולוגיה היא נותנת ביטוי למחאה ולהתנגדות להישאר נמוך ובצל של אחיה התאום: "זהו, אז החלטתי שאני הולכת לעשות תואר שהוא כאילו כמה שיותר גבוה... תואר בפסיכולוגיה... ככה פרקטי, זו הנקודה הכי גבוהה".

את האוניברסיטה היא מתארת כמסגרת בטוחה, המזמנת לה מרחב שהוא רק שלה: "זה עולם נוח, העולם האקדמי. זאת אומרת בחרת בחירה אחת, התקבלת וזהו – את בפנים לשלוש שנים את פשוט כאן ללמוד ובשביל עצמך! נוח לי במסגרת האקדמית אני מרגישה מוגנת... אני עושה! אבל אני בתוך משהו". מנקודה זו ואילך היא מתמקדת יותר בפונקציה המתווכת של המרחב האקדמי בינה לבין משאבים שונים ובמטרה שהיא מציבה לעצמה לבנות מהם "כלי" לעצמה: "ללכת ללמוד, לבנות כלי ולהתחיל את החיים שלי בצורה שאני רוצה לעצמי זה שלי בשבילי...". לכן, היא מתארת יותר איך היא בונה את הכלי ואיך היא משתמשת בו ופחות את המוסד האקדמי עצמו. במילים אחרות, היא אינה מדברת על האוניברסיטה אלא על המשאבים שהאוניברסיטה מציעה לה ועל השימוש שהיא עושה בהם לעצמה כדי לפתח את יכולותיה.

האוניברסיטה מציעה לה תוכנית לימודים וקורסים שונים המשובצים בה והיא משתמשת בהיצע זה כמשאבים לעצמה: "בהתחלה חייבים ללמוד פסיכולוגיה ועוד חוג אני בחרתי ב"א כללי, דרך זה למדתי

פילוסופיה ולמדתי ביולוגיה אבולוציונית ולשון ומשפטים וכל מיני דברים". בדוגמה זו היא מתארת את פיתוח היכולת לבחור מההיצע שהאוניברסיטה מעמידה לרשותה ולהרחיב את אופקיה: "אחת המטרות שלי פה זה ללמוד ולהרחיב את אופקי... והרגשתי שעוד כמה נקודות בפסיכולוגיה זה לא מה שישנה לי... אלא דווקא הרחבת אופקים והכיף שבלמידה, שעוד אפשרי ככה מסביב לפסיכולוגיה...". מטרת ההרחבה היא לבנות לעצמה מסגרת לעצמה ולהעצמתה: "אני נהנית מצבירת הידע הזו... אני אוהבת את המקום הזה שהדברים מתחברים... הקצה הזה והזה התחברו והפכו ביחד לימין משהו, משהו התבהר, התחוויר לי... זה גם חלק מהסיבה שאני נהנית גם מהקורסים שהם לא בפסיכולוגיה, כי הכל קשור בסופו של דבר כי הכל מסתובב סביב...". ככל שמתרחבים משאבי הידע שלה כך גם היא גם חשה גדילה: "אני מרגישה גדילה ביכולות שלי, והתבגרות, והרחבה של האופקים ושל כמות הידע והעשייה! זה משהו שהולך וגדל הולך ונבנה! זה המון גדילה בכל מיני מובנים גם בשלי, גם בלימודים עצמם וגם בזוגיות שלי וגם מסביב".

השימוש שהיא עושה במשאבי הידע ממחיש כיצד היא יוצרת את החיבור בין הלימודים לבניה: "בהכרח יש למידה של עצמך מתוך המקום הזה... זה בטח לא פתאום... זה בטח עניין של עשייה". משאבי הידע שצברה מובילים אותה להתחבר לתהליכים אישיים שלה: "אני מרגישה יותר ויותר בשנה האחרונה שאני נהיית אשה... מה זה בשבילי להיות אשה? זה להיות מישהי עצמאית ולהרגיש אחראית על הדברים שלי ולא להרגיש הצטרכות כל הזמן במישהו שיגן עלי או שיעשה בשבילי... שאני מתקדמת הלאה בעולם האקדמי ומצליחה... אני רואה את עצמי עושה, פועלת ותורמת משתמשת בראש שלי למטרות חיוביות".

העשייה ששוי מתארת לא באה לידי ביטוי בפעולות גלויות אלא בהתבוננות פנימה ובהתרחבות שהיא חווה: "יש לזה השפעות, אני חושבת, על הדרך שבה אני מעריכה את עצמי. אני יותר מעריכה את עצמי, יותר מגבשת לעצמי". המשמעות שהיא נותנת לצבירת הידע, מתייחסת למיומנויות שרכשה תוך כדי תהליך ההתחברות לעצמה וההתרחבות: "לשילוב של עבודה של לימודים והחלוקה של הזמנים... שאני יכולה לעשות כל כך הרבה ולשלב דברים זו מין יעילות כזאת". המשמעות חלה גם על ההחלטות שהיא מקבלת לגבי עצמה: "בפסיכולוגיה כולם לחוצים כל הזמן ואני החלטתי שאני לא נכנסת למקום הזה! אי אפשר להיות כל הזמן באטרף, אז לומדים למתן! זה חשוב מאוד מבחינתי ללמוד למתן!". כך גם מתאפשרת התמודדות יעילה עם קשיים שמתעוררים בדרך: "עלו היו די הרבה קשיים בתקופות האלה אני חושבת שכל פעם אני יכולה עוד קצת להתמודד טוב יותר עם איזשהו קושי".

ההתחזקות שבאה בעקבות הפעולות ששוי עושה לשם התרחבותה במשאבי ידע כוללת כמה תחושות. האחת, היא מרגישה שהצליחה ליצור נפרדות בינה לבין אחיה התאום, (שהקושי להתנתק ממנו הוביל אותה מלכתחילה לבחירה בלימודי פסיכולוגיה): "אני חושבת שפעם ראשונה עשיתי משהו שהוא רק בשביל עצמי, רק שלי, לא של אף אחד אחר, ואני חושבת שבמשך כל השנים אין לי רק שלי כי יש לי אח תאום... לפעמים צריך לדעת לעשות בשביל עצמך, שיהיה לך דברים שהם רק שלך, ועם הלימודים אני מרגישה שזה ככה. ההחלטות זה שלי, הקשיים זה שלי, הסיפוק הוא שלי הכל". השנייה, במקביל לכך שהיא "יותר מעריכה את עצמה" היא חשה לראשונה שגם הוריה מעריכים אותה יותר בהתייחס ליכולותיה ולא דרך ההשוואה לאחיה התאום כפי שחווה בעבר. היכולת להעריך את עצמה וההערכה שהיא מקבלת מהוריה ומהסביבה גם הם נתפסים עבורה כמשאב להתרחבות: "אני מקבלת גם מהסביבה יותר הערכה בגלל הלימודים האלה. אני מרגישה שכן גאים בי זה כאילו שההורים אומרים לעצמם יופי היא עושה משהו ש... איתה אפשר להיות שקטים".

הרחבת האופקים, הגדילה, המימוש העצמי, ההערכה מהסביבה והיכולת להעריך את עצמה – כל אלה מרכיבים את חוויית ההעצמה שלה דרך הלימודים הגבוהים: "אני מרגישה שעשיתי צעד... שצוברים עוד ועוד ידע שאפשר להשתמש בו... ידע נותן יכולת... אני לא יודעת אם כוח... כאילו ברמה התאורטית כן! איך סבתא אמרה לי 'מה שאת יודעת אף אחד לא ייקח ממך', והלכתי עם המשפט הזה, אני הולכת איתו גם היום! זה קודם כל משהו שהוא אצלי, הוא שלי, ואני הולכת איתו, ובגלל זה אני רואה הרבה פעמים את העתיד שלי במחקר".

לסיכום, שושי מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים כהתנגדות להערכתה את עצמה כ"פחות טובה" בהשוואה לאחיה ומוחה על מיצובה כ"פחות" באמצעות הבחירה בנקודה הגבוהה ביותר בלימודים – פסיכולוגיה. בסיפורה היא תופסת את האוניברסיטה כמרחב מוגן שבתוכו היא יכולה לבנות לעצמה "כלי" לחיים וכפונקציה מתווכת בינה לבין משאבים שהיא יכולה לרכוש, משאבי ידע ומימוש עצמי. גם היכולת להעריך את עצמה וההערכה שהיא מקבלת מהוריה ומהסביבה נתפסים עבורה כמשאב המוביל לחוויית ההעצמה שהיא חווה דרך הלימודים הגבוהים. הסיפור הבא ממחיש את משמעות הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה בהקשר של החברה היהודית החרדית.

"זה העצים אותי מאוד – אני גם מישהי בזכות עצמי" – סיפורה של שרון

שרון, יהודייה חרדית, בת 29, סטודנטית למשפטים. הוריה הם "חרדים מודרניים חרד"לים בעלי השקפה לאומית ציונית". שרון היא הבכורה, אחריה ארבעה אחים ואחות. היא עצמה התחנכה בבתי ספר חרדיים, נישאה בשידוך לאברך, מקיימת אורח חיים חרדי ועושה כל מה שנדרש ממנה כאישה חרדית: "סיימתי תיכון ושנתיים מדרשה למורות ואחר כך עסקתי גם בהוראה. יש לי ילדה, בת שש היום ותינוק בן שנה... אישה זה כאילו מפרנסת עיקרית. גבר מה שהוא מביא מהכולל, אם זה 700 שקל אם זה 1500 שקל ואם זה כמו בשבועיים האחרונים שבעלי לא מביא משכורת – פשוט אין תקציב והוא לא מקבל".

משמעות הלימודים כפועל יוצא של התנגדותה, מוכללת לכלל הנשים בחברה החרדית ולהסדרתן המגדרית בתחומי הבית והתפקיד: "ובעניי זה סוג של כלא שמכניסים את האישה לגטו ולא נותנים לה לצאת ולהתפתח וללמוד". היא מפרשת זאת כפעולה מגמתית וממסדית הבאה לידי ביטוי בתחומים רבים ובהם מניעת ההשכלה: "אוניברסיטה זה מוקצה מחמת מיאוס, אז כאילו אין מצב שמישהי תנסה רק אם היא במקרה ירדה מהפסים... זה ממש טריפה כאילו, אין מצב, זה ממש ייהרג ובל יעבור". אסטרטגיית ההתנגדות באמצעות הפנייה ללימודים באה לידי ביטוי בלגיטימציה שהיא מעניקה ללימודיה כדרך להתמקצעות שמטרתה השאיפה לפרנס בכבוד את משפחתה: "אני מסבירה לאנשים חרדים, שאם אני אשאר במקצוע שלי בהוראה, ברגע שבעלי לא עובד אי אפשר להתפרנס מזה, ממשכורת שהיא משכורת מינימום כמעט". כאשר היא מוסיפה לכך את הסיבה שהגדלת ההכנסה למשפחה תאפשר לבעלה האברך ללמוד: "אז זה סותם להם את הפה – אבל מיד!".

לסיבה המוצהרת לפנייה ללימודים גבוהים, רכישת משאבים מקצועיים, מוסיפה שרון סיבה מוסרית, ובכך היא מבטאת את התנגדותה לדיכוי שהיא חווה בהסדרתה במרחב הפרטי ומערערת עליו: "לי הלימודים זה מחאה בנורמות! כי הנורמה היא שהאישה תהיה בתוך הבית ולא תצא, אבל מכיוון שהיא צריכה לפרנס, כאילו 'מרשים' לה במרכאות כפולות לצאת לעבודה... זה סוג של כלא! מכניסים את האישה לגטו ולא נותנים לה לצאת ולהתפתח וללמוד, לכן הלימודים זה בהחלט מחאה בנורמות. כמו שהגבר רוצה ללמוד ולהתפתח אצלו זה בלימוד תורה, לדוגמה, ככה לנו יש אפשרויות להתפתח

באותה מידה ואפילו יותר מזה! גם כשאני מדברת איתך זו מחאה בנורמות ולכן אני מרגישה צורך לזום ולא לחכות עד שאת תתקשרי... מכיוון שאני יודעת שאת אישה ואת עושה עכשיו עבודת מחקר יש לי איזשהו רצון להשתתף ולעזור בזה ולא לשבת פסיבית!"

שרון מתארת את המפגש שלה עם הלימודים הגבוהים כהתאהבות: "אחרי שהתחלתי ללמוד פשוט התאהבתי במה שזה! בכל מה שזה אומר. לאו דווקא במקצוע משפטים עצמו אלא יותר באמת כל מה שזה נותן לי לחיים". מנקודה זו ואילך היא מתמקדת יותר בפונקציה המתווכת של המרחב האקדמי בינה לבין משאבים שונים ובמטרה לבסס מהם "גשר" לעצמה כדי לעבור מ"צמצום להתרחבות". המשאב החברתי הוא אחד מיסודות הגשר: "אני באתי ממקום מאוד סגור, מצומצם ולא פשוט! לא נחשפתי לאנשים אחרים והלימודים... זה פשוט חשף אותי למגוון של דעות ותרבויות! לשבת בכיתה עם כל כך הרבה פנים ודעות זה נתן לי המון. יש לנו אחת פולנייה והיא כל הזמן מספרת מה זה הפולנים והיא מתווכחת עם מישהי שהיא הונגרייה. ככה כל אחת מהבית שלה מביאה את הטעמים והריחות".

לסיפור על רכישת משאבי הידע מקדימה שרון את הסיפור על "צמצום הידע" בילדותה: "הייתי קוראת, בולעת, ספריות שלמות... אבא שלי סיפר שהייתי קוראת את הכל והיה לי ידע... אבל באיזשהו שלב זה נעצר... לא נתנו לנו ללמוד דברים כדי להבין, או לקרוא כל מיני מחקרים, או לעשות כל מיני עבודות מחקר. האכילו אותנו בכפית ואחר כך שפכנו הכל בבחינה. לא גירו לנו את המוח". התסכול שלה הופך לכעס ולעלבון, כאשר היא מבינה שצמצום הידע הוא מגמתי – להבטיח את הסדרתה המגדרית במרחב הפרטי: "בחינוך החרדי לא רוצים שהבנות תהיינה משכילות יותר מהגברים... שהאישה לא תרים את האף. בפירוש לא נתנו לנו להוציא תעודת בגרות, שלא נגיע לאוניברסיטאות ולמקומות ששם אנחנו יכולות להתקלקל".

הכורח להסתפק במשאבי ידע מצומצמים הוא שהוביל אותה לפנייה ללימודים גבוהים בכלל וללימודי משפטים בפרט, שהם בעיניה התרחבות: "זה מה שנתנו לי בעצם לימודי המשפטים, כל דבר, כל דבר, כל דבר שאנחנו לומדות לדעת, גם לבקר וגם לתפוס את זה בראייה רחבה, בראייה לצדדים... זה מאלץ אותך לגרות את המוח לחשיבה שהיא רחבה יותר, מקיפה יותר מעמיקה יותר! זו הרחבת אופקים". את ההתרחבות היא מפרשת במשמעות של ליברליות ופתיחות: "פשוט נתתי לעצמי לקבל דברים, ללמוד דברים חדשים. זה באמת המון המון פתיחות, וזהו – אני נהיית הרבה יותר ליברלית ממה שהיית". פתיחות זו מאפשרת לה להגיע לתובנות על עצמה: "זה כל מיני תובנות שפתאום... שניטעו בי במשך התקופה הזו של הלימודים ושהפנמתי אותן, ואיכשהו זה בא לידי ביטוי בצורת חשיבה, בהתנהגות, זה כאילו הפך לחלק ממני". תובנות כמו "כל העניין של הביקורתיות שיש לי היום. אם זה כלפי הממסד הרבני, לאו דווקא בצורה שלילית, אלא לראות דברים מנקודות מבט שונות".

התובנות הללו מאפשרות לה להעשיר ולהרחיב את רפרטואר הרגשות וההתנהגויות שלה: "היום אני רואה יותר דברים בצורה יותר רציונלית, אני יותר שקולה, אני חושבת על יותר כיוונים. פעם זה היה רק רגש וזהו, לא פעלתי ממש בהיגיון... היום אני חושבת יותר ואני חושבת על כל מיני כיוונים ואיך להתמודד עם בעיות אפילו ביום-יום גם בתוך הבית וגם בעבודה... וראיתי שאני בסדר, שאם אני יכולה ללמוד משפטים אז אני יכולה לעשות עוד כל מיני דברים". ותובנות באשר לחינוך הילדה: "היום אני מאוד החלטית! אם זה להגדיר בקווים יותר ברורים יותר מוצקים ונגיד לחינוך של הילדה הדברים יותר ברורים אצלי... את הבת שלי לא אחנך במקום כזה, אני אחפש מקום שהוא פתוח יותר שהוא מבין יותר את המציאות".

במהלך הלימודים מקבל המעבר שלה מצמצום להתרחבות משמעות של "עושר רוחני" וגם של העצמה פשוטה כמשמעה: "זה העצים אותי מאוד, אין ספק, אני לא האישה שמסתרת מאחורי הגבר הגדול והמכובד, אני גם מישהי בזכות עצמי, אני לומדת, אני מגיעה להישגים... אני גם יודעת את המקום שלי בארץ בעולם, אני עם כל התפיסות... אני מישהי שאי אפשר עכשיו לדרוך עליה כמו שקרה ועשו בעבר, אני יודעת היום שאני יכולה לפעול ויש לי היכולות והכוחות ואני אעשה את זה".

מעניין לראות כי בחוויית העושר הרוחני וההעצמה כוללת שרון גם את חיזוק הערכים שהחברה החרדית הולכת לאורם: "זה קודם כל מאוד מחזק בי את הערכים וכאילו נופח בהם נשמה יתרה, נותן להם כאילו איזשהו ערך מוסף. אם נגיד עד עכשיו הערך של העזרה לזולת התבטא במישור של להכין אוכל למשפחות נזקקות, אז עכשיו כאילו אפיקים חדשים נפתחו. אני יכולה עכשיו לתת עזרה בדברים שאנשים אחרים שלא למדו, לא יכולים לתת. לדוגמה, עזרה מבחינה משפטית או מבחינת העצמה. פשוט הלימודים נתנו ערך מוסף לערכים... זה לא שהערכים התווספו או השתנו אלא קיבלו עוד ממד".

לסיכום, שרון מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים במשמעות של התנגדות להסדרתה המגדרית כמפרנסת יחידה וכאסטרטגית התנגדות שמקבלת לגיטימציה מהנימוק שבהתמקצעות תוכל לפרנס את משפחתה בכבוד. במקביל היא מבטאת דרך לימודיה מחאה כנגד צמצומה השרירותי בגבולות הבית והמרחב הפרטי. בהמשך היא מתארת כיצד היא משתמשת במשאבים שהאוניברסיטה מציעה לה ומבססת מהם גשר לעצמה כדי לעבור מהצטמצמות חברתית להתרחבות חברתית ומצמצום הידע להתרחבותו. התרחבות זו היא מפרשת כליברליות וכפתיחות המאפשרות לה להגיע לתובנות על עצמה, כמו פיתוח המיומנות לחשיבה ביקורתית והיכולת להעשיר ולהרחיב את רפרטואר הרגשות וההתנהגויות שלה. המעבר מצמצום להתרחבות מבטא באופן מטאפורי את החוויה של העושר הרוחני וההעצמה. הסיפור הבא ממחיש את משמעות הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה בהקשר של החברה הערבית - מוסלמית לא דתית.

"וכל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה מראה שאני בן אדם חזק" – סיפורה של

נוואל

נוואל, ערבייה מוסלמית לא-דתית, בת 22, סטודנטית לרפואה. הוריה שניהם משכילים בעלי תואר שני, עובדים במשרות בכירות. שניהם עזבו בצעירותם את הכפר, התגוררו בעיר יהודית בקמפוס אקדמי. נוואל התחנכה בבתי ספר יהודיים עד שהוריה החליטו לחזור עם שתי בנותיהם ובנם לכפר, כדי לא לנתקם מהמסורת. למעשה ניתן לומר שנוואל היא "דור שני" למחאה ולשימוש באסטרטגיית הפנייה ללימודים גבוהים, כנגד הכוח והדיכוי הפועלים להסדרתן המגדרית של נשים. או כפי שנוואל מבטאת זאת: "נראה שגם להשכלה יש מקום, מי שיוצא ללמוד באוניברסיטה מתפתח לו הראש...".

כדור שני למחאה, לימודיה אינם ביטוי ישיר להתנגדות להסדרתה המגדרית בתפקידי האישה המסורתיים. יש לה גיבוי מלא מהוריה להינשא בזמן שלה ולבחור את בן הזוג המתאים ביותר עבורה. ואולם הבחירה ברפואה מאתגרת היבט אחר בנורמה זו. אם עד כה סיפרו המרואיינות הערביות על הבחירה בלימודים במשמעות של התנגדות לדיכוי וכדרך להעלות את ערכן כנשים, הבחירה של נוואל ברפואה נעשית מתוך ידיעה שהבחירה שלה במקצוע הרפואה פוגעת בערכה כאישה: "במגזר שלנו במיוחד לא קל למצוא גבר שיבין או שיקבל או יתמוך בכך שתהיי רופאה. אצלנו אפילו זה ממש נוסחה: הרופאים מתרחקים מרופאות, לוקחים מקסימום מורה שתחזור בשעות מסוימות, שיהיה לה סדר: יום שישי שבת היא לא עובדת. ממש מעטים האנשים שנראה לי מוכנים לקחת רופאה לאישה.... להרבה

אנשים זו נקודה שלא לזכותך זה נגדך... את לומדת רפואה? בטח היא תעבוד בלילה משמרות, מה עם הילדים, הבית, מי יעשה אוכל? אז זה נקודה שלפעמים עוקצת מפריעה. רופא זה משהו... רופאה זה כאילו ממש לא לזכותך. זה מעיק מאוד".

נוואל מתארת את הפנייה שלה ללימודי רפואה גם במשמעות של התנגדות לתפיסה המגדרית הסטריאוטיפית ש"רופאה זה ממש לא לזכותך", וגם כפונקציה מתווכת בינה לבין משאבים שיכולים לחזק אותה במחאה ובשינוי התפיסה הסטריאוטיפית. את הפונקציה המתווכת של הלימודים הגבוהים היא מתארת במשמעות של חוויה בלתי נשכחת: "הלימודים זה חוויה... יש קטעים מאוד יפים בחוויה הלימודית שלא תשכחי אף פעם. למשל הקטעים של האוכל – כשאת לומדת המערכת של השעות מתבלבלת לך, היום והלילה, ואז פתאום קמים לעשות ספגטי בשלוש בבוקר. כל הקטעים האלה בלתי נשכחים". את חוויית הלימודים היא מבטאת במטאפורה של "מסע": "זה מין מסע שיש בו המון קשיים אבל יש בו גם המון דברים יפים".

בין הדברים היפים במסע היא כוללת התנסויות כגון, "לימודים זה ללכת ליום הסטודנט, להתפרע, לעשות חיים לצאת כל כמה זמן עם החברים". או התנסות בעצמאות: "כאן את לומדת להיות ממש עצמאית, לגור לבד, לקחת אחריות על עצמך ממש לקחת אחריות, זה ממש כמו בית שני בשבילך, את עושה אוכל לבד, את עושה הכל לבד..." או גדילה והתבגרות: "הלימודים עזרו לי לגדול קצת, להתבגר, זה אולי עצם העובדה שאת גרה בחוץ, לא בבית, ואת לא תלויה בהורים שלך. אפילו אם היית קודם עצמאית בלימודים, זה לא אותו הדבר".

בין הקשיים בהם היא נתקלת במסע היא כוללת "קשיים לימודיים, כי החומר לא קל, כי יש הרבה מאוד חומר ללמוד בזמן מאוד קצר, וקשיים רגשיים – הלימודים הם גם תחרות מסוימת. את נמצאת עם אנשים מלחיצים ומאוד תחרותיים". קושי נוסף שהיא חווה במסע לימודיה הוא היותה מיעוט מגדרי: "לדוגמה עוד מכשול, שאת אישה". אליו נלווה קושי מהותי נוסף – הלאום שלה: "בואי נגיד שאם אני רוצה להשוות את עצמי למישהו יהודי אני חושבת שלו זה יותר קל: התהליך הלימודי הוא בעברית, שזה שפת האם שלו. אפילו בראיון [ראיון הקבלה ללימודים] היה לו יותר קל".

השייכות ללאום "אחר" עוד מתחדדת על רקע המצב הפוליטי בישראל והופכת לחוויה של דחייה מבחינה חברתית: "אני מאוד מאוכזבת מהקשר וההתנהגות של שני הצדדים... בפקולטה שלי הקשרים הם על הפנים. מדברים אחד עם השני, אבל המתח מורגש באוויר". המתח והריחוק מכאיבים במיוחד על רקע הקשרים שיצרה עם יהודים בעבר: "אני אישית חייתי בין יהודים ולמדתי בבית ספר שבו הייתי הערבייה היחידה, והייתי משחקת בשכונה רק עם יהודים ומבקרת אותם בבית ואף פעם לא הרגשתי דחוייה או מופלית בגלל שהייתי ערבייה". לעומת הקשרים שהיא יוצרת עם יהודים בפקולטה לרפואה: "למרות שיש יהודים שהם יותר מאחים בשבילי, נראה לי שכל פעם שיש פיגוע או שכוחות צה"ל נכנסים לשטחים, האווירה נהיית עוינת. זה מובן... אבל אני מתביישת לומר שכשהייתי קטנה היחסים היו טובים יותר ושילדים קטנים לצערי יותר חכמים ממבוגרים".

"המסע" שהיא יוצאת אליו בלימודי הרפואה על רקע החוויות והקשיים מפגיש אותה קודם כל עם עצמה: "זה משפיע על מה שאני חושבת על עצמי, כך שיש דברים שאת כאילו לומדת על עצמך... למשל, כל הקטע שנכנסתי ללמוד רפואה ואני ממשיכה... וכל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה... נראה לי שזה הכפר היחיד שאין בו רופאה אישה עדיין... אנחנו [נוואל וחברה נוספת מאותו הכפר] נהיה בכפר הרופאות, כאילו הנשים הראשונות בכפר שהן רופאות".

הלימודים הגבוהים הם גם משאבים במשמעות של קריירה ומימוש עצמי ("את בונה את עצמך ובונה קריירה"), במובן של העלאת הסטטוס החברתי בקהילה, ובמובן המגדרי. גם בידיעה שאין היא מהווה מיעוט מגדרי בפקולטה לרפואה יש משום משאבי כוח ("נראה לי שכל שנה יש יותר בחורות... שאנחנו אפילו יותר מהבחורים ברפואה") וכך גם בידיעה שבפקולטה לרפואה היא לא מיעוט מגדרי בלאום שלה: "אנחנו מה-זה התלהבנו כשנכנסנו לשנה א', היינו 14 בחורות ערביות מול 7 בחורים ערבים!". היא תופסת זאת כמשאב למימוש עצמי בכלל: "כשאת אישה, כשאת מיעוט במדינה יהודית... רפואה שזה היה מקצוע כמעט גברי... זה נותן לך עוד דחיפה לביטחון העצמי". וזה גם משאב למימושה העצמי כאישה: "אישה יכולה להיות חברת כנסת או למלא תפקיד מאוד חשוב, או להיות מורה, ולמרות הכל היא גם תהיה אמא מושלמת ורעה. ובכלל, המחשבה שזכותי לעשות את זה, זה מעיד שאנחנו יכולות, ועוד יותר זה מעיד שלמרות שיש לנו פחות אמצעים ופחות הזדמנויות, אנחנו מצליחות. זה מעיד על משהו מאוד טוב! זה מעיד שיש לנו את היכולת ויש לנו את הפוטנציאל! אז שייתנו לנו לממש אותו!".

את רכישת המשאבים דרך לימודי הרפואה היא חווה אפוא כהעצמה, שבאה לידי ביטוי גם בתפיסת היכולת האישית שלה לעבור את ה"מסע", על החוויות והקשיים וגם ביכולת שלה להתגבר, לעבור ולנצח את המחסום המגדרי הן בהקשר האישי הן בהקשר הקהילתי והלאומי: "זה נותן לי לחשוב, הנה הצלחתי! במה שהרבה אנשים לא הצליחו... אז לי זה מראה שאני בן אדם חזק". לסיכום, נוואל מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים במשמעות של התנגדות לתפיסה המסורתית של הנשים הערביות שלא על פי יכולותיהן האינטלקטואליות והמקצועיות. משמעות הלימודים כדרך להתחזקותה באה לידי ביטוי בגילוי יכולותיה, ובהתעקשות על קריירה ראויה במקומה את עצמה כאשה, השנייה בכפר שלומדת רפואה, וכרוב נְשֵׁי בפקולטה לרפואה מול מיעוט של גברים ערבים במקצוע זה. הסיפור הבא ממחיש את משמעות הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה בהקשר של החברה המוסלמית הדתית.

"יש לי הרבה כוח, צברתי את זה מהלימודים! מה שלומדים לא מפסידים" – סיפורה של אעישה

אעישה, מוסלמית דתייה, בת 28, סטודנטית ללמודי ארץ ישראל, שפה וספרות ערבית. הרביעית בסדר הלידה למשפחה גדולה: הורים, שלושה בנים וחמש בנות. אחיה הגדול מהנדס, אחיותיה מורות, כולם נשואים והורים לילדים. אחיה ואחיותיה הצעירים בתיכון. אביה שעבד כמלצר, מימן את לימודי האח. היא דאגה לעצמה, למדה להיות סייעת בחינוך המיוחד, עבדה וחסכה כסף כדי לממן את לימודיה באוניברסיטה. לאחרונה, נשאה לאלמן אב לשני ילדים, אקדמאי-אח מוסמך.

הפנייה ללימודים גבוהים כאסטרטגיית התנגדות להסדרתה המגדרית היא מתארת בשלושה מהלכים. מהלך ראשון כשהיא לומדת להיות סייעת לחינוך מיוחד במכללה, מהלך שני כשהיא נרשמת לאוניברסיטה ומהלך שלישי שהיא בוחרת את בן זוגה ונשאת בגיל 27 במקום בגיל 18. כל אחד משלושה מהלכים אלו מבטא מחאה והתנגדות כלפי הבט דכאני אחר בהסדרה המגדרית. הראשון ההסדרה המגדרית בנישואין: "תמיד בחברה שלנו יש עין על הבת מה היא עושה בחיים שלה, איך היא מתנהגת, תמיד אומרים שטוב לבנות להתחתן... זה מעניין מאוד שאנשים תמיד מדייקים על החוק הזה אבל בלימודים נותנים יד חופשייה. גם בנות דתיות מאוד מאוד, בלימודים נותנים להן יד חופשייה. יודעים שאת עושה דבר חשוב, שאת לא עושה דברים אחרים, אין לך זמן לעשות דברים אחרים..."

כאשר הפנייה ללימודים גבוהים משמשת אסטרטגיה לדחיית גיל הכניסה לנישואין: "כששומעים שאני לומדת באוניברסיטה זה וואו, ואנשים מעריכים את זה, כי יודעים את הגיל שלי וזה שאת ממשיכה ללמוד זה טוב מאוד שלא ויתרת, אז זה מוסיף לחוויה של בטחון עצמי".

השני, העדפת ההסדרה המגדרית הדתית לשם כך היא מסתייעת בבקאותה בדת המוסלמית: "מבחינת כבוד האישה, מבחינה דתית, דת האסלאם נתנה הרבה חופש לאישה והרבה זכויות... האסלאם לא אומר שהאישה שווה לגבר, אבל הוא אומר שהיא השותפה שלו שהאישה שותפה לגבר. יש דברים שהוא יכול לעשות ויש דברים שהיא יכולה לעשות וכל אחד יש לו התפקיד שקשה מאוד שהשני ייקח אותו". השלישי, הזכות לבחור את בעלה, תוך שימוש בלגיטימציה שהדת מקנה לה: "זה בא מהבחירה שלי... אני ידעתי במי לבחור!". באמצעות שלושת המהלכים שהיא עושה היא מרוויחה זמן (שש שנות לימודים), מרחב פעולה (המרחב האקדמי) וכוח (משאבים): "אם הייתי יושבת בבית לא הייתי יכולה לחכות עד עכשיו... לא נמצאו הרבה בחורים דתיים... את יודעת הגעתי לגיל 27... לא חשבתי שאמצא אדם שיחשוב כמו שאני חושבת לא חשבתי בחיים שיש אדם כזה... אז מצאתי... חיכיתי ומצאתי... הלימודים נתנו לי את הכוח הזה..."

ואכן חלק גדול מהראיון היא מקדישה לתיאור הפונקציה המתווכת של הלימודים בינה לבין משאבים שרכישתם מסייעת לה בבניית הכוחות גם כדרך להתנגד להסדרה המגדרית וגם כדרך לרכישת העצמה. ראשית היא מסבירה שבשבילה כוח "זה שאני יכולה לעשות את הכל... "מנקודת מבט זו הלימודים תורמים מאוד שהם נותנים אפשרות לעשות עם החיים כל מה שאנחנו רוצים כל אחד בדרך שלו, והלימודים הם אחת הדרכים האלה...". היא תופסת את הלימודים כמשאבים למימוש עצמה בכמה משמעויות. אם זה בכפר "ללכת עם ככה ראש גבוה [מדגימה הליכה זקופה], שאני גאה במה שאני עושה. גם אם זה בבוקר בשעה 6.00 כשאני יוצאת מהכפר והולכת לאוניברסיטה... זה הרבה כוח...". אם זה בזוגיות: "הבעל שלי גם הוא למד באוניברסיטה ואנחנו יכולים למצוא שפה משותפת", ואם זה באמהות: "אני מסתכלת על עצמי ואומרת אם למדתי באוניברסיטה שנה מכינה באנגלית אז אני יכולה לעשות גם דברים אחרים... אני יכולה לטפל בילדים [כוונתה לילדים של בעלה] גם אם זה קצת קשה".

אעשה תופסת את הלימודים כמשאב חברתי במשמעות של קבלת האחר ("חשוב לי לא לשפוט אדם ולא להיות עם דעות קדומות. גם את זה למדתי באוניברסיטה, מימנתי את זה באוניברסיטה"); במשמעות של התודעות לחברה היהודית ("בכפרים כולנו ערבים, אין יהודים... אז בלימודים היה מפגש גדול בינינו"); במשמעות של משאב לבניית חיים בדו-קיום ("גם הלימודים שלי על ארץ ישראל תרמו, הם הבהירו לי את נקודת המבט שלכם ואיך אתם רואים את הארץ הזאת וגם איך אנחנו רואים את הארץ הזאת ולהבין ששני העמים רוצים לחיות על אותה האדמה וצריך להתאקלם, להסתגל למצב אנחנו יכולים באמת לחיות ביחד... האוניברסיטה נותנת הרבה בתחום הזה"); במשמעות של משאבים למימוש מקצועי ("הלימודים נותנים לי את זה שאהיה מורה בבית ספר ואז אני יכולה ללמד ילדים לא רק את החומר אלא גם את הערכים והתרבות, אני אעשה את זה גם אם זה קשה... אני מאמינה שאם אני משפיעה על ילד או שניים או שלושה אז ההשפעה שלי תעזור לטווח הארוך...); ואת המשאב המקצועי היא מפרשת גם כמשאב שיוכי ("רוב הדברים שאני יכולה ללמד אחרים אני יכולה ללמד בבית את הילדים שלי").

את בניית הכוח שלה דרך הלימודים הגבוהים היא מתארת גם בהקשר של תפקיד ושליחות: "התפקיד שלי שאני מגדירה עכשיו הוא לבנות חברה טובה, אולי אתחיל בילדים שלי, וכשאסיים את הלימודים – בכיתה". מבחינה זו היא תופסת את הלימודים כ"חומר" שצבירתו היא הבסיס להבניה

של כוח: "ככה לומדים חומר... צוברים כוח מכל דבר, למשל, איך להשתמש במחשב, היכולת להשתמש בו זה נותן לי את הכוח, שאני יודעת ומבינה ודברים כאלה. גם הכוח שיצאתי מהבית... וגם שאני הולכת ולומדת, זה נותן לי כוח! אם זה עוזר לחיים שלנו, אז משתמשים בו; אם זה לא עוזר, אז לא משתמשים בו אבל שומרים אותו עד שתבוא העת הנכונה".

המרחב האקדמי מתווך בינה לבין המשאבים השונים שתיארה, שרכישתם היא דרך לבניית כוח שהיא חווה כהעצמה: "אני חושבת שיש לי הרבה כוח. צברתי את זה מהלימודים! מה שלומדים לא מפסידים. מי שלומד תמיד יש לו רווח, אם זה יהיה בבית, בחברה, שומרים את זה עד שיבוא העת שלו". את הכוח הזה היא רוצה להעביר הלאה, וזו השליחות שלה: "אני רוצה לראות את עצמי כאדם שתורם לעולם האנושי! התרומה... נזכרתי בסרט 'תעביר את זה הלאה'... שהמורה ביקש מהילדים לחשוב על משהו שישנה את פני העולם, ואחד הילדים אמר אני אכתוב לילדים בציינה שיקפצו כולם בזמן אחד שזה יזיז את כדור הארץ... אני לא יודעת אם יש דבר כזה להזיז את כל העולם... הנקודה היא שאני רוצה לעשות את זה... לממש את זה. נקודה!".

לסיכום, אעישה מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים כאסטרטגיית התנגדות להסדרתה המגדרית וכדרך להרוויח זמן עד שתמצא את בן הזוג המתאים. את משמעות הלימודים כדרך להעצמה היא מתארת כצבירה של משאבים שמהם היא בונה את כוחותיה. ביניהם יש משאבים למימוש עצמי, משאבים חברתיים, מקצועיים ושיוכיים. לדבריה, כל הכוחות שהיא צוברת נועדו לאפשר לה לתרום לבניית חברה טובה יותר. כמו בסיפור של אעישה, כך גם בסיפורים של שושי, שרון ונוואל משמעות הלימודים כדרך להעצמה באה לידי ביטוי בראיית האוניברסיטה כמרחב מתווך או כגשר בינן לבין משאבים שונים, שכל שהן רוכשות יותר מהם כך הן חשות יותר העצמה. העצמה בוטאה במילים כמו תובנות, גדילה, כוחות, התחזקות, התרחבות, התמלאות, עושר רוחני וצמיחה. בסיפורי הקומה הרביעית מתארות המרואיינות כיצד ההעצמה שרכשו דרך הלימודים הגבוהים הופכת להיות הסיפור המועדף.

הקומה הרביעית: הסיפור המועדף – נשים מועצמות הלכה למעשה

בקומה הרביעית מוצג הסיפור המועדף, המביא לידי ביטוי את השינוי שחל בהשפעת הלימודים אצל המרואיינות: כיצד תפסה עצמה המרואיינת בסיפור החיים שהוביל אותה ללימודים ולבחירה בחוג לימודים לעומת האופן שהיא תופסת את עצמה ואת סיפורה לאחר שפעלה לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. סיפור זה מכונה "סיפור המועדף" כביטוי ליצירתו על ידי המרואיינות וכביטוי לתוכנו כיצד כנשים מועצמות הן בוחרות לחיות את חייהן הלכה למעשה אחרי הלימודים. סיפור מועדף מונחה על ידי בחירה פעילה: אם עד כה שולט בסיפורי החיים הכוח הפועל בציפיות ההורים (קבוצת היהודיות החילוניות) ובהסדרה המגדרית (בשאר הקבוצות), הרי בקומה הרביעית הסיפור המועדף, משמעותו התמודדות עם הכוח והדיכוי מנקודת מוצא של כוח ושל העצמה. במשמעות זאת, הסיפור המועדף ממחיש את העמדות שהן נוקטות, איך הן רוצות ובחורות לחיות את חייהן, בהתאם לאילו כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות וחלומות (White, 2001). בקומה הרביעית יוצגו ארבעה סיפורים מועדפים: "I did it" (מאיה); "הלימודים נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה את ומה את רוצה" (לילך); "אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו" (פאטמה); "לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אמשיך ללמוד" (מרים).

"I did it" – סיפורה של מאיה

מאיה, יהודייה לא-דתייה, בת 24, סטודנטית לעבודה סוציאלית. בת יחידה לאם חד-הורית. הגיעה עם אמה ארצה מקווקז כשהייתה בת תשע אחרי שהוריה התגרשו. אביה שנשאר שם התחתן בשנית והגיע לישראל, אך הקשר של מאיה עימו נותק כשהייתה בת 16. מאיה תיארה ילדות קשה מאוד בארץ. מלחמת הישרדות יום-יומית של אמה ושלה. עוני קשה, קשיים בהשתלבות בחברה היהודית, ברכישת השפה, בהשתלבות בבית הספר ובסגירת פערים בלימודים. למרות הכל סיימה מאיה 12 שנות לימוד, התגייסה לצה"ל, פנתה ללימודים גבוהים ובחרה ללמוד עבודה סוציאלית.

הפנייה ללימודים גבוהים במשמעות של התנגדות כוללת את מחאתה על קשיי ההסתגלות לארץ, על המשפחה הנוקשה של אמה ועל הילדות שלא הייתה לה. משמעות הלימודים כדרך להעצמה באה לידי ביטוי בשימוש באוניברסיטה כמרחב המתווך בינה לבין משאבים שונים ובהם משאבי מימוש עצמי ("בלימודים רכשתי סוג של ביטחון עצמי שלא היה לי לפני זה, אם זה לדבר בקבוצה, אם זה לא לפחד, לא להיות מאוימת. יותר ביטחון בעצמי וביכולות שלי"); משאבים ללמידה ("כמה שהיה קשה לי ללמוד, ועכשיו... אמנם הממוצע שלי לא ממש גבוה, 86, אבל בעבודות אני מקבלת 100-95"); ומשאבים מקצועיים ("אני יותר אמפתית כלפי אחרים, יודעת ליצור קשרים טובים עם אנשים בצורה הרבה יותר פותחת"). את חוויית ההעצמה שלה היא מתארת במשמעות של מימוש: "היכולת שלי לדבוק במטרה, להיות משוכנעת ולא להרפות עד שאת משיגה. להיות בטוחה בעצמך, ללכת עד הסוף, לא להרפות, לתת את כל כולך"

את הסיפור המועדף היא עורכת באמצעות הקישור "איפה הייתי פעם ואיפה אני נמצאת היום", כך שהוא היפוכו של הסיפור הקודם של העוני, המצוקה הקשיים בלימודים, הציונים ה"זוועתיים" והרקע המשפחתי: "בגלל שאני באה מהעדה הבורכית, המעמד של הנשים הוא נורא נמוך, אישה יכולה לקבל אגרוף בקלות וזה בסדר, אשה יכולה להיות מושפלת לעיני רבים וזה בסדר, זאת אומרת זה לא השפלה, זה בסדר". את כל אלו היא עורכת לסיפור החדש: "קודם כל הלימודים נותנים משמעות אחרת, לראות את הדברים אחרת, מפרספקטיבה ומודעות עצמית. נהייתי יותר אמפתית, יותר רגישה, יותר רגועה" ומנקודת המוצא הזו: "אני יכולה לטפוח לעצמי על השכם ולהגיד **I did it**, הצלחתי! במיוחד כשאת נחושה בדעתך לעשות משהו עם ניסיון העבר ובמיוחד אם הוא מסתיים בהצלחה, זה רק עוזר לך להתקדם".

סיפורה המועדף כביטוי להעצמה בא לידי ביטוי באופן שהיא צופה את העתיד: "אני רוצה כבר ללמוד לתואר שני... על החופש שלי מן הסתם אני לא אוותר! לא רואה את החיים שלי כמו של העדה שלי, זה דברים ברורים לי מאליהם, זה לא ברור מכל מה שאני אומרת? אף גבר לא ישלוט בי מכל הבחינות, מבחינה כלכלית, מבחינה נפשית, מכל הבחינות, גם מינית. חופש אני חייבת! אני לא מסוגלת שיכבלו אותי... אני גם מצפה לביטחון מצד אחד אבל מצד שני אני מצפה לספייס [space], לכבוד הדדי, לשוויוניות. זה דבר שהוא מאוד חשוב בעיני בזוגיות, מאוד מאוד חשוב".

לסיכום, הסיפור המועדף של מאיה מבטא את העצמתה הלכה למעשה: את האופן שהיא מתכוונת לפעול בהמשך כאישה ישראלית חופשייה, מודרנית בעלת יכולת בחירה, שאינה מוכנה לוותר על חופש, כבוד הדדי ושוויון. הסיפור הבא ממחיש את משמעות ההעצמה הלכה למעשה בהקשר של החברה היהודית הדתית.

"הלימודים נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה את ומה את רוצה" – הסיפור של לילך

לילך, יהודייה דתייה, בת 23, סטודנטית למשפטים. הוריה דתיים-לאומיים, והיא מגדירה עצמה כ"דתייה מודרנית". היא הבכורה, אחריה אח בצבא ואחות בתיכון. היא למדה בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ויצאה לשירות לאומי. היא נשואה ואם לבן. היא מעידה על עצמה שתמיד הייתה דעתנית ונחושה. עם זאת, הפנייה ללימודי משפטים מחזקת אצלה את כל מה שחשבה תמיד על ההסדרה המגדרית של נשים דתיות: "נדמה לי שהייתי הרבה יותר דתייה, זאת אומרת במובן המסורתי, לפני שהתחלתי את הלימודים. הלימודים די פתחו לי צוהר לראות דברים מזוויות אחרות".

משמעות הלימודים כדרך להעצמה באה לידי ביטוי בתיאור התהליך שהיא עוברת: "במהלך הלימודים מבקשים מאיתנו גם להעביר ביקורת, מה חשבנו על מה שופט X אמר או במאמר Y אתה צריך לחשוב על הדברים. [ככה] אתה מפתח כלים ביקורתיים ובכלל כלי ניתוח אנליטיים שפשוט הם נטמעו בי כבר. הלימודים עושים מהיר יותר את כל התהליך. זה איזושהו משהו אינטנסיבי... זה כמו שרירים שעובדים אחרי פעילות גופנית גם כשאת במנוחה אותו הדבר. והלימודים זה כאילו הפעלת הגלגלים האולטימטיבית, במיוחד משפטים. זה מבחינתי מימוש עצמי... הלימודים עושים את זה יותר מזוקק... הלימודים נתנו לי את הכלים 'להלביש' את זה במילים, זאת אומרת, את תחושת האי-נוחות שלי מהדברים. גם הבנתי איך לנסח את מה שמפריע לי למה בדיוק לא מסתדר לי שם. אני לא יודעת להצביע על משהו ספציפי, זה איזושהו מהלך".

הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה נוצר באמצעות הקישור בין "תחושת האי-נוחות שלי מהדברים" בעבר, למקום בו היא נמצאת היום, ביכולת להלביש תחושות במילים ובפעולות שהיא נוקטת: "התפיסה הביקורתית חידדה לי דברים שחשבתי עליהם כבר קודם. כמו העניין של הצניעות, של כיסוי ראש וכל מיני הגבלות. התחלתי לראות דברים באור קצת שונה... ככל שחשבתי על זה יותר, זה עיצבן אותי יותר. אני לא הולכת עם כיסוי ראש כי אני חושבת שזה נועד לדכא נשים... כיסוי הראש פשוט נועד לסמן אותך, לסמן עליך בעלות! ואני לא שייכת לאף אחד חוץ מלעצמי".

מכיסוי הראש היא עוברת לדון בסוגיית הצניעות ולמשמעות שלה בעיניה: "התפיסה של צניעות דתית היא יותר החבאה של הגוף, פחות הדגשה של היופי הגופני, כמו כיסוי הרגליים, הידיים. אפשר לומר שזו גם צניעות מחשבתית – לא להבליט את עצמך על ידי חשיבה מקורית או נועזת. משהו כמו יתהיי יפה, אבל לא בצורה פרובוקטיבית, ותשתקיי. אם שמת לב, זו לא התפיסה שמתאימה לי כי אני מאוד דעתנית, ומתעקשת גם להביע את דעתי".

לילך אינה מסתפקת בפעולות שהיא נוקטת ביחס להופעתה החיצונית. היא עושה דברים הממחישים את העצמתה כאישה: "התפקיד שלי זה להתווכח עם בעלי ולגרום לו לחשוב [כדי שלא יתנוון] ככה אני רואה את זה... אני חושבת שזאת ההשפעה שלי, אני זוקפת את זה לזכותי, כן, כי באתי עם השקפה מאוד ברורה של אני לא משרתת... זה נראה לי לפעמים כמו ניצול של הידע שלי על איך הוא חושב... פשוט לגרום לו להבין את הנכונות של מה שאני אומרת. את ההצדקה של מה שאני חושבת... המחשבה שלנו שאם באיזושהו שלב נוכל, יהיה אצלנו קצת היפוך תפקידים – אני אהיה המפרנסת היחידה אפילו והוא יגדל את הילדים. האמת שמבחינת האופי שלנו זה הרבה יותר מתאים, אני חושבת שנעשה את ההפך כי הוא טיפוס, הוא אוהב לשבת בבית ואני לא".

לסיכום, למרות שלילך מעידה שמאז ומתמיד היא הייתה נחושה ודעתנית, הסיפור שלה ממחיש כיצד הלימודים הופכים את תהליך התחזקותה למהיר יותר ומזוקק יותר. הלימודים הם עבורה דרך לתת משמעות לתחושת האי-נוחות שלה מהאופן שהיא נדרשת לתפקד כאישה דתייה ובה במידה לאופן שהיא מתכוונת לנהל את חייה. הסיפור הבא ממחיש את משמעות העצמה הלכה למעשה בהקשר של החברה הערבית-מוסלמית לא דתית.

"אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו" – סיפורה של פאטמה

פאטמה, ערבייה לא-דתית בת 21, לומדת משפטים ותקשורת. היא בת יחידה בין שלושה בנים, כולם משכילים. אביה הנדסאי מכוונת ואמה עקרת בית. הוריה מקפידים מאוד על לימודים גבוהים של ילדיהם, ומגיל צעיר השקיעו מאוד בלימודיה. בתיכון היא אובחנה כמחוננת ולמדה פיזיקה, חלמה ללמוד רפואה, אך הציון בפסיכומטרי לא היה די גבוה כדי שתוכל להגשים את החלום, וכפי שהיא אומרת: "ממשיכים את החלומות לפי מסלול אחר – משפטים". היא מזהה את הכוח הפועל בהסדרתה המגדרית בהקשר של המסורת המוסלמית: "אישה בשבילי זה מיעוט. אנחנו מיעוט ערבי שנמצא במדינה, והאישה היא מיעוט בתוך המיעוט הערבי... היא מקופחת פי שלושה, אין להתווכח על זה... אצלנו בחברה זה מובהק, האישה לא מקובלת כמו הגבר והיא נמצאת בשוליים. היא האישה שנמצאת בבית והיא צריכה לגדל ילדים, לשטוף רצפות ולדאוג לכל! בגדים אוכל...".

את ההתנגדות שלה לכוח זה היא מבטאת בבחירה בלימודי משפטים: "משפטים, כי זה הגנה על זכויות אדם וזה אחד הדברים שאני יכולה להשתמש בו ככוח כל כך גדול!". היא תופסת את לימודיה כפונקציה מתווכת בינה לבין רכישת משאבים של כוח: "במשפטים את יכולה ממש להפגין את האישיות שלך ולימודים הם כמו נשק הכי גדול לבנאדם הם יותר טובים מהנשק הכי גרעיני". היא מתארת משאבים רבים אותם היא רוכשת דרך הלימודים הגבוהים: "לימודים לדעתי זה לא רק לימוד פרקטי זה גם דברים נלווים... את גרה במעונות, את מכירה אנשים חדשים את מנהלת חיים חדשים, את מושפעת גם מאנשים אחרים, זה מפתח אצלך כל מיני דברים. למשל היום אני האישה הכי מנוטרלת מבחינה דתית אני מכבדת את כל הדתות. אני מצליחה לתפוס את החיים מסתכלת עליהם מנקודת מבט אחרת!"

את משמעות לימודיה כדרך להעצמה היא מתארת קודם כל במשמעות של העצמה אישית: "תראי, קודם כל לימודים משנים כל אישיות, לא משנה אם זו אישה גבר, ערבי או פלסטיני או יהודי... וכל הלימוד האקדמי מקנה כוח הכי הכי גדול" ולאחר מכן במשמעות של העצמה מגדרית "אחד הדברים שהאקדמיה מקנה לאישה זה לדעת איפה יש לה זכות ואיפה לא אז בטח נראה לי שהאקדמיה היא אחד הדברים העיקריים שמקנה נשק טוב לאישה במיוחד לאישה ערבייה לדעתי...".

את הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה, היא יוצרת באמצעות הקישור בין תפיסת האישה כמיעוט בתוך המיעוט הערבי וכמקופחת פי שלושה, למקום בו היא נמצאת היום כאישה ערבייה המצוידת ב"נשק" הלימודים ובלומדי המשפטים כאמצעי להגן על זכויות נשים ובני אדם. דרך חיבור זה היא מבטאת את העצמתה הלכה למעשה, ויש לה גם חלום: "אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו! אף פעם זה לא יהיה באמת! אני חולמת! וישבתי עם אבא שלי ואמרתי לו, תשמע אבא אני פאטמה הבת שלך היום חושבת באמת, אף פעם לא ראיתי אישה ערבייה שהגיעה לדרגה טובה של מנהיגות, ורואה בעצמי שאני מנהיגה, יש בי את הכוח ואת הרצון. אם במקרה עוד שנתיים שלוש כשאהיה בת 23, 24 ואני אראה שאני יכולה להיבחר... תהיה לך בעיה עם זה שאני מתמודדת מול

השבטיות של המשפחה? הוא אומר לי להפך אני אהיה לצידך וגם אם לא ייתנו לך תלכי על זה. והוא נתן לי כוח אדיר! דיברתי גם עם אמא והיא אמרה אותו דבר. אבא תומך בדעה שלי, וזה נותן לי כוח עצום, כוח עצום, ממש עצום! אפילו אם אני לא אעשה את זה, אני אומרת לך את זה בכל הכוח!".

לסיכום, הסיפור של פאטמה מלמד, שאף על פי שהיא הגיעה ללימודים כאישה התופסת את עצמה כ"בת אדם" וכאישה חזקה, הרי כאשר הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה מיושם במטרות שלה, בחלומות ובשאיפות שיש לה בחיים, הוא הופך ל"כל הכוח". מעל לכל, באמצעות הלימודים היא מבנה את העצמתה והופכת אותה למחויבות לעצמה, לקריירה שלה ולתפיסת חיים. הסיפור הבא ממחיש את משמעות ההעצמה הלכה למעשה בהקשר של החברה הערבית-מוסלמית הדתית.

"לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אמשיך ללמוד" –

הסיפור של מרים

מרים, מוסלמית דתייה, בת 27, לומדת פסיכולוגיה (נספח 11). מתגוררת בעיר מעורבת גדולה. היא הבכורה ואחריה עוד ארבע אחיות. אביה פוטר לאחר שעבד שנים רבות כפקיד קבלה בבית מלון. אמה עקרת בית, ומדי פעם טיפלה בילדים בביתה. את הכוחות הפועלים בחייה היא מזהה בדת ובדרך שאביה מנסה לכפות אותה עליה אותה: "אבא שלי נוקשה מבחינת הדת, ומאוד הרגשתי את זה, ממש חזק. הרגשתי שיש לי יותר הגבלות ושאיני לא בדיוק יכולה ללכת עם היכולות שלי עד הסוף... זה מאוד מאוד תיסכל אותי והיו לי כעסים נורא נורא גדולים על אבא שלי... כן! הייתי נכנסת המון לזיכוכים עם אבא שלי, ממש, כאילו לא מרפה. מתווכחת, ממש מאבקי כוח, אני והוא. ממש ככה. כשזה לא ממש היה עובד, לא הייתי אוכלת, לא הייתי מדברת עם אף אחד". את משמעות הלימודים כפועל יוצא של התנגדותה לתכתיבים של אביה היא מבטאת בהתעקשותה על הדרך שלה: "הלימודים, זה מספק את הצרכים שלי, כאילו לממש את הפוטנציאל, לשים את הדברים הקשים הצידה, כאילו לעזור לאנשים שהגיעו למצב הזה לאגור את כל הכוחות שלהם ולעזוב את כל הבלגן שמסביבי".

את משמעות הלימודים כדרך לעצמה ולהתחזקותה היא מבטאת באמצעות מספר דימויים: "הלימודים הם כמו פנס, במשמעות של להאיר דברים, דברים שראיתי, תמיד ראיתי. יותר עזר לי לראות. עזר לי לראות טוב יותר את הדברים, בבירור! זה פשוט אפשר להגיד שזה כמו משהו שהוציא אותי מבית מוגן, מבית שמור, מבית שיש בו דברים די קבועים ודי מובנים מאליהם ומוסכמים, אל דברים שהם יותר פתוחים, עשירים יותר, מלמדים, פותחים את העולם, מאירים את העולם. אפשר להגיד שזה גם כמו דלת... דלת לצאת החוצה במשמעות הזאת, כן, לצאת החוצה מהמשפחה ומהחברה שלנו ולחזור. זה דלת פתוחה שאת יכולה לצאת ולחזור בחזרה... האוניברסיטה בהחלט מאפשרת את זה.... הלימודים זה כמו זה מין בוסתן, כמו גן כזה, שאנחנו בוחרים איזה דברים אנחנו יכולים לקטוף ואם אנחנו באמת מחכימים, אז יהיה לנו בסוף זר, פשוט זר בהחלט!"

את הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה, היא יוצרת באמצעות ה"פנס" שמאיר את דרכה אל ה"דלת" שתמיד נשארת פתוחה עבורה כדי להחליט מה היא בוחרת לעשות ואיך: "לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אעבוד או שאני אמשיך ללמוד, כי אצלנו התמחות זה ארבע שנים... אני בחיים לא רואה את עצמי עם מישהו, לא משנה כמה הוא בן אדם טוב, עם מישהו שהוא לא משכיל. אפילו אם יש לו כסף, יש לו עסק, פשוט אני לא מרגישה שאני מתאימה לשם. מהבחינה הזאת אני מאוד סלקטיבית! רק מישהו משכיל! אין, אין מצב.... הוא צריך להיות משכיל מבחינת צורת חשיבה הוגנת, מאוד קרוב לעולם האוניברסיטה, אז חשוב לי שהוא יבין במה מדובר

וידבר ככה באותה שפה. גם חשוב לי שהגבר שלי כמובן יהיה ערבי, מוסלמי, דתי. זה האירוסין השלישי שלי. פעם הייתה כתובה, אז אני גרושה למעשה... הוא עושה תואר שני בכימיה ורוצה להמשיך דוקטורט. הכרנו בצורה די מסורתית".

לסיכום, הסיפור של מרים מלמד שאף כי היא הגיעה ללימודים כשהיא תופסת את עצמה כמוסלמית דתייה, הלימודים מאירים את דרכה לבחירות שלה, שאותן היא מיישמת במטרות שלה, בחלומות ובשאיפות. הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה ממחיש כיצד התחזקותה במהלך הלימודים הופכת למחויבות ולדרך חיים. בדומה למרים, הסיפור המועדף של מאיה, של לילך ושל פאטמה ממחיש כיצד הן מיישמות את ההעצמה שרכשו דרך הלימודים הגבוהים הלכה למעשה. בסעיף השני, המסכם פרק זה, ייערך דיון בממצאים ביחס לסיפור של הקבוצות: יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות וחרדיות, ערביות מוסלמיות לא-דתיות וערביות מוסלמיות דתיות.

דיון בממצאי המחקר בשיטה איכותנית

בפרק זה הוצגו 16 סיפורי חיים, ארבעה בכל אחת מהקומות. הממצא הבולט שעולה מהם הוא כי הקומות הן למעשה שלבים בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים. בפרק זה ארבעה סעיפים, אחד לכל שלב בתהליך ההעצמה. בסעיף הראשון תוצג הפרשנות שנתנו המרואיינות להשפעת הדת על הסדרתן המגדרית, תוך העמקתה במקורות תאורטיים על היהדות והאסלאם. כמו כן תיעשה בו הבחנה בין הסדרה מגדרית מסורתית למודרנית. בסעיף השני יוצגו שני סוגי התנגדות לכוחות הפועלים להסדרה מגדרית, התנגדות סמויה והתנגדות גלויה באמצעות הבחירה בתחום הלימודים. ההתנגדות תוצג כדרך להרוויח זמן כדי ליצור מרחב למימוש עצמי.

בסעיף השלישי מוצגות הפרקטיקות לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים: התחברות, התמלאות ומימוש עצמי. בסעיף הרביעי, הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד, יוצגו הפעולות שנוקטות המרואיינות לשם יישום ההעצמה שהן רכשו דרך הלימודים הגבוהים בחייהן. הסיפור המועדף ממחיש מה הן יכולות לעשות כשהן מועצמות בתחום הציבורי ובתחום הפרטי. שמות המרואיינות מופיעים בסוגרים בסוף הציטוט. פרטי הרקע שלהן מוצגים בנספח 2.

שלב ראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים

מהממצאים של השלב הראשון בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, עולה כי לדת (יהודית ומוסלמית) השפעה על הכוח והדיכוי המופעלים ביחסי גומלין להסדרה המגדרית (מודרנית ומסורתית). הממצאים של חלק זה הם תוצאה של פירוק (דקונסטרוקציה) הסיפור המסופר בקומה הראשונה (ספרי לי על עצמך) למרכיביו במטרה לזהות את ההשפעות של ההקשר- דת (יהודית ומוסלמית) ולאום (יהודי וערבי) על הפנייה ללימודים גבוהים. השפעות אלו יוצגו כפי שנמצאו בארבע הקבוצות: יהודיות לא דתיות, יהודיות דתיות/חרדיות, ערביות לא דתיות וערביות דתיות.

בקרב קבוצת היהודיות הלא-דתיות זוהו הכוח והדיכוי המופעלים ביחסי גומלין להסדרתן המגדרית בעיקר בציפייה של בני משפחתן להצלחה. שש מרואיינות מקבוצה זו ציינו שהן חיות עם בן זוג, ואלו שבגפן מתארות כיצד מופעל עליהן לחץ באמצעות הדחיפה להצלחה, הכוללת את הסדרתן בזוגיות: "אני מודה שהיו גם קצת לחצים חברתיים, שהרי בחורה בת 21 שלא מכינה עצמה לחיי משפחה היא מקרה אבוד..." (חרות). לחצים אלה עולים בקנה אחד עם ההגדרה של הסדרה מגדרית מודרנית, שמשמעותה ה"ידע" של נשים על עצמן, המוליך אותן לשפוט את עצמן ביחס לאחרים על פי הנורמה החברתית של

נישואין, משפחה ולידה, בעוד סטייה מנורמה זו נשפטת על פי דרגות שונות של חוסר (White, 2000). לדוגמה: "עוד חמש שנים אני אהיה בת 28 ואני נורא חרדה שאני לא אתחתן עד אז... אני חושבת שבחורה שלא נישאת עד גיל 30 אז משהו כביכול לא בסדר אצלה" (מאיה). בקבוצת היהודיות המשתייכות לזרמים דתיים וחרדיים עולה עוצמתו של הכוח הפועל בהסדרה זו, אך הוא שונה בכל אחד מן הזרמים שאליו משתייכות המרואיינות.

הזרם הדתי-לאומי, שאליו משתייכות ארבע מרואיינות (שחר, לילך, חן ונגה), מאופיין בזיקתו ללאום ולציונות ובקשר עם העולם החילוני ואורחות החיים שלו. בין השאר, בני הנוער מתגייסים לצה"ל ומאמצים דפוסי בילוי חילוניים כגון טיול תרמילים במזרח (קפלן, 2003; שלג, 2000). בזרם הדתי-לאומי קיימת השמירה על הבסיס ההלכתי בכל האמור לקיום מצוות הדת ולאופן ההסדרה המגדרית של האישה, אולם ביחסי הגומלין עם המשפחה ניתן לנשים חופש אישיותי להפעיל שיקול דעת. לדוגמה, הן רשאיות לבחור את בן הזוג ולבסס את היכרותן עימו דרך שיחות ומפגשים חברתיים בנוכחות אנשים נוספים.

הזרם החרדי, שגם אליו משתייכות ארבע מרואיינות (חני, שרון, אילת ושירה), נחלק בין הזרם ה"חסידי-ליטאי" ובין הזרם ה"חרדי-ספרדי" (הירושלמי, 1997; שלג, 2000; Shilav, 1993). חני, שסיפורה הוצג בקומה השנייה, שייכת לזרם הראשון, שמוצאו ממזרח אירופה והוא מייצג את האולטרה-אורתודוקסיה. זהו זרם קיצוני המתנגד למודרניות ולמחדשי הדת היהודית ונוטה להתבדלות, לשמרנות ולחרדיות (מ פרידמן, 1998; קפלן, 2003; שביד, 2003). בקבוצה זו רבים הכוח והדיכוי המופעלים להסדרתן המגדרית המסורתית של הנשים בנישואין ובמשפחה, כפי שמסבירה חני: "אישה היא פאר הבית, על כל המשתמע מכך כולל את העובדה שאישה תישאר רק בתוך הבית ועיסוקי ולא תצא לעבוד ולא תצא ללמוד חלילה וחס" משמעות הדבר שגם אם האישה החרדית תייחס חשיבות רבה להתפתחותה, יהיה הדבר אך ורק כתחנת ביניים לפני היעד הסופי: "דע לפני מי אתה עומד". אין מקום להתפתחות האישית ולמילוי הצרכים האישיים, אלא אם כן הם משרתים את צורכי המשפחה, את צורכי הקהילה, את צורכי העם ואת רצונו של הבורא (נפתלי-מצרי, 2005, עמוד 11; שלהב, 2005).

הזרמים החרדיים-ספרדיים, שאליהן משתייכות שלוש מרואיינות (שרון, שירה ואיילת), מזהים לרוב עם תנועת ש"ס ועם קבוצות חב"ד, המעורבים יותר בחיי המדינה (שלג, 2000), פחות מסוגרים, מקיימים מגע שוטף עם הסביבה החילונית ופותחים את שעריהם לכל המעוניין להיספח אליהם (קפלן, 2003). הסדרתן המגדרית של נשים בזרמים אלה היא מסורתית, וביחסי גומלין באמצעות הסדרה זו מופעל כוח חזק: "הנורמה שהאישה תהיה בתוך הבית ולא תצא בכלל אם יש אפשרות כזאת. אם היא יוצאת, זה לעבודה ולבית לא להסתובב ברחוב... ולא לדבר עם אנשים זרים, כאילו להיות ביתית מאוד, מאוד, מאוד" (שרון).

מנקודת מוצא כזאת, לאישה אין כלל שיקול דעת בבחירת בן הזוג. גם בהחלטה באיזה גיל להינשא אין לצעירה בחירה. בשני היבטים אלה מפעילות המשפחות כוח ודיכוי על הנשים. לעיתים הלחץ מתון, לעיתים הוא כבד, לעיתים "לחץ אטומי" (חני). בין שלושת הזרמים – הדתי-לאומי, החסידי והחרדי – הכוח והדיכוי החזקים ביותר המופעלים להסדרה המגדרית של הנשים בתפקידיהן ובמרחב הפרטי הם בזרמים אולטרה-אורתודוקסיים (חרדים ממוצא אשכנזי). בקבוצות אלו מתקיימת האישה בצילו של הגבר, אין לה מעמד עצמאי וקולה אינו נשמע, היא מתפקדת כאובייקט למילוי תפקידיה המגדריים ונתפסת כך. רוב הנשים מזרמים חסידיים כלולות בקבוצה זו (גודמן, 2003; קפלן, 2003). בזרמים החרדיים הספרדיים ניתן למצוא את האישה המעצבת, המעודדת את בעלה להתפתחות אישית רוחנית,

וגם המפרנסת, שמצופה ממנה לוותר על הגשמתה האישית ולקחת על עצמה את כפל התפקידים. בין רכוש ובין רכוש בעלה קיימת זהות מוחלטת. רוב הנשים החרדיות ורבות מהחרדיות-לאומיות כלולות בקבוצה זו (קהת, 2000).

בדומה לכוח ולדיכוי שזוהו בקבוצת היהודיות הדתיות והחרדיות בהסדרה מגדרית מסורתית, מזהות גם המרואיינות הערביות- המוסלמיות (לא-דתיות ודתיות) את הכוח והדיכוי המופעלים ביחסי הגומלין עם בני משפחתן דתיים ולא דתיים בהסדרה מסורתית. חשוב לציין, שההסדרה המגדרית המסורתית, אינה קשורה לאופן שבו מגדירים ההורים את דתיותם: "אמא שלי מזה עשר שנים הולכת עם הלבוש המסורתי ונחשבת לדתייה. אבא שלי מזה חמש שנים מתפלל והוא מסורתי יותר מאשר דתי. ואין לנו את ההגדרה הזו של חילוניות המוסלמים מגדירים את עצמם לפי הלאום בואי נגיד 'מוסלמים' וגם אומרים דתי ולא דתי שיא הפשטות" (ריס).

אם דתייה ואב מסורתי, נובעת מהמשמעות הייחודית של הדתיות באסלאם. אסלאם פירושו מסירות המאמינים לאללה. בטוי טוטאלי, כפי שקובעו הנביא מוחמד, ליחסו של המאמין לאל. מוסלמי שמגדיר עצמו דתי, מצהיר בכך על "מסירותו" וחייב למלא את חמש המצוות של האסלאם כלשונן: לקום לפני עלות השחר כדי לקחת חלק בראשון מבין חמשת טקסי התפילה היומיומיים. לפני כל תפילה יש קודם כל לעבור טקס הטהרות. צום בחודש הרמאדאן, עליה לרגל למכה, לפחות פעם אחת בחיים, תשלום מס זכאת לרווחת העניים המוסלמיים הם הכרחיים. חמשת מצוות היסוד של האסלאם, חלות באופן שיווינוי גם על גברים וגם על נשים (לצרוס-יפה, 1980, 1985; Nasir, 2002; Abbott, 1967; Powers, 1992).

אצל הנשים המוסלמיות הדתיות, נוספת על כך חובת הלבוש: "זה נכתב בקוראן שאלוהים ביקש מהנביא מוחמד שהנשים והבנות שלו ילבשו את הגיילבאב... חוסר צניעות אסור באסלאם ואסור בכל הדתות אז כדי למנוע את זה צריך שהאשה תכסה את עצמה" (אעישה); "אם קוראים להם דתיים הם חייבים ללכת עם הלבוש המסורתי. אם הם רק מתפללים, הם נחשבים בדרך ללבוש המסורתי" (ריס). לעומת זאת, לא כל מי שלובשת את הלבוש הדתי תופסת עצמה כדתייה. לעיתים חובת הלבוש נובעת מיחסי הגומלין עם ההורים. מלבד סממן חיצוני של דתיות היא גם מעידה על הצניעות, ולכן קורה שהורים שאינם דתיים דורשים מהבנות ללבוש את הלבוש המסורתי, בעיקר אם הן יוצאות מהבית ומהכפר. הן נענות לדרישה, אולם אינן מגדירות עצמן כדתיות.

ההבדלים בעוצמת התכתיבים ניכרים במיוחד בין משפחות מכפרים ובין משפחות המתגוררות בעיר: "בעניין של נישואים וקשרים עם המין האחר יש הבדל בין הכפר לבין העיר: החשיבה היא מסורתית עם קצת שינויים... אבל הלחץ החברתי הוא שונה, הוא מאוד שונה!!!" (מייסס). מרואינת שמשפחה חיה בעיר יודעת לומר: "הורי לא מהסוג שלוחץ לגבי נישואין" (סאוסן). מרואינות אלו, לא היו נשואות בזמן הראיון וגם לא מאורסות אם כי היו מעל גיל 24, שהוא הגיל הגבוה ביותר לנישואין שדווח עליו בקבוצה זו.

מרואינות מהכפרים, לעומתן, מתארות לחץ עצום: "זה מחלחל לכל דבר – ללבוש, לחזור בערב מאוחר, להיות בקשר לא רשמי עם בחור וכל הדברים היום-יומיים" (מייסס). הן יכולות לתאר זאת כך: "אמא, כל הזמן יש לה את הראייה שבת מסיימת כיתה י"ב היא מתחילה ללמוד בשנה בה היא מסיימת. ההורים שלה משלמים לה את השכר לימוד ואחרי שהיא מסיימת שנה א' היא מתחתנת, מתארסת כמה חודשים ואחר כך מתחתנת, זהו, ועוברת לבית של הבעל שלה והוא יהיה אחראי עליה" (סמירה).

בעוד בנות קבוצת המרואיינות המוסלמיות הלא-דתיות מייחסות שליטה זו להשפעת הדת המוסלמית על המסורת, רואות בה המוסלמיות הדתיות פרשנות מוטעית של הדת: "במסורת שלנו, הם משתמשים בדת לצרכים האישיים שלהם, שהדת אמרה שהאישה צריכה להיות בבית..." (סמירה). פרשנות זו היא לטענתן פרי אינטרסים ואינה תואמת את דברי הנביא מוחמד: "מבחינת כבוד האישה ודברים כאלה מבחינה דתית, דת האסלאם נתנה הרבה חופש לאישה והרבה זכויות... גם הנביא מוחמד ואיך הוא היה מתייחס לנשים שלו... האסלאם לא אומר שהאישה שווה לגבר, אבל הוא אומר שהיא השותפה שלו – האישה שותפה לגבר. יש דברים שהוא יכול לעשות ויש דברים שהיא יכולה לעשות וכל אחד יש לו התפקיד שקשה מאוד לקחת, שהשני ייקח אותו" (אעישה).

בעוד קבוצת המוסלמיות הלא-דתיות מתארות את הנורמות המסורתיות להסדרתן המגדרית על סמך "תורה שבעל פה" שעוברת מדור לדור וניתנת לפרשנות שונה בין העיר לבין הכפר ובין משפחה למשפחה, מבססות את פרשנותן בנות קבוצת המוסלמיות הדתיות, הבקאות בכתבי הקודש של האסלאם, על הקוראן והסונה ועל ההיסטוריה של האסלאם. הקוראן, שהוא הבסיס של האסלאם, כולל 114 פרשות (סורות) שבכל אחת מהן כתובים דברי הנביא. מלבד הקוראן, ספרות החדית' והשריעה קובעות כיצד ייושם האסלאם בחיי היום-יום. חדית' הוא סיפור המשקף את המסורות המתעדות את התנהגותו ואמירותיו של הנביא מוחמד (תורה שבעל-פה). הוא נחשב למסגרת הקדומה ביותר של הרעיונות הדתיים והמוסריים של האסלאם. כאשר נאספו החדיתיים ותועדו נוצרה מהם הסונה, התורה שבעל פה. הסונה היא מכלול המנהגים והדעות של עדת האסלאם הקדומה ביותר על כן היא נחשבת כפירוש המוסמך ביותר לדבר הקוראן הלקוי בחסר. הסונה של הנביא מרוכזת בששה ספרים שבהם לוקטו חדיתיים שנראו מהימנים מתוך חומר מסורתי רב (לצרוס-יפה, 1980, 1985, Abbott, 1967; Nasir, 2002; Powers, 1992). על בסיס כתבים אלו המרואיינות המוסלמיות הדתיות, טוענות שדת האסלאם, מקנה חופש, כבוד וזכויות לאשה, ומוצאות לכך תימוכין במקורות.

במקורות המתעדים את ההיסטוריה של האסלאם מסופר שבתחילת דרכו ביטל הנביא מוחמד מנהגים שיש בהם אפליה מינית כמו רצח תינוקות ממין נקבה, עבדות נשים וייבום (נישואין בין אדם לבין אלמנת אחיו). הוא חוקק חוקים המבטיחים את זכות הנשים לרשת ולהוריש רכוש ואת זכותן לבעלות ושליטה מלאה על נכסיהן. הקוראן אינו דורש מנשים להתכסות מכף רגל ועד ראש או להסתגר בבתיהן, והנחיותיו של הנביא על לבוש צנוע כוונו לשני המינים. יתרה מזו, הנשים שהיו קשורות בחייו של הנביא לקחו חלק בחיים הציבוריים, הביעו את דעותיהן לגבי עוולות חברתיות ולעיתים קרובות סייעו לו בקבלת החלטות (Ahmed, 1992; Helie-Lucas, 1993; Imam, 1996; Eissa, 1999; Mernissi, 1991). לאור מקורות אלו טוענות אפוא המרואיינות המוסלמיות הדתיות, כי הנורמות המסורתיות שבהן משתמשים כהצדקה להפעיל עליהן כוח ודיכוי להסדרתן המגדרית אינן שייכות לקוראן, לסונה או לכוונותיו של הנביא מוחמד לגבי הנשים, אף כי הן אינן מסבירות את הסיבה לכך. יש המשייכות את השינוי שחל במעמד הנשים המוסלמיות לתקופה שלאחר מותו של הנביא מוחמד ולהתפלגות האסלאם (בשנת 631 לספירה) לשתי כיתות – הסונים שהם כ-85% מהמוסלמים והשיעים (Ahmed, 1992). יש המצביעות על הפיקה (fiqh) תורת המשפטים האסלאמית, כמקור להגבלת זכויות הנשים, בכל הקשור לדיני אישות (Afary, 1998; Eissa, 1999; Imam, 1996; Salman, 1997).

אנשי הדת המוסלמים שהטילו הגבלות דתיות לכאורה על חירותן של הנשים עשו זאת מבלי להסתמך על טקסטים מפורשים מהקוראן, הסונה או השריעה, היא ההלכה המוסלמית, מערכת המצוות הדתיות

והמוסריות שבמסגרתה מוכתבים כל תנאי ומצב בחיים וניתנות הנחיות ברורות לגבי הפרטים המשניים ביותר בחיי היום יום. במקום זאת הם התבססו על טקסטים כלליים ובעיקר על הנורמות והקודים החברתיים שלהם השואבים ממקורות רבים. החל בחוקים שבטיים פרה-אסלאמיים דרך מבנים תרבותיים, קטעים של משפט שמקורם בימי הביניים וכלה בצמיחת מודלים של מערכות יחסים מדינה ומשפחה שמתוארים היום כפטריארכאליים ואוטוריטטיביים (Powers, 1992; Al-Hibri, 1997). מה שמוכר כיום כמעמדן של נשים ערביות מעבר להיותו תוצר של פרשנות דתית, במידה רבה הוא תוצאה של אורחות חיים או "מסורת" בלשון של המרואיינות. ניתן לראות אם כן, כי טענתן שיש להפריד בין מסורת לדת אכן עולה בקנה אחד עם הכתוב במקורות.

לסיכום, גם כאשר מזהות המרואיינות, את הכוח והדיכוי הפועלים עליהן בהסדרה מגדרית מודרנית, גם אם הן מזהות זאת בהסדרה מגדרית מסורתית, בין שהן מזהות לחץ מתון, בין שהן מזהות לחץ כבד, הן מסרבות להיכנע ללחץ זה, מוחות כלפיו ומביעות בדרכים שונות את התנגדותן, כפי שיתואר בשלב השני של תהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים- ההתנגדות לכוח ולדיכוי.

שלב שני: התנגדות מוסרית לכוח ולדיכוי

ממצאי השלב השני בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים הם ביטויי ההתנגדות לכוח ולדיכוי. בשלב הראשון זוהו מרכיבים אלו ביחסי הגומלין עם ההורים. בהימצאן בקומה השנייה של סיפורי החיים מתרחבת הפרספקטיבה דרך השאלה, איך כוחות אלו משפיעים על הפנייה ללימודים גבוהים ו/או על הבחירה בחוג לימודים. מפרספקטיבה זו, כאשר הן בוחנות את השפעות הכוח על עתידן בכלל ועל הבחירות שהן עושות בפנייה ללימודים בפרט, ההתנגדות אצל חלקן היא על הכוח והדיכוי ואצל חלקן על צמצום החופש לבחור או להחליט בסוגיות כגון מתי להתחתן, עם מי להתחתן, מתי ללדת, איך להתנהג, מה ללבוש ועל מה את צפויה לסנקציות, ועל אחת כמה וכמה בסוגיות של בחירת מקצוע, תכנון קריירה ותכנון העתיד. הבחירות שהן עושות בפנייה ללימודים או בבחירה בחוג לימודים הן פרי התנגדות זו.

הפנייה ללימודים גבוהים בכלל יכולה לנבוע מהתנגדות לסטראוטיפ "את אישה אז את חלשה". מקור הבחירה בחוג לימודים מסוים יכול להיות התנגדות לכפייה ללמוד מקצוע שמתאים יותר לאשה או מתאים יותר לציפייה של ההורים וכן הלאה. ההתנגדות מבטאת אפוא סירוב לקבל כמובן מאליו את היותן ניתנות לדיכוי ולשליטה ואת ההנחה שזה קורה משום שהן נשים. כפי שניתן לראות, ההתנגדות היא לפגיעה בערך הבסיסי של חירותן לבחור, להחליט ולהפעיל שיקול דעת העולה בקנה אחד עם המושג "התנגדות מוסרית" שטבע טוריאל (Turriel, 2003, p. 126). טוריאל מזהה התנגדות מוסרית אצל בני האדם בגילוי מודעות לכוח, לדיכוי ולאי-צדק בחייהם, בפיתוח מחויבות מוסרית לעצמם ולזכויותיהם ובמציאת פתרונות ופיתוח דרכים להתנגד לאי-צדק שנגרם להם. התנגדות ממניעים מוסריים מבטאת לדבריו גם מודעות עצמית וגם מחויבות אישית. היא מאפיינת את חיי היום-יום ברוב התרבויות ומהווה חלק בלתי נפרד מתהליך ההתפתחות אצל בני האדם. בדומה להגדרה זו, ניתן לראות בפנייה ללימודים גבוהים ביטוי להתנגדות מוסרית: "אני מכירה בנות שאפילו ברחו מהבית כדי ללמוד באוניברסיטה! זה אחד הדברים שהאקדמיה מקנה לאישה, לדעת איפה יש לה זכות ואיפה לא!" (פאטמה).

הפרשנות המודעת שנותנות המרואיינות לכוחות הפועלים עליהן בשלב הראשון של תהליך ההעצמה והתנגדות מוסרית לפעולתם השרירותית של כוחות אלו בשלב השני של התהליך מביאה אותן לשתי הבנות, שהדיכוי והשליטה נועדו "לשמר את הכוח" ביחסי הגומלין ושכדי להתמודד עם כוחות אלו

נחוצים משאבים. את האוניברסיטה הן תופסות כמרחב המתווך בין לבין משאבים אלו, תפיסה העולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים כי נשים תופסות משאבים כמו ידע, הזדהות, התמקצעות/מומחיות כבסיסים לכוח והשפעה (Schwazwald & Aguinis et al., 1996; Aguinis & Adamd, 1998; Koslowsky, 1999). כאשר מעבר למטרות מוצהרות לפנייה ללימודים גבוהים, כגון התבססות מקצועית וכלכלית, קיימת התנגדות מוסרית לכוחות אלו וכתוצאה ממנה עולה הצורך להבנות כוחות פנימיים, נוצר מה שמוכר בספרות המקצועית כ"אפקט לימודי" או "אפקט האוניברסיטה" – אפקט המבטא את השפעת תהליך הלימודים במוסד להשכלה גבוהה על היבטים רבים מלבד אלו הקשורים בלימודים, כגון בחינה של סוגיות הקשורות במעמד האישי (משפחה זוגיות והורות) ובמימוש העצמי של שאיפות, מאויים, יכולות וכישרונות לאו דווקא אקדמיים (Lesthaege, 1998; Thornton et al., 1995; Katsurada & Sugihara, 2002).

תפיסת האוניברסיטה כמרחב מתווך להשגת משאבים לביסוס כוח והשפעה מבוטאת אצל חלק מהמרואיינות בצורה סמויה. בדיאלוג פנימי בין לבין עצמן הן מודעות לתרומת הלימודים להעלאת ערכן כנשים: "ההשכלה נותנת לי ערך כאישה וכאדם"; "בכלל לא שינה לי מה ללמוד... רציתי לצאת עם תואר" (יארה); "הם תופסים אותי כבחורה, אז אני חלשה... לכן התאמצתי ללכת ללמוד כדי להוכיח להם אחרת" (אינאס). מתיאורים אלה עולה התנגדות שמטרתה השתחררות (resistance for liberation) מסטראוטיפים מגדריים, המאופיינת על ידי מודעות אישית, גדילה עצמית (self growth) והתחזקות (Abrams, 2003).

אצל חלקן ההתנגדות המוסרית מבוטאת בצורה גלויה, היכולה ללבוש צורה של מלחמה או מאבק, כגון במצבים שבהם אחד ההורים כופה את דעתו על הצעירה באיומים או בהפעלת סנקציות כמו סירוב לשלם את שכר הלימוד, והיא מצידה נאבקת להשיג את מטרותיה בדרכה. תיאורים אלה הולמים ממצאי מחקרים שנמצאו בהם יחסי גומלין של כוח ודיכוי (אב מתעלל בילדות או בן זוג אלים). במצבים אלו זוהתה התנגדות גלויה, כגון פעולה או תגובה שנוקטות נשים: משא ומתן, ויכוח, מלחמה וכל פעולה גלויה אחרת (Abrams, 2003; Warner et al., 2004).

בקרב מרואיינות ערביות דתיות נמצא ביטוי נוסף להתנגדות מוסרית: הפנייה ללימודים גבוהים היא מצווה דתית ומבטאת התנגדות מוסרית להשתלטות ה"מסורת" על הדת. לדבריהן, דווקא על ה"מסורתיים" (הפחות אדוקים בדת) הפנייה ללימודים גבוהים של בנותיהם מאיימת, שכן עם הלימודים עלולה לבוא נטישת ערכים מקובלים כגון צניעות, צייתנות והקפדה על הכללים לניהול מערכות יחסים. ואילו "מבחינת דת להפך, בדת מעודדים את האישה שתלמד, שתלך ותממש את עצמה". כך יוצא, שהפנייה ללימודים מתוקף המצווה הדתית מבטאת התנגדות מוסרית למגבלות המוטלות על נשים דווקא מתוקף ה"מסורת", האמורה מטבע הדברים להיות יותר ליברלית, ומתברר שבכל הנוגע ללימודים גבוהים של בנות צעירות היא פחות ליברלית מהדת. לממצא זה זו לא נמצאו תימוכין בספרות המחקר, אולם באופן עקיף ניתן לקשור אותו לעלייה הנצפית מאז שנות השישים ועד אמצע שנות התשעים במשקלה היחסי של האוכלוסייה המוסלמית הדתית בישראל – מ-70% בשנת 1961 ל-79% בשנת 1995. יש הקושרים את העלייה למגמה של חזרה לדת שנצפית מאז שנות השבעים (חידר, 2005). אחרים קושרים אותה לעלייתה של התנועה האסלאמית בישראל (אבו-ריא, 2005; עלי, 2004).

שינויים אלה במעמדה של הדת המוסלמית הביאו להיווצרותן של תנועות נשים מוסלמיות הקוראות בצוותא את הקוראן ונותנות לדברי הנביא פרשנות משלהן: "כאשר איסלמיסטית צעירה מרצה לאביה

הבור האדוק על הנביא אשר עזר לנשותיו, היא מערערת פטריארכליות מוסלמית מבפנים, באמצעי הלגיטימציה שלה עצמה – הדת המוסלמית" (באק-מורס, 2004, עמ' 70), כתהליך שדרכו מסדירות נשים את משמעות חייהן (Badran, 2002). התנגדות מוסרית בנקודת המפגש עם האוניברסיטה מנוהלת בשתי דרכים, הקשורות זו בזו. הראשונה נמצאה בפעולות שהמרוויחות עושות במטרה "להרוויח זמן", והשנייה בפעולות שהן עושות כדי להפוך את המרחב האקדמי ל"מרחב מימוש עצמי". דרך הפעולה הראשונה מבטאת התנגדות מוסרית לתכתיבים שונים ובמיוחד לזה של הגבלת גיל הנישואין המסתייעת בלגיטימציה המוענקת ללימודים הגבוהים: "תמיד בחברה שלנו יש עין על הבת... תמיד אומרים שטוב לבנות להתחתן, אבל כשרואים שהיא עסוקה במשהו כמו לימודים זה הכי טוב!" (אעישה). העיסוק בלימודים מאפשר אפוא להרוויח זמן – להאריך את משך הזמן ללא נישואין: "ההיגיון הוא שאחרי התואר הראשון אני מתחתנת! אני יודעת את זה ואני גם יודעת שאם אני מסיימת את התואר הסיכויים קלושים לחזור לאוניברסיטה, אז אני רוצה להמשיך קדימה לתואר שני ושלישי ולא לחזור!" (סמירה). לדרך זו תימוכין במחקרים שבהם נבדק הקשר בין גיל הנישואין והפנייה ללימודים גבוהים, המלמדים כי אחד הגורמים המשפיעים על העלייה בגיל הנישואין היא הפנייה המושכלת ללימודים גבוהים, והסיבה העיקרית לכך היא חוסר הרצון להתחתן לפני התפתחות אישית, כלכלית וחברתית (Beets, 1999; Byrd, 2003; Kohler et al., 2002; Gustafsson, 2001).

להתנגדות מוסרית במטרה להרוויח זמן נמצאו וריאציות רבות. לדוגמה, הן מתחילות ללמוד במכללה (שלוש שנים), ורק אחר כך נרשמות לאוניברסיטה. חלקן מספרות שהן מתחילות בלימודי התואר הראשון בגיל 18, "העיקר ללמוד באוניברסיטה". במהלך התואר הראשון הן עורכות בירורים לגבי מסלולי לימוד אחרים ומיד עם סיום התואר הראשון נרשמות לחוג לימודים לתואר ראשון נוסף, וכך הן "מרוויחות" שש שנים, ואם הן מכשירות עצמן להוראה הן מוסיפות לכך שנתיים, וכך גם אם ממשיכות בלימודים לתואר שני ושלישי. וריאציה נוספת, נדירה יחסית, היא הלימודים לתואר ב-זמנית בשתי אוניברסיטאות – תואר אחד בתחום המדעים או ההנדסה ואחד בתחומי חינוך, בריאות או רווחה. את הלגיטימציה לכך הן שואבות מהדת: "הלימודים העדיפים אלה לימודי הדת אחר כך לימודי הבריאות והנפש - כל מה שאמור לסייע ולקדם מבורך" (שרה).

בiodען שרוב הסיכויים שבהגיען לנישואין הן לא יוכלו שוב לצאת ללימודים גבוהים הן מנצלות בצורה המרבית את הזמן המוגבל העומד לרשותן טרם נישואיהן: "זה באמת קרדיט מאוד רציני ואני מנצלת את זה! בכל דקה! ותמיד מחדשת את ה'נייה' [הכוונה] שלי, את ההחלטה שלי והמניע לשם מה התחלתי ללמוד, להזכיר לעצמי! אני התחלתי ללמוד ואני ממשיכה ללמוד" (אמינה). יש לכך אף רווחים נלווים, למשל בצורת הרבה מאוד הערכה ויוקרה מהסובבים אותן: "בדת נותנים יוקרה לאדם שרוצה לדעת" (נור). בלומדן מקצועות המוערכים בדת המוסלמית הן מרגישות מבורכות וחלקן אף זוכות במעמד של מנהיגות דתיות: "והייתה לי אישיות כריזמטית, הייתי המנהיגה! התפקיד שלי זה לשנות דברים, להעצים, ליעץ ולהוביל" (יסמין). רווח אחר הוא יכולת תמרון – אם אחד התחומים שלמדו לא יהיה מקובל על הבעל לעתיד, הן תמיד יוכלו לעבוד במקצוע השני. כך או כך, הידיעה שמימשו את עצמן בהתאם למה שחשוב להן בחיים תמיד תהיה איתן, ידיעה המובילה אותן לדרך הפעולה הבאה – השימוש במרחב האקדמי ליצירת מרחב למימוש עצמי.

יצירת "מרחב למימוש עצמי" היא דרך פעולה לניהול התנגדות מוסרית, שראשיתה חקירה עצמית וחיפוש משמעות: "זאת אומרת קראתי המון ונתתי משמעות לכל תהליך ולכל שינוי שמתרחש אצלי במהלך ובעקבות הלימודים" (ריס). לצורך של בני אדם לחפש משמעות או להעניק משמעות ניתן למצוא

אישוש בגישות רבות. לדוגמה, בגישת הלוגותרפיה מוצגת המשמעות כצורך בסיסי והשאפה, למשמעות מוצגת כמניע המרכזי של האדם (פרנקל, 1982א, 1982ב). לחיפוש משמעות ולהענקת משמעות קשורות יכולות רבות, בין היתר היכולת להתעלות עצמית, כוח ההתרסה וההתנגדות של הרוח האנושית וכמובן שאיפת האדם להגיע למשמעות הייחודית של חייו (Klenke, 2002; Irving & Klenke, 2004; Korotkov, 1998).

במהלך החקירה העצמית וחיפוש המשמעות מאתרות הנשים משאבי ידע בהתאם לצרכים, למטרות, לכוונות, לחלומות ולשאיפות. למשל, הן משתתפות בקורסים ייחודיים הקשורים למעמד האשה ולומדות על זכויותיהן. הן משתתפות בסדנאות תקשורת בין-אישית והעלאת מודעות כדי ללמוד יותר על עצמן, כל זאת בהתאם למה שזיהו בתהליך החקירה העצמית כחינוי ומשמעותי לחייהן: "היו כמה קורסים מרתקים, יותר קליניים, שהיו לי קפיצת-מדרגה עצומה בהבנת עצמי. הצלחתי לנתח ולהבנות באופן אובייקטיבי יותר את עברי ולהבין יותר את מבנה-נפשי: את הקונפליקטים, הבחירות, הנפילות, מערכות-היחסים ועוד" (חרות).

בהתנגדות המוסרית, כפי שניתן לראות בולט המרכיב הערכי, הן מודעות לערך שלהן כנשים, לכוח שלהן כנשים ולזכויות שלהן כנשים, ומכאן גם פנייתן ללימודים. הדבר עולה בקנה אחד עם גישתה של קתרין מקינון, פרופסור למשפטים ידועת שם בארצות הברית ומחלוצות הפמיניזם המשפטי, שגישתה הרדיקלית קוממה עליה פמיניסטיות רבות שם, בעיקר מקבוצות מיעוט, כשהציעה להחליף את השאלה אם נשים דומות לגברים או שונות מהם (שהייתה זמן מה במוקד השיח הפמיניסטי) ולמקם במרכז הדיון את הסוגיה הפוליטית העוסקת בחלוקת הכוח בחברה (מקינון, 2005, עמ' 8). ברוח טענה זו הנשים במחקר זה לא מחכות עד שהשינוי יקרה, אלא הן פועלות בעצמן ומסתייעות בכל מה שעומד לרשותן – לימודים גבוהים ומחויבות גבוהה לעצמן: "אני לא מאמינה ולא אוהבת את המושג 'מלחמה בין המינים'... אני מודעת לכוח שלי כאישה! בכל מיני מובנים: כוח פנימי, הבנה עמוקה של תהליכים נפשיים ורגשיים, איך נשים משפיעות על דברים ובכוח הזה הן צריכות להשתמש בחוכמה" (שחר). שימוש חכם בכוח פנימי יוצג בסעיף המשנה הבא: נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים.

שלב שלישי: נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים

ממצאי השלב השלישי בתהליך רכישת העצמה הם פרקטיקות הרכישה דרך הלימודים הגבוהים. ממצאים אלה התקבלו מתיאורים על השימוש המעשי שעושות המשתתפות בידע שרכשו בלימודים, בהימצאן בקומה השלישית בסיפור החיים ועל האופן שהן פועלות באמצעות ידע זה להעצמתן. בקומה זו, הממצאים מהקומה הראשונה והשנייה נבחנים שוב מפרספקטיבה חדשה, המתרחבת באמצעות השאלה "איך השפיעו עליך הלימודים?".

דרך הפריזמה של השפעת הלימודים הן תופסות את האוניברסיטה כמרחב מתווך בינו לבין משאבי ידע אישיים, תאורטיים ומעשיים (בסיסים לכוח והשפעה), ואת היכולת להשתמש במשאבי הידע הן מבנות ביחס לכוחות הפועלים בחייהן ובהתאם לכוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות וחלומות. ממצא זה הולם ממצאי מחקרים שמצאו כי העצמה היא פרי תהליך אינטראקטיבי בין האדם ובין הסביבה במטרה להשיג משאבים שונים, ובין האדם לבין עצמו דרך הבדיקה לאילו משאבים הוא נזקק ואיך יוכל להשיגם (סדן, 2002; Rappaport, 1981, 1987). אלא שבמחקרים אלה המוקד הוא בשאלה כיצד ניתן להתערב בתהליך ולהעלות את המודעות של האדם למשאבים שבסביבתו כשיטת

התערבות מקצועית (Breton, 1994; Cox & Parsons, 1994; Lee, 1994) בעוד שהתהליך של רכישת העצמה בהתמקד בפעולות שאנשים שיוזמים למען עצמם במטרה להעצים את עצמם נחקר הרבה פחות. בחלק זה של המחקר הנוכחי מודגם אפוא תהליך רכישת העצמה אצל נשים כיוזמה אישית הבאה לידי ביטוי גם בפנייה ללימודים גבוהים, גם בבחירה במשאבים וגם בשימוש המושכל בהם בהתאם למטרות, שאיפות וחלומות במטרה לרכוש העצמה ולהתעצם. התהליך, יודגם דרך שלושת הביטויים השכיחים ביותר ששימשו את המרואיינות כדי לתאר איך הן פועלות כדי להעצים את עצמן: התחברות, התמלאות ומימוש עצמי. ניתן לזהות בביטויי העצמה אלה לא רק מודעות לכוח ולדיכוי ואיתור חוסר, קושי, צורך, חלום ושאיפה (קומה ראשונה), אלא גם התנגדות מוסרית לכוח ולדיכוי, המניעה את הצורך להבין, לפעול או לפתור (קומה שנייה). כמו כן, ניתן לזהות כיצד הלימודים משפיעים על התגובה ומהו השימוש המעשי שעושות הסטודנטיות במשאבי הידע שרכשו במהלך הלימודים הגבוהים למען עצמן, עוצמותיהן והעצמתן (קומה שלישית). היכולת לחולל זאת בעצמן – להתחבר, להתמלא או לממש – היא הדרך שבה הן רוכשות העצמה ו/או חוות העצמה. פרקטיקת ההתחברות וההתמלאות יודגמו דרך הסיפור המסופר בקומה השלישית. פרקטיקת המימוש תודגם בהתמקדות על תהליך רכישת העצמה כולו מהשלב הראשון ועד לשלישי.

פרקטיקת ההתחברות בוטאה במשפטים כגון, "העזתי לגלות לעצמי"; "התחברתי לעצמי"; "התחברתי לפחד שלי". ביתר פירוט: "התחברות לעצמי זה כולל מבחינתי שהבנתי מי אני ביחס לאחרים וביחס לעצמי, הבנתי מה אני מסוגלת ברמות שלא הבנתי קודם". לשימוש בדימוי ההתחברות נמצאו תימוכין במחקרים על נשים הלומדות תוך כדי קישור ידע חדש לסיפור חייהן (Bateson, 1990) ורכישת ידע חדש על עצמן (Davidman, 2000; Foltz, 2000; Jacobs, 2000; Nason-Clark & Neits, 2000; Spencers-Arsenault, 2000). ממצאים אלו שימשו לאיפיון למידה אצל נשים, אך לא לבחינת האופן שהן מעצימות את עצמן באמצעות הלמידה.

פרקטיקת ההתחברות, כפי שעולה מן התיאורים, היא יצירת קשר בין המשאבים הקודמים ובין המשאבים החדשים, כך שיווצר ידע חדש, מורחב ועשיר יותר, המביא להתחברות ולהתחזקות. לדוגמה, הבחירה ללמוד עבודה סוציאלית כדרך להשיג משאבים כגון כלים לאבחון ומיומנויות להתבוננות פנימית שיאפשרו חיזוק היכולת לטיפול עצמי: "תמיד רציתי להיות בטיפול פסיכולוגי... המון פעמים אני מנתחת את עצמי ואת האחרים ומתעמקת בכל דבר" (מאיה). זוהי גם התחברות לחוויה אישית מן העבר במטרה להרחיבה בידע חדש מן ההווה: "היו לי שנים או שלושה קורסים על אלימות במשפחה ואחד על ילדים בסיכון. הם עזרו לי להמשיך להבין מנקודת המבט שלי מה קרה בתוך המשפחה שלי... ואז בקורס אמרתי, 'אבא שלי היה אליים'... זה נכנס לך לאיזושהי משבצת ואז זה מסתדר".

רכישת העצמה בפרקטיקת ההתחברות משמעותה אפוא מודעות, יכולת עצמאית לאתר משאבים אישיים (התחברות לעצמי), יכולת לאתר משאבים חדשים (התחברות למשאב) ולהתחזק איתם: "אני אוהבת את המקום הזה שהדברים מתחברים... הקצה הזה והזה התחברו והפכו ביחד לימין משוה, משהו התבהר, התחוויר לי". הפעולה של חיבור מושכל בין כל הקצוות מובילה לא רק לתחושה של התרחבות אלא גם להתחזקות והתעצמות: "כל מה שיש בי מוגבר עכשיו, יותר חזק מה שיש בפנים, זה יותר אני!". היכולת להשתמש בידע שנרכש בלימודים במטרה ליצור את החיבורים וההתחברויות לעצמן ולמה שחשוב להן בחיים היא הדרך שהעצמה נרכשת בפרקטיקה של התחברות.

פרקטיקת ההתמלאות בוטאה במשפטים כגון "הלימודים נותנים לי כוח"; "הלימודים, חיזוק אותי"; "הלימודים עשו לי סדר עם עצמי, זאת אומרת מין חיזוק כזה"; "אני חושבת שיש לי הרבה כוח, צברתי את זה מהלימודים". פרקטיקה זו דומה לקודמת, אלא שבמקום להשתמש בדימויים של חיבור "קצוות" עולים דימויים של התמלאות בכוחות, התרחבות, איסוף כוחות או מודעות לכוחות הקיימים במטרה להוסיף עליהם: "מה זה כוח? חוזק מעשי ברמה פרקטית, אם זה ידע מקצועי וכל מה שאני יוצאת איתו מהלימודים זה החוזק, הכוח שזה נותן. הכוח הזה, החוזק מאוד מזין את הלימודים וזה מה שגורם בעצם להתפתחות. דבר מעשיר דבר... הכוח שלי זה היכולת להתמודד עם דברים שקורים ביום-יום, זה עניין של שאיפות והגשמת השאיפות האלה זה כמובן היצירתיות והידע" (עידית). דיווחים אלו עולים בקנה אחד עם האמונה שבאנשים קיימים כוחות וגם יכולת לתעל כוחות אלה כדי להעצים את עצמם (Saleebey, 2004, 2005).

פרקטיקה זו ראשיתה לעיתים קרובות באיתור חולשה, למשל פחד לעמוד מול אנשים ולדבר ("אני מעדיפה למות ולא לעמוד מול אנשים ולדבר") או קושי לחשוף רגשות בפני קבוצה ("בסדנה... אנחנו מתבקשים לספר על עצמנו ועל הרגשות שלנו... סליחה, ממתי אנחנו מספרים? ועוד על הרגשות שלנו? מתי שאלו אותנו מה אנחנו מרגישים?"). בשלב הבא מופיע איתור המשאב להתגברות על החולשה ("בסוף החלטתי ללכת לדבר עם המרצה והוא עשה איתי מין עבודה קטנה") או תירגול של ביטוי רגשות בקבוצה. במילים אחרות, פרקטיקת ההתמלאות באה לידי ביטוי בגילוי הכוחות הפנימיים וביכולת להשתמש בהם למטרה מסוימת.

בדוגמה הראשונה, "פחד קהל" באה לידי ביטוי פרקטיקת ההתמלאות ביכולת להסתייע במשאב העזרה של המרצה כדי לגלות כוחות פנימיים ולהתמלא בכוחות חדשים כדי להגשים חלום להיות מגישה בטלוויזיה, שדרנית ברדיו או שחקנית. בדוגמה השנייה ההסתייעות היא במשאבי ה"קבוצה" כדי לגלות כוחות פנימיים ולהתמלא בכוחות במטרה לפתור קונפליקט ערכי: "העזתי לגלות לעצמי ולשים את כל המאבק הזה שאני חווה מבפנים על השולחן, וכן לדעת איך לפתור את העניין, העזתי לגלות לעצמי דברים, העזתי לדבר... כאישה לומדת אני צוברת כוח". יתרה מזו, את הכוח הפנימי שהן מגלות ואת הכוחות שהן צוברות הן תופסות כמשאב שמהרגע שהוא נמצא ברשותן, אין עוד דרך לקחת אותו מהן: "לימודים, תעודה, השכלה וידע, אי אפשר לקחת לבנאדם, אי אפשר להתעלם מזה, זה מוסיף הרבה לבנאדם וזה נותן לו כוחות. זה הדבר הכי יציב שיכול להישאר ברשותו של בנאדם שהוא יכול להיאבק איתו".

פרקטיקת המימוש, שנמצאה מרכזית ומשמעותית ביותר בתיאור חוויית ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, בוטאה במשפטים כגון "בלי ללמוד הייתי מתה"; "באמצעות הלימודים אני מממשת את עצמי"; "עם הלימודים אני בונה את עצמי"; "בלימודים אני מגשימה את עצמי מתוך תמיכה באמונות שלי". כאשר מוזכר המושג מימוש עצמי בהקשר של לימודים או למידה, הוא מוגדר כמטרה או עניין פנימי כתנאי הכרחי ללמידה משמעותית: העניין הפנימי הוא המוביל לתחושה של מימוש עצמי וסיפוק פנימי מהלמידה (Berling, 1999; Christopher et al., 2001; Leach et al., 2001; Lelwica, 1999). למימוש עצמי, שבראיונות פורש כהליך של "בניית העצמיות ומימושה", יש תימוכין בגישת ההבניה החברתית, שבה נתפסת ה"עצמיות" (selfhood) כיצירה אנושית אינדיבידואלית, שביטוייה בדרך שבני האדם מעצבים ויוצרים את אישיותם, רעיונותיהם, דעותיהם ערכיהם ואמונותיהם (Burr,)

1997). פרקטיקת העצמה של מימוש העצמיות תוצג דרך כל השלבים בתהליך רכישת העצמה ותודגם דרך הסיפור של יעל (שהוצג בקומה הראשונה) ושל דליה (שהוצג בקומה השנייה).

הסיפור של יעל מונחה על ידי תחושה שהצלחתה "היא רק הצגה יפה", שהוא בעצם סיפור שאמה מספרת עליה, צפייה של משפחתה, ולא חוויה עצמית שלה. תחושה זו "שולטת" בשתי הקומות הראשונות של סיפור חייה, ומהפרספקטיבה של השפעת הלימודים עליה היא מגלה מה דוכא אצלה בעבר: "זה היה בכיתה ב' ואני זוכרת איך הלכתי למבחנים למחוננים ואיך שיצאתי רצתי לאמא שלי ואמרתי, אמא לא הלך לי טוב". מאותו רגע, כל הישג, גבוה ככל שיהיה, היא חווה כלא מספק, אם כי למדה בבית הספר "הכי טוב בעיר" ולמרות הישגיה הגבוהים בבחינות הברגרות: "הרגשתי מאוד לא חכמה באופן יחסי לגאונות שם. אני לא מחוננת, זה הבנתי כבר מכיתה ב'". למעשה, ה"כישלון" לכאורה במבחני המחוננות "דיכא" את האינטלקט: "כשאני משתדלת להצליח או להיות מוצלחת או להביא כבוד ודברים כאלה זה לא משהו שמגיע מהאינטלקט, אלא מעבודה קשה וזה גורם לי לתפיסה עצמית קצת יותר נמוכה מהמצופה. אולי הרבה אנשים יכולים להגיע להרבה למקומות עם קצת חריצות, או הצגה יפה".

התנגדותה ל"דיכוי האינטלקט" מניעה את הבחירה המשולבת שעשתה – משפטים ופסיכולוגיה: "זה מעניין, אפשר להגיד שהבחירה של המשפטים היא בחירה מצליחנית והבחירה שלי בפסיכולוגיה במקור הייתה בצורך להרגיע את הלחץ ולרומם את תפיסת הדרך העצמית... ואני חושבת שדווקא הלימודים של המשפטים עשו לי מאוד טוב מבחינת התפיסה שלי את עצמי... הרגשתי את האינטלקט איפה שהוא נכנס". היא משחררת את האינטלקט שלה מהדיכוי ומאפשרת לעצמה לתת לו ביטוי: "הרגשתי שזה [האינטלקט] אמיתי... כשראיתי תוצאות של דברים שאני עושה בפועל, לדוגמה כשאני אומרת משהו חכם בכיתה ומתייחסים לזה בכבוד... נותנים לזה פידבק כמו שצריך כל מיני דברים כאלו שגרמו להערכה העצמית שלי להשתפר ולראות בזה [באינטלקט] חלק ממני, לא רק אמירה אין לי מה להציע לך... זה גורם לי לאהוב את עצמי". מאותו רגע שה"אינטלקט" הופך להיות אמיתי וחלק מעצמה, היא חווה העצמה: "הלימודים חיזקו אותי במובן הזה שנתנו לי להרגיש יותר מיוחדת ויותר חכמה, שיש לי מה להציע... הם גם נתנו גוון אמיתי למה שאולי המשפחה שלי ציפתה ממני... יש פחות פער בין מה שאומרים עלי ובין מה שאני מרגישה בפנים. זה מגשר על פער ומבהיר לי יותר איפה אני עומדת".

מהסיפור של יעל ניתן ללמוד על פרקטיקה מושכלת לרכישת העצמה שתחילתה זיהוי ואיתור הכוחות הפועלים בחייה, שהם הציפייה והדחיפה של אמה שתצלית, העולים בקנה אחד עם התיאור שעל פיו אנשים שופטים את עצמם ואת האחרים על פי מדדים המשקפים דרגות שונות של חוסר התאמה לנורמות חברתיות (White, 2000). יעל עצמה אומרת: "אין מה לעשות, לחברה יש מדדים כדי להעריך דברים". התהליך ממשיך בערעור על הדיכוי, שרובו מתרחש בינה לבין עצמה וממחיש התנגדות מוסרית סמויה: "אני בכלל לא מבינה למה צריך את ההגדרה הזאת... אם כבר משקיעים בבתי ספר שישקיעו בבתי ספר מיוחדים לאנשים שהם חלשים. החזקים יוכלו להתחזק לבד, נראה לי... אולי הדרך היא באמת לערער על הטיב, על הדרך?". בהמשך היא מתארת כיצד בתיווך של לימודי המשפטים היא מאתרת משאבים שבאמצעותם תוכל לממש את האינטלקט שלה. היכולת לרכוש משאבי ידע אלו ובאמצעותם לממש בעצמה הלכה למעשה במהלך הלימודים את האינטלקט שדוכא מובילה לחוויית ההעצמה שיעל הגדירה כ"חוזק". הסיפור של דליה יציג תהליך דומה, שבו המרכיב המגדרי הוא הדומיננטי.

תחילת הסיפור של דליה באיתור ה"דיכוי": "ההורים שלי נתנו לי את ההרגשה, לא רק ההורים, גם האחים, ש'את חרוצה, לא חכמה'. אז זהו, גדלתי עם ערך עצמי נמוך". ערך עצמי נמוך שולט אפוא בשתי הקומות הראשונות של סיפור חייה ומשפיע על כל תחום בהם: "זה הפך להיות ערך עצמי נמוך בכל דבר... שאני לא כל כך יפה... גם לא כל כך חכמה, שהאנשים לא אוהבים אותי כל כך". בתיכון, למרות שהייתה תלמידה מצטיינת, עדיין שלט בסיפור חייה ערך עצמי נמוך: "הערך העצמי הזה הנמוך תמיד ישנו... תמיד כשהיה לי מבחן פחדתי מהאופציה הזאת שאני אולי לא אשיג את הציון הטוב". ההתנגדות המוסרית היא השלב השני בתהליך רכישת ההעצמה והיא זו שמניעה אותה לפעול למען עצמה. היא מסרבת מסיבות ערכיות ללמוד הוראה ומתנגדת לכך מוסרית גם מכיוון שהיא רוצה "מקצוע טוב" וגם כי הטיעון שבכפר יש שני פסיכולוגים גברים אינו מקובל עליה: "אחרי הוויכוח הזה שאני לא אלך ללמוד מורה למדתי בקורס פסיכומטרי כדי לשפר את הציון שלי ולהתקבל לפסיכולוגיה".

ההתנגדות המוסרית הגלויה של דליה לקביעה "את חרוצה, לא חכמה", כלומר שהיא יכולה להיות מורה אך לא פסיכולוגית, מניעה את הרצון לפעול למען עצמה והעצמתה: "ראשית, עצם העובדה להתעקש לבוא לאוניברסיטה ודווקא ללמוד פסיכולוגיה. שנית, ככה כדי לממש את עצמי ממש". כפי שהיא מזהה את הדיכוי, כך היא גם מזהה את הדרך לחולל שינוי: "כל דבר שהפחיד אותי ניסיתי... למשל היה לי פחד קהל? ואנחנו יושבים בקבוצה, ואז אני אומרת שאני רוצה להתחיל לדבר". בפעולות שהיא עושה למען עצמה נולד ה"אומץ": "האומץ נולד... בכך שלהגיד את עצמי, להשתיק את הקולות של האנשים מסביב ולהקשיב לעצמך". הקולות הם התכתיבים מה ואיך מצופה ממנה כאשר ואיך היא בהשפעת הלימודים מצליחה לגבור על עוצמתם של קולות אלו להקשיב לעצמה. מבחינתה זו המשמעות של מימוש עצמה: "זה מראה על מישהי שיכולה להשתנות וגם להצליח בדברים. לעמוד בדברים בעתיד, להצליח בהם וגם לממש עצמה עד הסוף... ממש מימוש עצמי".

מנקודה זו ואילך מסבירה דליה איך פרקטיקת מימוש האומץ היא דרך לרכישת העצמה: "תנסי לחשוב על זה בקטן... אומץ אומר שאני בן אדם שבסוף אני אשיג מטרה ואהיה מוצלחת... כי מי שיש לו אומץ תמיד זה ייתן לו להצליח... וזה דבר מאוד חשוב כאישה... וגם כבת זוג... אומץ זה אומר שאני לא אוהבת שהוא [הבעל לעתיד] יבוא וישנה את כל האישיות שלי... משהו שנבנה באישיות שלי במהלך שנים לשנות את זה? אל תבוא ותעשה עלי שינויים... ככה אני רוצה אותי! אני לא אסבול את זה! אני לא מוכנה!".

מהסיפור של דליה ניתן ללמוד כי פרקטיקת המימוש לרכישת העצמה תחילתה בזיהוי ואיתור הכוחות הפועלים בחייה ומודעות להם. עליה כביכול להתנהג, להרגיש ולחיות כפי שמצופה ממנה כאשר מוסלמית. עליה ללבוש את הלבוש המסורתי, להיות מורה, להיות צייתנית ולהסתפק בחריצות, לא להיות חכמה. התוצאה היא "דיכוי החוכמה" וחוויה של ערך עצמי נמוך. התהליך ממשיך בערעור על הנורמות המסורתיות, שרובו מתרחש בינה לבין אביה ואחיה וממחיש התנגדות מוסרית גלויה. בהמשך היא מאתרת בתיווך של לימודי הפסיכולוגיה את המשאבים שבאמצעותם תוכל להתחזק, כגון משאבי ידע של המקצוע עצמו, כלים להתבוננות עצמית, ידע לסיפור יכולות כמו לדבר בפני קבוצה, ומממשת באמצעותם את מה שדוכא עד כה (ערך עצמי). את היכולת לממש בעצמה מה שדוכא, שהיא למעשה היכולת לרכוש העצמה, מבטאת דליה במילה "אומץ".

מעניין שגם אצל יעל וגם אצל דליה מונע מימוש העצמי על ידי התנגדות מוסרית לסטראוטיפ מגדרי, "נשים אינן חכמות" ולפשרה המקובלת – "נשים הן חרוצות". בכל הראיונות (למעט אחד) נמצא כי

האוניברסיטה והמרחב האקדמי מתווכים בין המרואיינות לבין משאבי ידע כדרך להשיב לעצמן את החוכמה. אין הן חשות שהן לא היו חכמות, הן חשות שהחוכמה "הופקה" מרשותן מתוקף נורמות חברתיות שהמרכיב המגדרי תמיד נוכח בהן, או מכוח מסורת ודת שמלכתחילה הן מעוגנות-מגדר. ניתן לראות אפוא איך פרקטיקות ההתחברות, ההתמלאות והמימוש בתווך הלימודים גבוהים הן דרכן של המרואיינות לרכוש העצמה, ועל אף מה שדוכא להגדיר עצמן מחדש כ"חכמות", "מצליחות" ו"חזקות". דרך זו עולה בקנה אחד עם המושג שטבע וויט (White, 2000, p. 198), "הגדרה עצמית אתית", אשר הערך העומד בבסיסה הוא הסירוב המוסרי של בני האדם לשתף פעולה עם הדיכוי. מניע אותה הרצון לפתח משאבים ויכולות אישיות, להתחזק, לנקוט פעולה כנגד דיכוי באשר הוא ולמצות את הפוטנציאל האישי. היא מאופיינת בהתחברות לרגשות פנימיים, אותנטיים ועמוקים, ובחיפוש אחר תכלית (telos). לדבריו, בני האדם כ"סוכנים של עצמם" (White, 2001, p. 18), מחוללים תהליך זה של הגדרה עצמית אתית ביחסי גומלין באמצעות הידע שיש להם על עצמם בהקשר של התרבות וההיסטוריה שלהם.

לסיכום, הדרך של הנשים לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים ראשיתה בזיהוי ואיתור מה שדוכא, כגון ביטחון עצמי, הערכה עצמית, חוכמה, כישרון, שאיפה וחלום. בשלב השני בא איתור המשאב המאפשר להשיב את מה שדוכא, כגון, ידע תאורטי (קורסים שונים בתוכנית הלימודים), ידע חווייתי (השתתפות בסדנאות), עזרה או תמיכה ממרצה, מחבר או חברה. בשלב השלישי מופיעות פעולות ועשייה למען עצמן בהתאם למטרות, לשאיפות ולחלומות. בשלב הרביעי והאחרון מופיע הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד.

השלב הרביעי: הסיפור המועדף- העצמה בהווה ובעתיד

הממצא המרכזי בשלב הרביעי הוא הסיפור המועדף כלומר, האופן שבו ההעצמה שנרכשה באמצעות הלימודים מיושמת ומשפיעה או תשפיע על החיים בהווה או בעתיד. בשלב זה נבחנים שוב הממצאים מהקומה הראשונה, השנייה והשלישית מפרספקטיבה חדשה של העצמה. דרך פריזמה זו בוחנות הסטודנטיות כיצד נראים החיים שלהן בהווה או כיצד הם ייראו בעתיד בתחום הציבורי בקריירה מקצועית או פוליטית ובתחום הפרטי בזוגיות ובהורות.

הסיפור המועדף של העצמה בתחום הציבורי בא לידי ביטוי ברצון, בבחירה ובהחלטה לחיות את החיים אחרי הלימודים במחויבות גבוהה למטרות, לשאיפות ולחלומות, כלומר לתכנן תוכניות לפיתוח קריירה מקצועית והתמחות כפסיכולוגית, רופאה, סקסולוגית וכדומה, להמשך לימודים לתואר שני ושלישי ולעשיית קריירה במחקר, בניהול ובפוליטיקה, לנסיעות לחו"ל וכדומה. עם זאת, רוב הסיפורים המועדפים של העצמה התמקדו בתחום הפרטי, שבו יכלו המשתתפות לבחון את העצמתן כפי שהיא מתרחשת הלכה למעשה סמוך לסיום הלימודים.

הסיפור המועדף של העצמה בתחום הפרטי מבוסס כולו על החופש האישי, כיצד בהיותן מועצמות הן תופסות את החופש האישי שלהן: "אני לא אוותר על החופש שלי! אני לגמרי לא רואה את החיים שלי כמו של העדה שלי [העדה הבורכית]... זה לא ברור מכל מה שאני אומרת! לא ישלטו בי! מכל הבחינות! מבחינה כלכלית, מבחינה נפשית, מכל הבחינות גם מינית! חופש אני חייבת! אני לא מסוגלת שיכבלו אותי!". כאשר הן עורכות בירור עם עצמן מהפריזמה של העצמה על "החופש האישי" הן מתארות כי ככל שהן מועצמות יותר כך הן שומרות יותר על החופש האישי. לפיכך, הסיפור המועדף של העצמה בתחום הפרטי מתאר כיצד בהיותן מועצמות הן שומרות מכל משמר על החופש האישי בזוגיות

ובאמהות: "זה מה שאני רוצה להעביר בעתיד לילדים שלי: עצמאות! חופש! זה אומר לא להיות תלויה באף אחד... זה הערך הכי חשוב! [הערך] שבונה את האישי... שעושה אותה חזקה!" (יסמין).

אמינה, מוסלמית דתייה, לאחר שעברה קורס למנהיגות נשים ומספר סדנאות לזכויות האדם, מתבוננת מפריזמה של העצמה על אמה ונותנת פרשנות לאימהותה. היא רואה מול עיניה אשה מותשת מטיפול בילדים היולדת בן בגיל 40 אחרי חמש בנות רק מפני הלחץ החברתי שהיא נתונה בו ומסבירה: "קודם כל אני לא חושבת על משפחה ברוכת ילדים! אני לא אביא הרבה ילדים, לא משנה מבחינתי בן או בת... אני מרגישה שאני רוצה כמה שפחות ילדים ולחנך אותם יותר טוב. אני אשקיע בהם, בילדים, את כל מה שיש לי". במילים אחרות, סיפורה המועדף של העצמה הוא בתחום הפרטי ומשמעותו היא חופש אישי לבחור איזו אם היא רוצה להיות, איך לאזן את הזמן בין קריירה ואמהות וכמה ילדים להביא לעולם למרות הלחץ החברתי והנורמות המגבילות.

מהפריזמה של העצמה הן גם שומרות על חופש אישי בזוגיות, ובראש ובראשונה חופש בבחירת בן הזוג: "אני בחיים לא רואה את עצמי עם מישהו, לא משנה כמה הוא בן אדם טוב, שהוא לא משכיל. מהבחינה הזאת אני מאוד סלקטיבית" (מרים). שנית, ביישום החופש האישי הלכה למעשה ובצורה מושכלת: "אחרי שהתחלתי ללמוד הרגשתי שאני בן אדם שונה... למשל היכרות עם בחור, גם בדת, גם במשפחה, גם בתרבות זה אסור, אבל למה? אני לא רוצה לקחת את האחריות הגדולה של נישואין על עצמי עכשיו! אני לא מרגישה בשלה לזה... וכשהתחלתי להכיר בחורים, התברר לי שזה לא כזה אסור, פשוט אנשים פוחדים לנסות... תמיד צריך להיות אדם שיתחיל לזוז ראשון ואז כולם באים אחריו" (יארחה). חלקן אף מבטאות את החופש לבטל אירוסין (לפעמים כמה פעמים) ובהתעקשות להינשא רק לכן הזוג המתאים: "עכשיו אני מאורסת... פעם הייתה כתובה אז למעשה אני גרושה... הוא עושה תואר שני בכימיה ורוצה להמשיך לדוקטורט... הוא קרוב לעולם שלי! גם אני באוניברסיטה, אז חשוב לי שהוא יבין במה מדובר ושידבר באותה שפה" (מרים).

דרך הפריזמה של העצמה הן מביאות את החופש האישי גם לנישואין, ואז הסיפור המועדף של העצמה בתחום הפרטי בא לידי ביטוי בנקיטת עמדה ברורה, בניהול משא ומתן, בנחישות ובהחזרת השינוי שהן עושות לאט לאט ובצורה מושכלת לתודעה של הבעל: "באוניברסיטה, הנשים יודעות לאט לאט את הזכויות שלהן... הבעיה שהגברים רוצים יותר את המסורת הישנה, זה נוח להם יותר! אז צריך להעלות את המודעות אצל הגברים, ומי שיעלה אותה הן הנשים... כל אחת בדרך שלה תתקן את הסביבה שלה" (יסמין).

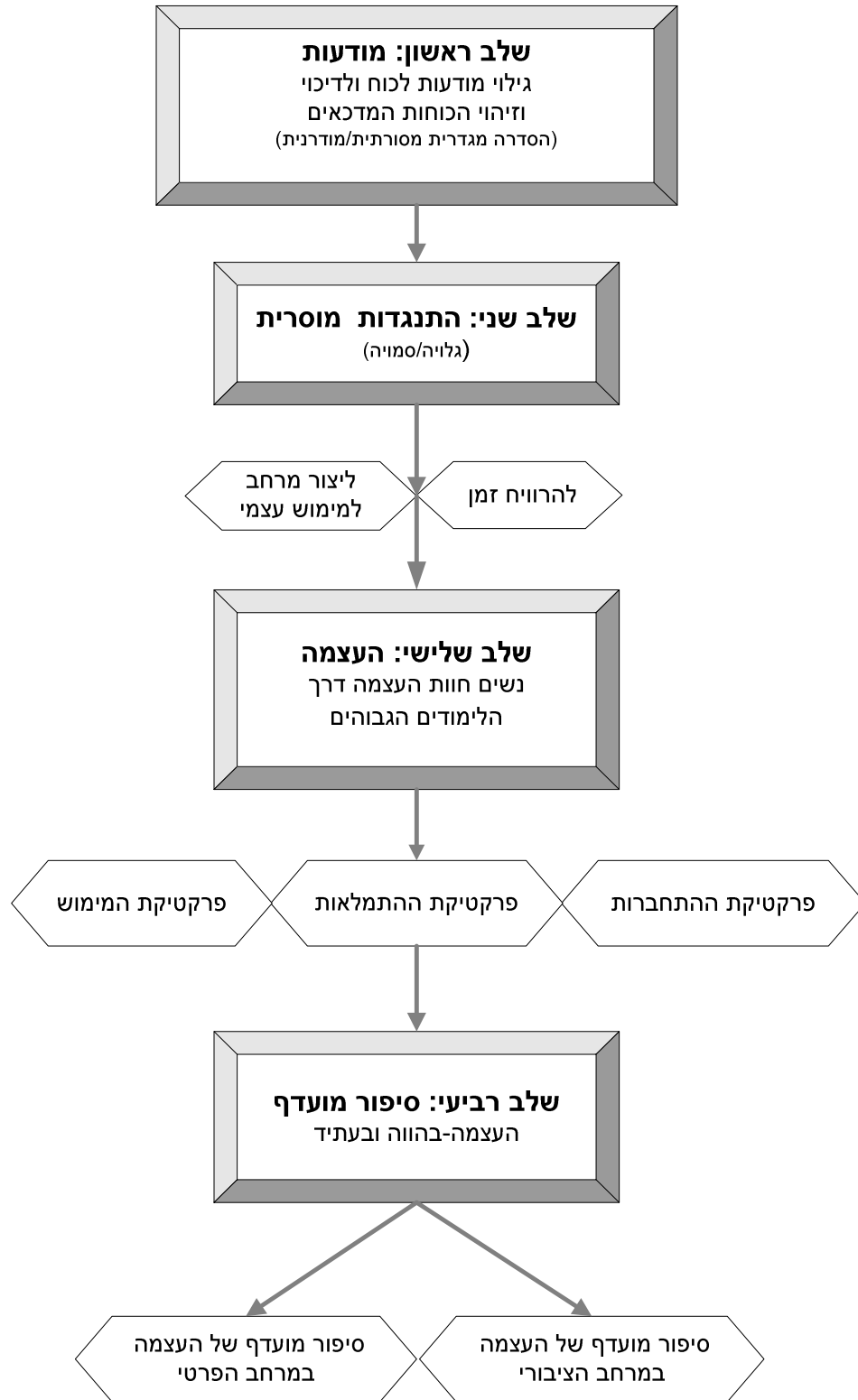
האופן שבו כל אחת מתקנת את הסביבה שלה מתחיל בלימודים: "הלימודים הם הפינוק העצמי הכי גדול שיכול להיות, זה אומר שבעלי מטפל בעבודות הבית או לוקח את הילד כדי שאני אוכל ללמוד בשקט" (לילך). זה השינוי הראשון, והוא מוביל לשינוי הבא: "הלימודים בעצם אומרים, בואי תתחילי לחשוב/ללמוד על כל מה שאת רוצה, מותר לך להתעמק כמה שתרצי ולא רק שמותר אלא אפילו רצוי. הלימודים גם נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה ומה את רוצה" (לילך). כל אלו מובילים לסיפור המועדף של העצמה במרחב הפרטי: "חלחלתי לתוכו [כך במקור] לאט לאט שאצלנו זה הולך להיות שונה! זה נראה לי לפעמים כמו ניצול הידע שלי על איך הוא חושב, אבל זה בהחלט יתרון ויכולת פשוט לגרום לו להבין את הנכונות של מה שאני אומרת. באתי עם השקפה מאוד ברורה של אני לא משרתת! התפקיד שלי הוא לא לנקות, לבשל, לסדר, ללדת ילדים! אני חושבת שזאת ההשפעה שלי! כן, אני זוקפת את זה לזכותי!" (לילך). עולה מכך, שדרך הפריזמה של העצמה מובילות הנשים שינוי בתחום הפרטי.

כנשים מועצמות השומרות על החופש האישי שלהן מעניינת ההתבטאות שעלתה פעמים רבות במהלך הראיונות: "אני לא מגיעה ממקום פמיניסטי, ממש לא! וחשוב לי להגיד את זה!". אחדות גם מבקשות שלא לפרש את המאבק שהן מנהלות על החופש שלהן במושג פמיניזם ולא לכוונת אותן פמיניסטיות, לא משום שהן אינן תופסות עצמן כנשים משוחררות, אלא בשל המשמעות שהן נותנות לפמיניזם, הדומה למשמעות שהן נותנות לכוח ולדיכוי הפועלים ביחסי גומלין להסדרתן המגדרית. כשם שהן חוות את ההסדרה המגדרית המסורתית כמגבילה את החופש האישי, כך הן מפרשות את המסר הפמיניסטי הקורא לנשים לצאת ולעבוד מחוץ לבית כתנאי לשחרורן (הוקס, 2002) כמגבלה על החופש האישי להחליט לגבי התחום הפרטי: "הפמיניזם נראה לי מאוד פוגע בתא המשפחתי ומאוד רע! כי מי שהכי נפגע זה דווקא המשפחה. דווקא בעולם של הבית הוא [הפמיניזם] הסיר את האיזון!" (חן).

הוא הסיר את האיזון משום שאם הן כנשים דתיות ייתפסו כ"פמיניסטיות" בחברה שלהן, משמעות הדבר "סטייה" או מרד: "התחלנו ללמוד על תפיסת המקום של האישה, על כל התהליך של העצמה לאישה, וזה כשבחברה הערבית העצמה שווה מרדנות" (רים). הלחצים שיופעלו עליהן בעקבות מרד גלוי בהסדרה המגדרית יהפכו את השינוי שהן שואפות להשיג לבלתי אפשרי. ניסחה זאת לילך: "אני תופסת את עצמי כאישה חזקה ועצמאית, אבל קשה לי מאוד ליישב בין התפיסות. התפיסה של פמיניזם היא בעייתית. אני מאוד מאמינה בשוויון של נשים אבל יש תחומים שזה לא ילך, פשוט לא ילך! בעיקר הביולוגיה, אבל גם התפיסה התרבותית והחברתית שאשה היא זו שצריכה לגדל את הילדים".

יתרה מזו, התנגדותן של חלק מן המשתתפות להיקרא "פמיניסטיות" משתלבת בביקורת המושמעת כלפי ה"פמיניזם הרפורמיסטי הלבן" שהציג את החזון של "שחרור האישה" כשאיפה להשיג מה שיש לגברים, תוך התעלמות מכך ששנים יכולות להיות פמיניסטיות מבלי לשנות מן היסוד את עצמן ולקעקע את התרבות שלהן (הוקס, 2002, עמ' 18-19). ביקורת הוטחה גם כלפי הפמיניזם המתמקד בחיפוש בלעדי אחר הוכחות להתנגדות של נשים רק במחאות המקבלות ביטויים ברורים, תוך התעלמות מהאפשרות שניתן למצוא את התנגדותן של נשים בהבניה העצמית שלהן (מוצאפי-הלר, 2004).

במילים אחרות, רוב משתתפות המחקר, שתופסות עצמן כנשים משוחררות, חזקות, ממומשות ומועצמות, אינן מבטאות את החופש האישי שלהן בדרכים של מרד גלוי או בדרכים של ערעור אושיות אמונה, תרבות ותפיסת עולם, אלא כפי שכבר צוין קודם לכן: "יש לנשים כוח פנימי, ובכוח הזה הן צריכות להשתמש בחכמה" (שחר) והן, כפי שניתן לראות, משתמשות בכוח שלהם בחוכמה, בתום לב ובאמונה גדולה בעצמן. לפיכך, הפמיניזם של הנשים במחקר זה הוא יותר מהכל "פמיניזם של סגנון חיים, שמספר הביטויים שלו במציאות יכול להיות כמספרן של הנשים במציאות" (הוקס, 2002, עמ' 19), וכמספרן של המשתתפות במציאות החיים ובנסיבות החיים שלהן. באיור 4 יוצג תהליך ההעצמה כפי שנמצא במחקר האיכותני.



איור 4: תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים

כפי שניתן לראות מאיור 4, השלב הראשון של תהליך ההעצמה מתחיל בגילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהויים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית. בשלב השני מופיעה התנגדות מוסרית גלויה או סמויה לכוחות אלו, שמטרתה להרוויח זמן וכן ליצור מרחב למימוש עצמי. בשלב השלישי, שבו נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים, מוצגות שלוש פרקטיקות לרכישת העצמה: התחברות, התמלאות ומימוש. בשלב הרביעי בתהליך, הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד, נמצאו שני סוגים של סיפורים מועדפים – סיפור מועדף של העצמה בתחום הציבורי וסיפור מועדף של העצמה בתחום הפרטי.

עד כאן על החלק האיכותני. ניתן ללמוד ממנו על תופעת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים ועל התהליך והמשמעות של חוויית ההעצמה שהיא כאמור תהליך עשיר ומורכב ולכן יש לבחון אותו מזוויות רבות. במקביל למחקר שנערך בשיטה איכותנית נערך אפוא מחקר בשיטה כמותנית. המחקר שנערך בשיטה כמותנית התבסס על שאלון שמדדיו נבנו על פי נושאים מרכזיים שעלו בסיפורי החיים של סטודנטיות (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א, 2004ב). שאלון זה הועבר למדגם מייצג של סטודנטיות ערביות ויהודיות, חילוניות ודתיות. מהנתונים שנאספו ניתן היה לעצב מודל אמפירי שיסביר את המשתנים השונים בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, את היחסים והקשרים ביניהם ואת המקורות להעצמה. נוסף על כך לימד המחקר הכמותני על דבר קיומם של הבדלים בין ארבע הקבוצות שהשתתפו במחקר זה. ממצאי המחקר בשיטה כמותנית יוצגו בפרק הבא.