

אמון, חשדנות ויצירת קהילה בקרוב סטודנטיות חרדיות שלומדות במכללה חילונית

סיגל אופנהיים שחר

תקציר

בעשורים האחרונים הולך וגדל גוף הידע שעוקב אחר נשים חרדיות היוצאות ללימודים גבוהים במסגרות ובמרחבים חילוניים. המחקרים מתמקדים בדרך כלל בשינוי המתחולל בסדר החברתי בתוך הקהילות החרדיות, בעקבות יציאתן ללימודים. המתח המובנה בין תרבות המוצא לתרבות שמייצג הממסד החילוני מחייב להתחקות גם אחר דרכי התמודדותן של הנשים עצמן. מחקר איכותני זה בוחן את דרכי התנהלותן של סטודנטיות חרדיות מול מרצות ומול תכנים המייצגים תפיסות ליברליות, במסגרת הלימודים לקראת תואר ראשון במוסד אקדמי המכשיר לחינוך ולהוראה.

המחקר מסתמך על נתונים שנאספו באמצעות ראיונות מובנים למחצה וכן יומן שדה המתעד שנה של הוראה, ומציג שני נתיבים דומיננטיים של דיאלוג בין הסטודנטיות לבין השיעור: לחלק מהסטודנטיות היה קל לבסס אמון, והן נענו לתהליך הלמידה, אך אצל אחרות נעשה ניסיון פעיל להתגבר על חוויית ניכור וזרות שערכה לעתים את מידת היענותן לתהליך הלמידה. הניסיון לעמוד על התנאים שלאורם יתאפשר לעודד את מעורבותן של נשים חרדיות בתהליכי למידה ולהתגבר על ריחוק חברתי עשוי לסייע בתהליכי הכשרה אקדמית, באופן שעשוי להלום צרכים של אוכלוסיות שתרבותן מגוונת.

מילות מפתח: נשים חרדיות, אמון, תהליך למידה, משא ומתן, קהילת שייכות

מבוא

הספרות העוקבת אחר תהליכי למידה של נשים במוסדות אקדמיים חילוניים (קלעג', 2010; כהנר, 2017) מדגישה את האמביוולנטיות השוררת בחברה החרדית ביחס לתהליך זה, שאמנם מעודדת נשים חרדיות לפנות למוסדות אקדמיים אלו, כמפתח להשגת משרה ראויה שתבטיח שכר וביטחון סוציאלי ותעסוקתי, אך מנגד מודגש כי לרוב החברה החרדית תופסת את הלימודים האקדמיים כמייצגים ערכי מודרנה כגון שוויון מגדרי, המנוגד לערכי החברה החרדית (בן שחר ולב און, 2013) – ערכים שעלולים לעודד מתח בין הנשים הלומדות לגישה הרווחת בחברה החרדית, הנוטה לתעדף את הגברים ועולמם הרוחני (Almog & Pery, 2011; Hazan). העדות להשתלבות הולכת וגוברת של נשים במוסדות אקדמיים ובשוק התעסוקה מאיצה את הצורך במחקרים שמתחקים אחר האופנים שאפשר לסייע לנשים אלו להתמודד ביתר קלות עם הדיסוננס שהן חוות (Wasserman & Frenkel, 2019; ליוש, 2014) בתהליך הלמידה. על כן, מחקרים רבים בוחנים את דרכי המשא ומתן שעושות נשים אלה עם המתח הצפוי הטמון בלימודים של ערכים והתנהלות שנתפסים בעיניהן לעתים כמנוגדים לאמונותיהן (Neriya-Ben Shahr, 2016; Baum, Yedidya, Schwartz & Aran, 2014). חלק אחר בספרות מחקרית זו מתמקד באופן שהתרבות או החברה משתנה או מפעילה פיקוח כדי לצמצם שינוי אפשרי בשל החשיפה של הנשים ללימודים (El-Or, 2002), בעיקר בשל ההבנה שייתכן שנשים לומדות יפתחו גם את התחושה שיש להן זכות להטיל ספק, לערער ולחוש את עצמן שוות וראויות לבטא התנגדות או צרכים ורצונות פרטיים (Oppenheim-Shachar & Hieshrik – Submitted for publication).

ההבנה שתהליך למידה כזה יש בו כדי להשפיע לא רק על עיצוב זהותן המקצועית אלא גם על זהותן האישית של הסטודנטיות החרדיות (כהנר, 2017) – הופכת אפוא את התרבות האקדמית לכזו העשויה, או עלולה, לקרוא תיגר על עקרונות הליבה שהתרבות החרדית שואפת לשמר (Novis-Deutsche & Rubin, 2018). זאת ועוד, מרחב הלמידה עצמו, התנהלותו ותכני הלימוד בו, וכן ההזמנה לדיאלוג פתוח עליהם, עלולים או עשויים לעורר בקרבן מתח שהספרות זיהתה כמחייב אותן להתמודד עמו באמצעות משא ומתן משמר ומסתגר מצד אחד, או מעורר שינוי והשתלבות מהצד האחר (קלעג', 2010; ליוש, 2014; כהנר, 2017; El-Or, 2002).

בשל ההנחה שחוויות מתח עלולות לצמצם מעורבות פעילה בתהליך הלמידה של חרדיות, מנסה מאמר זה לבחון באילו משאבי תמיכה צריכות נשים חרדיות להצטייד כדי להיענות לתהליך זה, שחלקן חוות כמערער איזון עדין. המאמר הנוכחי מתבסס על מחקר איכותני שנערך במכללה חילונית לחינוך, והתחקה אחר אופן התנהלותה של קבוצת סטודנטיות חרדיות במרחב למידה חילוני, שבו הן לומדות מפי מרצות חילוניות תכנים חילוניים שאמורים לסייע להן לגבש תפיסה חינוכית-מקצועית, שלעתים יכולה להיות זרה לעולמן. הממצאים לוקטו באמצעות ראיונות מובנים-למחצה עם הסטודנטיות החרדיות, לצד פסקאות ביוגרפיה קצרות ויומן שדה שתיעד היבטים מתהליך הלמידה דינמי. על בסיס ההבנה שתהליך הלמידה משפיע על זהות מתהווה (Wenger, 1998) של המשתתפות, ובהמשך – על תהליך הלמידה שממשיך לחלחל (El-Or, 2002; כהנר, 2017; ליוש, 2014) – מתחקה המחקר אחר התנאים שעשויים לסייע בגיוון שגרות המשא ומתן שמנהלות הסטודנטיות החרדיות עם המרצות, כנציגות הממסד האקדמי, כדי להיענות לתהליך הלמידה. המחקר אף מנסה להעריך את ההשפעה האפשרית של תהליך זה גם מחוץ לתהליך הלמידה, על הדיאלוג שמנהלות הסטודנטיות עם בני משפחתן ובקהילת המוצא. המאמר בוחן אפוא את התנאים שמייצר "מרחב ביניים מערסל" (כהנר, 2017) כדי לעודד תנועה בין התבדלות למעורבות, בתוך תהליך למידה מוגדר.

במטרה לבסס הסבר, ינסה המאמר לענות על שלוש שאלות:

1. אילו דפוסי התמודדות דומיננטיים נחשפים בניסיוןן של הסטודנטיות החרדיות להתמודד עם מרחב למידה אקדמי חילוני?
2. אילו משאבים עשויים לסייע לשיתוף פעולה עם תהליך הלמידה?
3. כיצד יכול מוסד אקדמי לנסות ולגשר על פער חברתי ועל חוויית זרות אפשרית של הסטודנטיות החרדיות?

נשים חרדיות בעולם משתנה

היחס בחברה החרדית כלפי תהליכים של הכשרה אקדמית ומקצועית בקרב נשים חרדיות הוא מורכב למדי (Baum et al., 2014), שכן חברה זו מציבה את ערך שלמות המשפחה בקדימות חברתית עליונה, ואת האישה כאחראית לקיומו (Neriya-Ben, 2016). כך, בעוד הצורך המשפחתי תובע ממנה להישאר בביתה, הצורך

הקהילתי זקוק לה כמפרנסת המאפשרת לבעלה להמשיך ללמוד תורה ולקיים חברת לומדים (Regev, 2013). לפיכך, ההיתר לנשים בחברה החרדית לצאת ללמוד כדי לרכוש מקצוע ולפרנס את משפחותיהן בכבוד הוא אינסטרומנטלי בלבד, ומטרתו הפונקציונלית היא שיפור יכולת ההתפרנסות כדי לשמר מצב קיים בחברה החרדית. לשם כך, נדרשת הקהילה לעדכון מתמשך של מגוון מנגנוני פיקוח המסייעים לה להתגונן מפני חלחול ערכי מודרנה שעלולים להפר את האיזון (Buchbinder et al., 2015).

כדי לאפשר קבלה של השינויים הנובעים מיציאתן של נשים לשוק העבודה וללימודים גבוהים מנסים רבנים ממגוון זרמים בחברה החרדית לעבד ערכים מודרניים ולהתייחס אליהם כך שיותאמו להקשר הרצוי לקהילה הרלוונטית. בתהליך זה מתפצל העולם החרדי לזרמים קטנים ויוצר הפרדות והפרדות משנה, כאלה שאפשר להניח כי הן מחזקות את תחושת הבדירות שחוות כל אישה בתהליך התמקמותה בחברה או ב"חצר" שלה, בהתאם למוסכמות הרווחות בקהילתה (Buchbinder et al., 2015; ליוש, 2014). בהיעדר שיח משותף, עלול פיצול זה לגרום להן להאמין לעתים שמדובר בפעולות אישיות וחד-פעמיות (Neriya-Ben Shahar, 2016; ליוש, 2014). חוויה שעלולה לשחוק את מעט המשאבים של הנשים המתאמצות לענות על כל הצרכים של כל העולמות, בלי להיקרע ביניהם. יתרה מזאת, פרקטיקות קטנות ועדינות אלו נקשרות עם שימור מצבן השולי של אותן נשים, בעיקר כי הידע שלהן אינו מיתרגם לקול ממשי בזירה הציבורית, והן נותרות בדרך כלל חסרות תודעת זכויות בנוגע לזכויותיהן וליכולתן לייצר שינוי של ממש (אלמוג ופרי חזן, 2011). כך, חלקן אף מתקשות להתאמן בניהול משא ומתן מגוון השואף ליותר מריצוי הסמכות המפקחת.

הצורך לרצות את הסמכות המפקחת נגזר בדרך כלל מתוך שלושה עקרונות המאפיינים קהילות מסורתיות, לרוב פטריארכליות (ליוש, 2014; Neriya-Ben Shahar, 2016). עקרונות אלו עלולים לעמוד בניגוד לערכים הליברליים שהעולם האקדמי שואף לייצג (Novis-Deutsche & Rubin, 2018), כגון בחירה ושיתוף, שוויון וכן חשיבה ביקורתית מטילת ספק, שעלולים להיתפס כחסם עבור מי שחייה נטועים בעולם המעודד, לדוגמה, הפרדה מגדרית המייצרת חלוקת תפקידים ברורה; חלוקה אי-שוויונית בכוח ובמשאבים; והיררכיה ברורה בין עבודת הגברים הרוחנית לעבודת הנשים (El-Or, 2002; Neriya-Ben Shahar, 2016). חוויית המעבר מהמרחב החרדי מסורתי וערכיו אל עבר המרחב האקדמי החילוני

לערכיו עלולה אפוא להיות מלחיצה ומתסכלות, ולעתים אף משברית (ליוש, 2014). משנשים חרדיות אלה נעשות סטודנטיות, הן עלולות לחוות תחושות של אי-הלימה ערכית בפרקטיקות שהן מבצעות בין הציפיות מהן כנשים בבית לבין הציפיות מהן כסטודנטיות במוסד אקדמי חילוני. מעבר לפער בתכנים המגלים פער בערכים, גם סוג הדיאלוג שהן נדרשות לקיים כסטודנטיות, שאמורות להתדיין, לערער ולפתח חשיבה ביקורתית, שונה לחלוטין מהמשא ומתן שהן מנהלות בדרך כלל (Novis-Deutsche & Rubin, 2018).

בקרב חלק מהן עלולות חוויות אלו לעורר הימנעות ממעורבות פעילה כדי להתבצר בידע המוכר להן על מנת להמשיך ולחוש חוויית שייכות וביטחון (קלעג'י, 2010; ליוש, 2014), ובדרך כלל הן ינהלו משא ומתן מְרָצָה וישתיקו את עצמן. אחרות יכולות לנסות ולמצוא דרכים להתחזק בעולמן האמוני ולהדוף תכנים שהן חוות כמנוגדים באופן פעיל (Novis-Deutsche & Rubin, 2018), וייתכן שיהיו גם נשים שינסו לנוע על קו התפר (ליוש, 2014; קלעג'י, 2010) כדי למצוא דרכים לגשר על הפערים שבין התפיסות השונות שמייצגים שני סוגי המרחבים (El-Or, 2002). נשים אלה עשויות לעודד שינוי שאינו מוגבל לחייהן האישיים אלא אף חורג אל עבר חיי הקהילה, (כהנר, 2017) באמצעות משא ומתן מגוון.

תהליכי למידה מאפשרים משא ומתן מגוון

כהנר (2017) בוחנת כיצד התנועה בין מיקומי זהות שעושות נשים חרדיות על קו התפר שבין מודרנה לעולם החרדי יכולה ואף מנסה להרחיב את הליבה החרדית. על סרגל הזהויות, ובתוך הרצף שבין רצון לשמר מצב קיים ולהישאר בחוויה הבוחרת בהפרדה בין עולמות, יכולה להתקיים תנועה מקדמת שינוי אל עבר המודרנה, בניסיון לשלב. לטענת כהנר, תנועה כזו תתאפשר בעיקר באמצעות חוויית ההשתייכות לקהילה המתאפיינת בתחושת סולידריות עמוקה.

האפשרות שנשים חרדיות המשתייכות לקהילות שונות ייפגשו יחד במרחב למידה אחד עשויה לספק להן הזדמנויות ללמוד זו מזו, כחלק מ"קהילת פרקסיס" (Wenger, 1998) תומכת (Gallos, 2017), או לייצר אותו "מרחב מערסל" (כהנר, 2017), שעשוי להיווצר באמצעות שיח משותף, תוך כדי למידה – תהליך שבמידה שהוא מבוסס על חוויות אמון וקרבה, הוא יכול, מתוך חיקוי ולמידה של אסטרטגיות פעולה מגוונות, לעודד שינוי של ממש בחיי הסטודנטיות, וגם באופן שהן חוות

את זהויותיהן, ואולי אף לעצב מחדש את האופן שהן תופסות את תפקידן, לא רק כ"אשת חינוך" חרדית, אלא גם כאם וכרעיה חרדית. התפתחותו של שיח כזה בתוך קהילה לומדת (Wenger, 1998) המחזקת חוויית תמיכה (Gallos, 2017) וסולידריות (כהנר, 2017) מחייבת שיתוף פעולה. אפשר יהיה להניח ששיתוף פעולה עם תהליך הלמידה, תוך יצירת קהילה תומכת, קשור למידת האמון הפעיל (Giddens, 1991) שהנשים החרדיות מוכנות או יכולות להעניק לתהליך הלמידה, וביחס לעצמן וליכולתן להתמודד עם תכנים חדשים ועם גישות אחרות.

בניסיון של נשים חרדיות לספק פשר לדיסוננס הקוגניטיבי שהן חוות כדי להתמקם מחדש, בלי לפרום או לערער את שייכותן לקהילות המוצא (Neriya-Ben Shahr, 2016), עליהן לחוש שהן סומכות על עצמן ועל בני משפחותיהן, כך שיוכלו לשאת את השינוי המתהווה (ליוש, 2014; Novis-Deutsche & Rubin, 2018). רכיב קומפוטנטיות אישי זה מתייחס למידת יכולתן לפלס לעצמן מקום ולהשמיע את קולן, וקשור גם למידת התמיכה שאותן נשים מאמינות שעומדת לרשותן. ההנחה כי הן זכאיות לשאת את קולן, להתפתח, ללמוד ולנסות לאזן בין התכנים החילוניים שהן לומדות כרוכה אפוא במידת אמונתן בעצמן, אך לא פחות מזה באמונתן במשאבי התמיכה העומדים לרשותן מבחוץ.

תנאי זה נקשר בתחושת השייכות של הלומדת ביחס לתהליך הלמידה וביחס לקהילה – תחושה הנרקמת במרוצת התהליך ומאפשרת ללומדת לשהות בתודעה שיש מקום לאמונותיה ולתפיסותיה. כך היא תוכל בראש ובראשונה להאמין שהידע האישי והלא-פורמלי שברשותה מבוסס על ניסיונה (Gallos, 2017), ולפיכך הוא בעל חשיבות, ויתרה מכך – היא זכאית להשמיע את דבריה ולהתדיין על-אודותיהם בתהליך הלמידה (Belenky et al., 1986). נראה כי שני תנאים אלו חשובים ביתר שאת במקרה של נשים המשתייכות לקהילות מסורתיות ולעתים קרובות חוששות להשמיע את קולן, גם משום שלמדו זה מכבר כי קולן אינו נשמע או אינו ראוי להישמע (שם).

כיצד לבסס חוויית אמון, כמשאב יסוד לקידום תהליכי למידה?

בתנאים של חשש מהיווצרות לחץ פסיכולוגי בקרב סטודנטיות החשות ניכור וזרות או המוצפות בתחושת דיסוננס המובילה להימנעות מלמידה (ליוש, 2014; קלעג'י,

(2010), ראוי לבחון באופן ממוקד יותר כיצד לבסס יחסי אומון המגשרים על פער חברתי-ערכי משוער. מאחר שיחס של אומון הוא תנאי למעורבותה הפעילה של הלומדת (Webb et al., 2002; Gallos, 2017), הרי שנראה כי התהליך המסתמן הוא מורכב: נחוצה מודעות ערנית של צוות ההוראה, מתוך ניסיון פעיל לסייע בביסוס קהילה תומכת המאפשרת חוויית שיתוף וגילוי עצמי (Belenky et al., 1986), לצד חינוך חוויות של סולידריות (כהנר, 2017). פעולות אלו עשויות להיות בעלות חשיבות גבוהה במיוחד בקרב נשים שהגעתן ללימודים מגובה בפחות תמיכה מבית, ועל כן חוויית האומון עלולה להיות מעט שברירית.

אומון פעיל בתהליך הלמידה, טוען גידנס (Giddens, 1991), מעיד על מוכנות להסתכן, כלומר על מידת האמונה שיש ללומדת ביכולתה להתמודד עם קושי כלשהו הניצב מולה. מכאן שהמושג "אומון" מהווה נקודת מפגש בין האישי לחברתי – מצד אחד מידת האומון של הלומדת בעצמה ובכישוריה להסתכן, ומצד אחר מידת היכולת שלה לרחוש אומון לזולת שלכאורה עלול לסכן אותה. במודל שמשרטטים הוי וטשנן מורן (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) הם מגדירים תנאים אחדים המגבירים את חוויית האומון. אם נתרגם תנאים אלה למקרה המוצג במחקר זה, הרי שאותם תנאים המגבירים את חוויית האומון הם: (1) יצירת מרחב למידה שלמרות היותו חילוני, לכל מאפייניו, הסטודנטיות החרדיות יחוו שהוא בראש ובראשונה שומר את טובתן, ואינו שיפוטי ביחס לעולמן, לאמונותיהן ולערכיהן (Webb et al., 2002); (2) על הסטודנטיות להיות מסוגלות להציג את פגיעותן, שאלותיהן או מחשבותיהן, ובכלל זה התנגדויות, פקפוקים והיסוסים (כהנר, 2017). זאת כדי לאפשר להן להתנסות במשא ומתן מסוג אחר או להעניק פרשנות חדשה לסיטואציה מוכרת, וכל אלה בלי לחשוש להפרת השתייכותן, הן לקהילת המוצא (ליוש, 2014), והן לקהילת הלומדות המתהווה תוך כדי תהליך הלמידה. כדי לאפשר להן לעשות כן, עליהן לחוש כי הן סומכות מלבד על עצמן גם על חברותיהן שלא יפקחו עליהן, ובעיקר על המרצה שתוכל לסייע בתיווך התהליך. רק בתנאים אלו יש להניח כי יסכימו לרחוש אומון בתהליך כדי להיות מעורבות ולהיפתח ללמידה של גישות חדשות ותפיסות שונות. התנסויותיהן של נשים הן מקור הכרחי ללמידה של תהליכים חברתיים ופוליטיים המתרחשים במרחבים הקהילתיים שהן משתייכות אליהם (Belenky et al., 1986). לכן מחקר זה שואף לבחון אילו תנאים עשויים לסייע בגיוון שגרות המשא ומתן שמנהלות הסטודנטיות החרדיות עם המרצות, כנציגות הממסד האקדמי, כדי להיענות לתהליך הלמידה.

שיטות המחקר

לצורך התדיינות עם הסוגיה שהוצגה, שימשה שיטת המחקר האיכותנית, בשאיפה להעניק כבוד, נראות וקול לנשים הנכללות בקבוצת המחקר, מתוך התייחסות לחוויות שחוו בתהליך הלמידה ולאופן הניסוח של חוויות אלה בתודעתן הסובייקטיבית (Patton, 2002; Edwards 1993). המחקר האיכותני מאפשר בחינה של מגוון הקולות, ובתוך כך חושף את יחסי הכוחות המגולמים בתהליכים החבויים והפרטיים, וכן בתהליכים החברתיים והציבוריים ואת דרכי התמודדותן של הסטודנטיות שנכללו במחקר במרחב אקדמי שבכוחו לעורר מתח (Reinharz, 1992; Brown & Gilligan, 1992).

המשתתפות: במחקר נכללו 39 סטודנטיות חרדיות בנות 19–53 הלומדות בסמינריון המונה 52 סטודנטיות. הסמינריון הוא חלק ממיזם המזמין נשים חרדיות להצטרף למסלול השלמה במכללה חילונית (ר' פירוט להלן). נשים אלה, המשמשות מפרנסות במשפחותיהן, משתייכות למגוון זרמים חרדיים (לוח 1), רובן בעלות תעודת הוראה ממוסדות חרדיים. המשתתפות נתנו את הסכמתן מדעת ונענו לפנייתי כחוקרת המזמינה בתחילת השנה להשתתף במחקר, ולהתראיין בתנאי אנונימיות וסודיות.

לוח 1. תיאור המשתתפות במחקר לפי משתנים דמוגרפיים (מצב משפחתי, גיל) וקהילת השתייכות

המשתנה	הפילוח	ההתפלגות
מצב משפחתי:	נשואה	31
	רווקה	5
	אלמנה	1
	גרופה	2
גיל:	19–25	7
	26–35	12
	36–53	20
קהילת השתייכות:	ש"ס	10
	ליטאית	8
	חסידית	10
	בלתי מוגדרת	11

ההקשר: הסטודנטיות השתתפו במשך שנה בסמינר "המורה כחוקר(ת)" במכללה חילונית להוראה במרכז הארץ, כחלק מלימודי השלמה לקראת תעודת הוראה. מדובר במסלול ייחודי שלומדות בו במשך שנה מרוכזות נשים ממגוון קהילות חרדיות שסיימו לימודי הוראה בסמינר חרדי. הקורס שואף לעודד את הלומדות להתנסות בתהליך חקר איכותני שנקשר למיומנויות כתיבה וחשיבה חוקרת וביקורתית, במטרה להעמיק בסוגיות חינוכיות מגוונות, והוא מחייב מגע צמוד והדוק של המרצה עם הסטודנטיות כדי לסייע ככל האפשר לכל אחת מהן בתהליך המחקר והכתיבה.

בניסיון לעודד הלך רוח שמלווה מחקר איכותני, הובלט בשיעורים ההבדל בין שיפוטיות לביקורתיות,¹ והדיונים בשיעור עצמו ובשיחות האישיות התבססו על עקרונות של פדגוגיה פמיניסטית (אופנהיים שחר, טרם פורסם). כל זאת כדי לעודד דיאלוג שוויוני פתוח המזמין למידה והתנסות מערבת. בשאיפה לעודד אינטראקציות מבוססות קרבה וקשר אישי לא־שיפוטי, הודגש עיצוב המרחב כרגיש לסוגיית האמון ולצמצום יחסי ריצוי אפשריים.²

מהלך איסוף הנתונים ועיבודם: כדי להרחיב את נקודת הראות על־אודות התהליך שחוות נשים אלו, נאספו נתונים באמצעות שלושה כלי מחקר: (1) ריאיון מובנה־למחצה עם 39 הסטודנטיות החרדיות שהשתתפו במחקר; (2) תיעוד של תצפית משתתפת בשיעורים שעלו בהם סוגיות חשובות לצורכי המחקר, ורישום הדברים ביומן שדה בתום השיעור; (3) פסקת ביוגרפיה אישית ששלחו אליי הסטודנטיות בדוא"ל, ובה תיארו את עצמן ואת שאיפותיהן וכן את ציפיותיהן מתהליך הלמידה. המחקר קיבל את אישורה של רשות המחקר במכללה, שאף תמכה בו תקציבית.

ריאיון מובנה־למחצה: נעזרתי בריאיון עומק מובנה־למחצה (semi-structured in-depth interview), המאפשר להבין את החוויה של הפרט ואת המשמעות שהיא מייחסת לה (Reinharz, 1992). הריאיון מאפשר לחוקרת להתוודע במעט אל החוויות של הנשים המרואיינות, שכן הן מקבלות הזדמנות להציג את הדברים

1 בהשראת תפיסתו של דימר (Diemer, 2009), ננקטה במחקר זה הבחנה בין יחס שיפוטי שנוטה להאשים פרט כשהוא מתייחס לאישי ולאישיותי לבין התבוננות ביקורתית על מבנים ועל תהליכים חברתיים.

2 דיון בפרקטיקות עצמן, הננקטות בשאיפה לעצב מרחב המזמין לדיאלוג בתנאי אמון וקרבה, מצוי מחוץ לגבולות עיסוקו של מאמר זה.

במילותיהן, בלי כל סינון בדיעבד הנובע מניסוח ומעיבוד של החוקר. אמצעי זה חשוב בעיקר לנוכח טענות של חוקרות פמיניסטיות (כגון: גיליגן, 2016; Harding, 1992; Reinhartz, 1991), שלפיהן במחקרים רבים חוויות חייהן של נשים לא נתפסו כחשובות. לתפיסתן, שיטת מחקר המאפשרת לנשים להשמיע את קולן היא חשובה בעיקר כשמדובר בנשים המשתייכות לקבוצות מיעוט באוכלוסייה. חוקרות אלו הדגישו את החשיבות של ההקשבה, התיעוד, התיאור וההבנה של נשים את עצמן בעצמן (גיליגן, 2016), ולפיכך החלו לפעול לגיבוש ידע משלים שדרכו אפשר וראוי להבין לא רק את הנשים עצמן, אלא גם את החברה והתרבות שבתוכה הן חיות.

יומן שדה: בניסיון להרחיב את המבט על התהליך שחוות נשים אלו, נאספו נתונים גם באמצעות תיעוד של תצפית משתתפת בשיעורים שעלו בהם נושאים חשובים, והדברים נרשמו ביומן שדה לאחר השיעור. ההתרחשות נרשמה במפורט ככל האפשר, והנתונים עובדו באופן קטגוריאלי בשלב ניתוח החומרים.

תיעוד אישי: כל אחת מהסטודנטיות שהשתתפה במחקר כתבה פסקה ביוגרפית ושלחה אליי בדוא"ל, לאחר סיום הסמסטר וההערכה. בפסקה תיארו הסטודנטיות סיטואציה קונפליקטואלית בחייהן, ופירטו את דרך פעולתן ובאיזו דרך היו בוחרות לפעול, לו יכלו. כדי לאפשר לסטודנטיות להתבטא בכנות ובחופשיות, הודגש בפניהן שהן אינן חייבות לשלוח את התיעוד האישי. למרות זאת שלחו כולן תיעוד זה שכתבו.

שלושה כלים אלה סייעו לחדד הקשבה זהירה לדברי הנשים, כדי לחזק קרבה ויחסי אמון (Patton, 2002; Reinhartz, 1992), ואפשרו לגעת – הן בשיעורים והן בראיונות – בנושאים אישיים (Edwards, 1993). במהלך המפגשים, הלכו והתפתחו יחסי אמון עם הסטודנטיות, והריאיון הפך למרחב משחרר שבו הן יכלו להתבטא באופן חופשי. לדוגמה, "אני לא מאמינה שאני מספרת לך, זה פה עכשיו כמו אצל פסיכולוגית. בשכונה שלי, אני לא יכולה לשתף אף אחת, כי ישר מדברות עלייך. כל הזמן אצלנו מרכלות (ש"ו)". חלקן אף ציינו את תרומת התהליך לרפלקציה עצמית ולחידוד תובנות על התהליך שחוו.

הערות מתודולוגיות: מאחר שאני גם המרצה וגם עורכת המחקר, הייתי ערה לכך שעלולים היו להיווצר הטיות וקשיים אתיים הנובעים מהבדלי סמכות ומעמד. הדיון בשאלת יחסי הסמכות בין החוקר/ת לבין מושאי/ות המחקר מתקיים בעיקר בתחום המחקר האיכותני, ובעיקר מהזווית הפמיניסטית (נגר־רון, 2014; Krumer-

(Nevo & Sands, 2006). הכותבות עומדות על האי-שוויון המובנה במעמד הריאיון ועל האופן שיחסים אי-סימטריים אלו עלולים להשתיק ולשתק את המרואיינת. נגר-רון (2014) אף מציעה אופני התמודדות עם סוגיית היחסים הלא-שוויוניים בראיונות: עמדה אחת גורסת כי על החוקר לפעול לצמצום יחסי כוח אלה ולהשתית תנאים שיאפשרו למרואיינת לדבר. צמצום יחסי כוח אלה מציעה מתבסס על האסטרטגיה של מוצפי-האלר: יצירת "מרחב מוגן" שבתוכו החוקר והנחקר משתפים זה את זה בחייהם האישיים בשיטת ה-"inter-viewing" (מוצפי-האלר, 1988, אצל נגר-רון, 2004). במחקר הנוכחי, ההתמודדות עם סוגיית הכוח באה לידי ביטוי באמצעות יצירת "מרחב מוגן" שכזה. הריאיון התקיים במועד ובמקום הנוחים לכל אחת מהסטודנטיות שבחרו ונתנו את הסכמתן להשתתף.³ כתיבת הפסקה האישית נעשתה רק לאחר סיום הקורס והערכתו. מרחב מוגן כזה התקיים גם במהלך השיעורים עצמם, כנגזר מאפיסטמולוגיה ומפדגוגיה פמיניסטית (אופנהיים שחר, טרם פורסם).

עבודת הניתוח

מרג'ורי דיוולט (DeVault, 1990) טוענת שמניתוח תיאוריהן של נשים את חוויותיהן אפשר להיווכח כיצד מתבססות ומתפתחות תמות מגוונות באופן אינדוקטיבי. בראון וגיליגן (Brown & Gilligan, 1992) מנסות להתקרב לתובנות אלו באמצעות מנעד רחב של הקשבות, שלטענתן עשוי להעניק פשר מגוון לאופן שבו פרט מציגה ומבינה את העצמי שלה ואת מערכות היחסים שלה בתוך ההקשר הכולל של המסגרת החברתית-תרבותית שלה. ריבוי ההקשבות יש בו כדי לבחון את התמות הבולטות, וכך לסייע ביצירת התמונה הכוללת (Charmaz, 2006). במקרה זה התמקדו התמות בסוגיות דומיננטיות בחיי נשים, הקשורות לאופן הנכון והראוי להן כנשים להתנהל בעבודתן, בביתן ובקהילתן. תמות אלו התפענחו לשני תהליכים חברתיים הנקשרים לסוגיית האמון מצד אחד ולמידת המשאבים שאישה מאמינה שיש לה ושמייעים לה ללמוד, להשמיע קול ולייצר מגוון של משאים ומתנים, בלי להפר את השתייכותה לקהילה החשובה לה, מצד אחר.

3 כל הציטוטים הישירים של משתתפות המחקר במאמר מובאים בעילום שם. למען נוחות הקריאה, ישמשו ראשי התיבות לייצוג שני שמות פרטיים של הדוברות (לדוגמה, לאה טובה – ל"ט).

ממצאים

הממצאים הציגו תהליך שמורכב משתי גישות דומיננטיות של התנהלות בתהליך הלמידה: מי שיותר מעורבת ומי שמתקשה ליטול חלק פעיל, בלי להימנע או להדוף. אופני התנהלות דומיננטיים אלו נשענים על חוויות של אמון וחשדנות. התהליך המוצג להלן מדגים כיצד מי שפוסעת בנתיב האמון חווה את עצמה כבר למן ההתחלה כבעלת יכולת, וכמי שמאמינה בכוחה וביכולותיה נטלה הרשאה ש"לא לפחד", לקדם את עצמה ובתוך כך להיעזר בכל מי שיכול לתמוך בה. מנגד, ניכר שמי שפסעה בנתיב החשדנות, ניסתה להסתגר מול כל מה שחוותה כמערער מצב קיים. עם זאת, בחלוף הזמן, למרות הצורך להתבצר, אפשר שבשל הצורך שכנגד להשתייך לתהליך הלמידה, ומי שראתה בקבוצה המתהווה משאב של ידע, כוח ותמיכה, חיפשה דרכים שיאפשרו לה לגשר על מה שזיהתה כמערער כדי להצטייד במה שעשוי לקבל משמעות וערך בעולמה.

נתיב האמון (22 מקרב 39 סטודנטיות)

"אני פה גם כדי להתקדם בחיים"

כפי שנחשף בהצהרות הראשוניות, נקודת המוצא נתפסת כדומה: המוטיבציה לצאת ללמוד לתואר ראשון באופן מרוכז ומהיר למדי, בתנאים ירידותיים יחסית ומפוקחים, היא שיפור יכולת ההתפרנסות.

באתי לפה כדי שאוכל לעזור את המגזר החרדי, שם מנצלים אותך בכל התנאים. אני צריכה להשתלב במשרד החינוך כי יש תנאים טובים לפרנסה. (ע"א)

...עכשיו אני מקבלת שכר מינימום לשעה, ויש לי רק חצי משרה. תאמיני לי, זה יוצא לי כלום בסוף החודש ויש לי חמישה ילדים לפרנס. אין! חייבת את התואר. (ר"כ)

בהמשך מצביעות חלק ניכר מהן, בלי חשש, על רצון אישי להתקדם ומבקשות לעצמן ציונים טובים "כדי שאוכל להמשיך הלאה, רוצה לבנות לעצמי קריירה":

אני רוצה להיות מפקחת, להתקדם, יודעת שיש לי את הדרוש, אז למה לא? ...אם יהיה לי תואר שני, אוכל לעשות דברים חשובים ולנצל את הידע והניסיון שלי יותר. (ש"ו)

ההצהרות שלהן בריש גלי על רצונן לבנות קריירה משל עצמן הן עדות נוספת למגוון ולמורכבות של מצב הנשים בחברה החרדית. ההדגשה של מידת הזכאות להצהיר או להחזיק בשאיפה למימוש עצמי נתפסת, עדיין, כפחות ראויה ופחות מקובלת (ליוש, 2014), ומנגנוני הפיקוח פועלים כדי להבטיח שהאישה תזכור שתפקידה בבית ובמשפחה הוא לסייע לגברים במימוש ייעודם, ופחות במימוש מטרות נפרדות משל עצמה (Almog & Pery-Hazan, 2011). לכן יש לשאול, כיצד התאפשרה הצגת צרכים נוספים ואישיים אלה?

מ"ר: אני נהנית להשקיע בעצמי, אני באה לכאן ללמוד כי נעים לי ואני מאושרת מזה שאני מקדמת את עצמי. בהתחלה התלבטתי בין [שם של מכללה אחרת] לכאן. בחרתי פה כי הרמה טובה יותר ואני שמחה על הבחירה. סיגל: ואת לא חוששת שזו מכללה חילונית?

מ"ר: לא. אני יודעת לשקול בעצמי, מה מתאים ומה לא. למה להקשיב ולמה לא. אני סומכת על עצמי. ואני אגיד לך אפילו יותר מזה. הייתה מישהי אצלנו בשכונה שאמרה לי שאם אני אלך למכללה חילונית, אני אתקשה למצוא שידוך. ואני אמרתי לה שאם מישהו לא רוצה אותי לומדת ומתפתחת וחושש שאין לי יכולת שיפוט, אז אני מוותרת עליו מראש.

מ"ר מתארת את עצמה כמי שסומכת כי "יכולת השיפוט" העצמית תסייע לה "ללמוד ולהתפתח" בלי חשש. הרצון שלה לקדם את עצמה לא נעצר אל מול אמירות בסביבת מגוריה שמא לא יימצא לה שידוך – איום ממשי בחברה החרדית שתובעת מהאישה לממש את עצמה ראשית לכול בחיי משפחה (Baum et al., 2014). בטוחה בעצמה, מ"ר הופכת את האיום ממכשול למאפיין בעל כוח בריאולוג שתרצה לקיים עם בן זוגה לעתיד.

מ"ר לא הגיעה ללימודים כה בטוחה בעצמה. בריאיון סיפרה לי כי בתחילת השנה שקלה להינשא לאדם שאמנם לא העריכה, אך הסכים לשאתה לאישה. דווקא חברותיה לכיתה, המבוגרות יותר, שבאמצעות השיחות והדיונים נעשו עבורה מודל והשראה, הן ששכנעו אותה ש"מי שפוחד ממני גדולה – יקטין אותי כל הזמן, אחר כך", ואפשרו לה להתחזק כדי להיענות בשלילה להצעת הנישואים. דיאלוג זה סייע לה להעצים את האינטואיציה הפנימית שלה, ולתת קול, מילים ומשמעות כדי להתמודד עם החשש החברתי ולהמשיך "להשקיע" בעצמה, בלי לחשוש שהיא מפחיתה את מידת אמונתה ודתיותה.

"מי שמפחדת לא באמת מאמינה"

בתחילת השנה נראה שמתחזקת נטייה לפיצול סמוי שהתקיים בין תתי־קבוצות, שלפחות בהתחלה נקשרו לקהילות המוצא – חב"דניקיות, מזרחניקיות וכל השאר. פיצול זה נחשף בצל תגובותיהן לשני מאמרים שנויים במחלוקת.⁴ הגישות השונות של הסטודנטיות לשני המאמרים הביאו לידי צבירת כעס ותרעומת הדדית, כפי שמודגם בשני ציטוטים אלה:

במאמר על השבת הרבה סטודנטיות הסתכלו על זה מנקודת מבט צרה. שום דבר לא יערער לי את הביטחון על השבת, ואני לא נבהלת מאף אחד, אבל יש מי שכנראה כן, ואולי הן פחות נאורות ממה שחשבו, ופשוט נלחצות מדעה אחרת משלהן. (ת"מ)

אני אהבתי את המאמר הזה. הוא גרם לי לחשוב. לא כל דבר שאני קוראת, אני חייבת לקחת איתי לדרך. אבל זה מעניין... ולא כל דעה אחרת מערערת את הדת. (ב"ס)

ת"מ וב"ס מדברות בעוצמה, בתנועות ידיים ובקול רם. סוגיה זו שנדונה בכיתה הכעיסה אותן, שכן הן חשו שכאשר המכללה הקשיבה לבקשה של קבוצת המתנגדות, היא צמצמה למעשה את יכולתן שלהן להטיל ספק, לדעת לשרטט לעצמן גבולות ולחשוב בעצמן בלי "להתערער", "להילחץ" או לאפשר לזה "לבטל את השבת שלהן".

בהמשך השנה נעשתה הכיתה לקבוצה או למעין "קהילת פרקסיס" (Wegner, 1998) או קהילת תמיכה, כפי שמכנה זאת ג'ואן גלוס (Gallos, 2017) – קהילה לכידה שהצליחה להתגבר על החלוקה בין הזרמים והקהילות שפיצלו אותה בתחילה. נראה שתהליך זה של התלכדות לכלל קהילה אפשר להן ללמוד להיות

4 בשיעור קיימות היה עליהן לקרוא את המאמר "לקראת קיימות בישראל: השבת כדוגמה וכמשאב – נייר עמדה", ובשיעור רב־תרבותיות היה עליהן לקרוא סיכום מאמר מאת מרגרט מיד שכותרתו "מין ומגדר". ביחס למאמר הראשון, חלק מהסטודנטיות נחרדו מהאפשרות ללמוד על חילול שבת, וביחס למאמר השני היו בהן שנחרדו מהמילה "מין". בעקבות תלונתן בפני רשויות המכללה, בוטלו המטלות, ונמסרה למרצה הנחיה למחוק את המילה "מין" מהמאמר, אף שאין מדובר בהקשר של סקס.

בסמסטר השני, כשנפגשו בפעם הראשונה פנים אל פנים עם המרצה שהטילה עליהן את משימת הקריאה של "מין ומגדר", הן חזרו והדגישו בפניי ש"היא ממש נחמדה", וכן שאילו היו "מכירות אותה", אולי לא היו "נלחצות מהמאמר, ועושות מזה כזה עניין".

פחות שיפוטיות זו כלפי זו כדי ללמוד כיצד להכיל את הניגודים ביניהן. ואולם כשהאירוע התרחש, הכעס שהתעורר הבליט את ההבדל בין אלה שחשו שהן מסוגלות לנהל דיאלוג פתוח ונינוח עם התכנים, בלי לחשוש שהם מאיימים על עולמן, לבין אלה שלא.

מפקחות מהמגזר שמעו שאני הולכת ללמוד פה, אמרו לי לא מתאים, מה תעשי עם הילדים? הן הציגו דעות מאוד שמרניות, הן ביטאו את הדעה הרווחת במגזר שהעיקר זה הבית. לא מקבלת את האיסור שלהן, אוכיח את עצמי גם כאימא, ואם יגידו משהו – אחפש רב נאור ולא קיצוני שרואה את ההקשר ומתייחס אליו. (ר"כ)

ר"כ מתארת בנינוחות יחסית את אופן ההתמקמות שלה ביחס ל"פיקוח" תרתי משמע. אל מול האיום השמרני האפשרי שהמפקחות מציגות, היא תפעל בשני מישורים: היא תוכיח להן שהן טועות, כי היא "תוכיח את עצמה כאימא" ראויה, והיא גם תחפש הכשר מ"רב נאור", "שרואה את ההקשר ומתייחס אליו". נראה שהאפשרות לחפש ולמצוא רב כזה מגלמת בעיניה את האופן שבו נכון להפעיל סמכות, בניגוד לעמדת המפקחות, המטילות איסור קיצוני וגורף. ייתכן שפרשנות כזו מאפשרת לה לגייס את הכוח להתייבב מולן. חוויה כזו עשויה להעיד גם על האפשרות להצטייד במשאבי תמיכה נוספים לאמון שלה בכוחה וביכולתה, ובדרך כלל מדובר בתמיכה שהן מקבלות בבית, לדוגמה כשהן מצהירות על רצונן לפתח קריירה משמעותית, או להתקדם בלימודים:

אני רוצה תואר שני, חשבתי אולי זה לא בסדר שאני מפנה זמן לעצמי בתוך כל הבלגן [הבעל חולה במחלה כרונית], היו לי קצת רגשות אשמה. אבל הילדים שלי מאוד מפרגנים לי על הלימודים... שיתפתי אותם... והם אמרו לי את בפנים, תני לעצמך כוחות, את תצליחי, תיעזרי בנו, תסמכי עלינו שנעזור לך, זה חשוב שתמשיכי... (ד"ב)

לאחר ההשכבה, אני ובעלי פותחים את המחשב, והוא נשמה, לפעמים ממש לא נעים לי ממנו, איך הוא עייף והכול, אבל ממש עוזר לי לארגן את הכול, לחפש, לכתוב... לעשות סדר. (ב"ס)

האפשרות לקבל תמיכה ועזרה בבית, מהבעל, מבני המשפחה, מהילדים ומההורים היא סוגיה קריטית. לא זו בלבד שיש פה עזרה ישירה ותמיכה בכל עניין הלימודים

המורכב, לצד עבודה וניהול חיי הבית, אלא שהמפגש עם תכנים מערערים שמעלים שאלות ויכולים לכודר את הסטודנטית בעולמה עשוי לעלות בשיח ובדיון עם בן הזוג שעוזר בבית או עם הילדים המעוררים. פעמים רבות השמיעו הסטודנטיות בשיעור משפטים כאלה: "סיפרתי לבעלי"; "שיתפתי את אמא שלי / את אחותי"; "הראיתי לחברות שלי בעבודה". משפטי שיתוף כאלה מעידים שהסטודנטית מתגאה בידע שצברה, ומעבר לזה עצם האפשרות לשותף מעידה על לגיטימציה חברתית שמאשררת את רצונה של האישה להתמקד ולהשקיע לא רק בתחומים הנוגעים ישירות לגידול הילדים, לטיפול בבית ולחיי הדת.

"הלימודים פתחו לי את הראש"

ג"מ: את זוכרת שבשיעור שא' סיפרה איך היא מנשקת את מ' (ילד ערבי), ואת ד' (ילד אריתראי) שלומדים בגן שלה, והיו כמה מזועזעות שאמרו כל הזמן 'השם ישמור, איך היא מתקרבת ונוגעת בהם בכלל', ואחרות ראו והבינו, ואני בתוכן, שוואלה... יש פה ילדים. זה התפקיד שלך! את לא באה כחרדית לגן, את באה כגננת. ...ילד זה ילד זה ילד... יותר... לדעתי כל הכבוד ל-א'.

סיגל: ואם הן יגידו עלייך ששטפו לך את המוח?

ג"מ: אולי. אבל אני אגיד למה לא, את המסקנות האלה עיברתי לבד. צפיתי בסיטואציה, ובתגובות של חלק מהבנות. למרות שגם לי הייתה תגובה אוטומטית וחשתי בהתחלה קצת גועל, השהיתי אותה כמו שאמרת לנו לעשות בכל מיני מצבים. כשבאתי הביתה, הסתכלתי על הילדים שלי וחשבתי איך שהם בקלות יכולים היו להיחשב נחותים במקום אחר, ומה הם היו מרגישים, והתחלתי לפתח את המחשבה. זה נוח להאמין שאת יותר מאחרים, אבל זה לא אומר שזה נכון.

ג"מ מסבירה תהליך שבו חלקים שונים ותכנים שונים התגבשו אצלה באמצעות חשיבה רפלקטיבית לכדי תפיסה מקצועית אחידה. היא מתארת כיצד אימצה את פרקטיקת השהיית השיפוט כמומנות המעוררת אותה לקרוא תיגר על אמונות ועל עמדות שעד אז החזיקה בהן כאמת מוחלטת, וכיצד היא רואה בפרקטיקה זו צורך הכרחי שנגזר מגישה חינוכית ראויה. כשהיא מציגה את תהליך המעבר שלה משיפוט למחשבה על השיפוט, היא מסבירה כיצד למרות הקושי, וחרף הגועל

שחשה בהתחלה, הפגינה אמוץ פעיל בתהליך הלמידה ובעצמה, כפי שמציינים זאת הוי וטשנן מורן (Hoy & Tschannen-Moran, 2003), וייתכן כי בשל כך אפשרה לתובנה חדשה לעלות – תובנה שמהדהדת מעבר למישור המקצועי.

גם א"ר מזהירה שהלימודים אפשרו לה לחוות את עצמה מחדש באופן אחר:

למדתי להעריך את עצמי, קיבלתי מקום ותחושת כבוד, הלימודים פה והשיחות איתך גרמו לי להרגיש שאני לא לגמרי שונה ואחרת. אפילו שיש לי מחשבות משל עצמי, ואני מביעה אותן. ראיתי שאני יכולה ללמוד להצליח, שיש פה מי שמקשיב לי, רואה אותי, עונה לי, ושואני לא מטרידה רק כי אני שואלת ומבררת ורוצה לדעת.

הסיבה העיקרית לחוויה המעוררת והמחזקת שחוותה א"ר בשנה זו נעוצה בעובדה שחויית הלימודים אשררה לה למעשה את מידת הנורמטיביות שלה. א"ר תיארה בפניי כיצד ניסיונותיה לערער על יחסי הכוח המגדריים הברורים מאליהם בבית ובסביבתה גרמו לה להיתפס כ"מטרידה", ולעתים אף כ"לא-נורמלית". חוויה זו מהדהדת רבות במאמרים העוסקים במעבר מהשתקה להשמעת קול (Gallos, 2017; Pizzolato & Olson, 2016). כאישה שהשתקה תדיר עד אז, היא גילתה שסקרנותה, שאלותיה ורצונה להתבלט ולהצטיין הפכו כעת למיומנויות ברוכות, ומה שנתפס כנטל בחייה נעשה כעת משאב שאפשר לה לחוות ולהעריך את עצמה מחדש, באופן שונה.

נראה שנשים אלו, הנותנות אמוץ בתהליך ובעצמן, מזהות בתהליך הלמידה מרכיבים שמסייעים להן להיתמך, ומודעות לחשיבות ההיעזרות בעולמן, ובעיקר בצורך שלהן לצמוח אישית ומקצועית. על כן הן נעתרות לדיאלוג פתוח, כן ועמוק, ומצהירות שאינן "פחדות לפתוח את הראש" כדי לקדם את עצמן, לרכוש ידע ומיומנויות, ואף להיעזר ולהיתמך כדי לנהל דיאלוג שעלול לקרוא תיגר על עמדות אישיות שעד כה נתפסו בעיניהן כברורות מאליהן.

נתיב החשדנות (17 מ-39 סטודנטיות)

"אצלנו במגזר לא נהוג"

כדי ללמוד צריכות נשים אלו, כחלק משגרת יומן העמוס ממילא, להתמודד גם עם יום לימודים ארוך ועם מטלות לימודיות נוספות, חלקן בלי תמיכה ועזרה כלל. מצב המחייב אותן ללהטט בין משימות (Baum et al., 2014; Buchbinder, et)

al., 2015). בשיחות הלא־רשמיות בכיתה שתועדו ביומן השדה עלה פעמים רבות ההבדל בין גברים חילונים לגברים חרדים. חלק ניכר מהן הדגישו את הערכתן למוכנותם של הבעלים לשאת בנטל בדרך שוויונית יותר. אחרות הדגישו שכנגד לימודים רוחניים הן מוכנות לוותר על עזרה ארצית. בעיקר נשים אלה המשיכו להגן על חלוקת התפקידים המסורתית:

ה"ק: נשים זה טבע אחר מגברים. בעלי עוזר לי יותר, אבל עדיין אין מה לעשות – יש דברים שאימא זו אימא ואבא זה משהו אחר. זה מהות אחרת.

ה"ק לא הייתה היחידה שהדגישה עד כמה היא מאמינה שגברים ונשים נבראו שונים, ושלכן יש להם מטלות חיים ותפקידים שונים המסומנים היררכית כרוחניים יותר או פחות, ולכן חשובים יותר או פחות:

...אני לומדת חינוך, לפרנסה וזהו, כי אני מחזיקה את הבית, אבל לימודי הדת והאמונה זה רוחני יותר, יותר נעלה!

ייתכן שהתפיסה של חלוקת תפקידים מובהקת בין גברים לנשים, המעניקה לה בפועל מעט תמיכה ביומיום, מעוררת בה קושי גדול ותסכול שקשה לשאתו. הנשים מתקשות בשלב זה להיעתר לתכנים שעלולים לערער אותן ולהקשות עליהן לשאת בנטל כבד זה, ולכן הן נאחזות בחוזקה ומניפות חלוקה היררכית "טבעית" זו. אמונה כזו עשויה לסייע בידן לשאת בנטל המשולש של עבודה מחוץ לבית, לימודים ועבודה בבית, ביתר קלות.

"ראש פתוח זה לא בשבילי, לא רוצה לחשוב יותר מדי"

מול גישת האמון שהוצגה לעיל, בולטת החשדנות שהחזיקו בה חלק מהסטודנטיות, שכנראה ניסו לשמר באמצעותה איוון עדין ולמלט את עצמן ממצבי דיסוננס. הן נוקטות גישה שמזכירה "התבצרות" (ליוש, 2014) וטוענות: "לא צריך להרחיב את ידע העולם עד בלי סוף ועד בלי גבול".

כדי שלא להכניס "זבל לראש", משתמשות סטודנטיות אלו בחשדנות שמסייעת להן לערער על מקור הסמכות ועל יכולתנו ללמד אותן ערכים:

כ"מ: לא רוצה להתחיל לחשוב יותר מדי. טוב לי איפה שאני... אבל הדיאלוג הזה הוא מלחיץ.

סיגל: איזה דיאלוג? זה שבינינו?

כ"מ: גם. וגם עם כל המאמרים האלה והדעות האלה. אני יודעת שאני נמצאת במקום טוב ונכון. ואני לא רוצה לערער את זה.

החשש מערעור הקיים משרת את הצורך של כ"מ לקבל במכללה רק מידע טכני ענייני, שאינו מבלבל או מעלה שאלות "מלחיצות", ולכן מתעקשות היא ורעותיה על פרקטיקות חינוכיות טכניות, בלי להיכנס ל"ענייני ערכים וכאלה":

רגישות תרבותית? עד איזה גבול? זה לא צריך לצאת מתחומי החינוך והכיתה, לדעתי. ככה לא אמורה להיות בעיה. למה להכניס לקונפליקטים. למשל, המאמר על השבת! למה לתת מאמר ששנוי במחלוקת?! והוא בכלל לא על חינוך! (נ"ג)

נ"ג סבורה שמאמר שנוי במחלוקת אינו ראוי להיות חלק מהסילבוס, והיא מביאה לדוגמה את המאמר שקיבלו לקריאה על השבת ועורר ויכוח גדול – בינן לבין עצמן ובינן לבין המרצה. לשיטתן, רגישות תרבותית ורב-תרבותיות הן תכנים לגיטימיים כל עוד אינם נתפסים כקוראים תיגר על דעת תורה או על פרשנות מסוימת שלה. החשש להישאב לערכים "אחרים" ו"מסוכנים", כחלק מהעולם האקדמי ומהשפה האקדמית לתכניה ולמושגיה, מחייב אותן אם כך לשמור על עצמן כל הזמן, כתרבות מתנגדת (קלעג', 2012; Novis-Deutsche & Rubin, 2018; El-Or, 2002) ואף לערער על ההנחה שהרחבת דעת היא ערך בפני עצמו.

"שוויון זה לא ערך אצלנו"

האופן שבו משרטטת ט"פ את החשש, לצד הרצון או הצורך, לעבור ממצב של זרות ערכית וחברתית למצב של חוויית שייכות, מגלם את הפרדוקס: מצד אחד חשש מקשר, ועל כן מעורבות, ומצד אחר צורך ורצון להיות חלק.

ט"פ: אגיד לך את האמת, המכללה כסביבה חיצונית, לא מפריע לי, אבל שאני שומעת יותר מדי דעות הפוכות ממני ממורות, זה עושה תחושת חוסר שייכות. ...וזה עושה לי הרגשת זרות. בלי קשר בכלל לדת... אני מרגישה שזה גם שיפוטי.

סיגל: את מרגישה שאני שיפוטית?

ט"פ: אני לא מרגישה שאת שיפוטית, אבל...את יודעת... ואת מסוכנת.
סיגל: ואו מילה קשה. מסוכנת?
ט"פ: אתן מלמדות אותנו שכולם שווים. וזה ממש לא נכון.

כשהתפיסות הערכיות של המרצות שונות ואף סותרות את תפיסותיהן הערכיות, הסטודנטיות עלולות לחוש זרות וחוסר שייכות (Novis-Deutsche & Rubin, 2018). חוויה כזו עלולה להגביר את תחושת חוסר האמון, ולהרחיקן ממצב של היעדרות לתהליך הלמידה, ואולי אף מהקבוצה בכללותה, והיא עלולה – ופה זה נעשה מסוכן מבחינתן – לקדם קשר אישי ותחושת שייכות, שיש בהם כדי לגרום להן להיות מעורבות יותר בתהליך הלמידה.

שוויון בין גברים לנשים או בין יהודים למי שאינם יהודים, כערך, נתפס בעיני ט"פ כמסוכן וכמאיים על אמיתות הנסמכות על מערכת האמונות שהיא מחזיקה, ולפיהן ההבדל בין גברים לנשים הוא מהטבע, נפש יהודי נעלה מנפשו של מי שאינו יהודי ועוד. נקודה מרכזית שמועלית כאן למעשה נקשרת לעובדה שבעיני ט"פ אני כמרצה שלה נתפסת כסמכות המצויה כבר "בשלב מגובש", ולכן אני ודומותי "מסוכנות".

ניכר החשש מפני מעבר מתפיסת עולם היררכית ומדרגת לתפיסת עולם משווה ואופקית שההבדלים בה בין בני אדם ממוקמים על אותו ציר רק בקואורדינטות שונות. מעבר זה קשה לעיכול במיוחד, משום שמדובר בתפיסה שאינה מתיישבת עם ראיית העולם הכללית המכתיבה את המבנה הסמכותני ההיררכי כמבנה היחיד שבאמצעותו יש להתבונן במציאות. אלא שהסכנה בתכנים כאלה אינה קשורה רק לתוכנם. עצם הלמידה במרחב שנוכחים בו בכפיפה אחת גברים ונשים, כשהפנייה למרצות היא בשמן הפרטי, לכאורה בלי צורך לשמור על גינוני כבוד שמשקפים יחס היררכי לסמכות, היא כשלעצמה כבר מגלמת ערכי חילון וליברליות, עוד לפני שערכים אלה נלמדים בתוך תחומי הדעת.

"תגירי, את למדת תניא?"

וכך, ניכר היה במשך השנה כיצד חלק מהסטודנטיות חיפשו דרך לגשר על מחסום החשדנות כדי להמשיך ולייצר קשר ולהיות קשובות לתהליך הלמידה ומעורבות בו, גם כדי להשתייך לקהילת הלומדות שנוצרה – קהילה שאפשרה תמיכה והעניקה להן ידע ומידע ופרקטיקות חשובות לא רק בתחום המקצועי, אלא גם בכל

שאר מרכיבי זהויותיהן כנשים, כרעיות, כחברות, כבנות משפחה, כאימהות ועוד. האסטרטגיות שחלקן נקטו אפוא כדי לייצר קרבה ולהתעקש על חיבור חייבו אותן לבסס אמון בדרכים מגוונות. לדוגמה, באמצעות הניסיון לייחס למרצה סמכות רוחנית, או כישורי יועצת טיפולית, כדי שיוכלו לבסס קשר של אמון וקרבה ולקבל את התכנים והערכים באופן שיצמצם תחושת לחץ ושלא יציף חוויות דיסוננס.

פ"מ: אני כחב"דניקית מתבססת על ספר שנקרא תניא שכתב אותו האדמו"ר הראשון של חב"ד, והוא כותב על תורת הנפש... ויש בו כל מיני רעיונות שיוצאים מהם לחיים... וכל פעם שאת מדברת בשיעור, זה נשמע שאת מכירה את הספר ומדברת דרכו, או את המסרים שלו.

סיגל: אני לא, אבל אולי זה נשמע לכן דומה. זה חשוב?

פ"מ: כן מאוד, כי היו כל מיני מסרים שאת העברת לנו בכיתה שמאוד התחברו למסרים האלה. לא מדברת על התוכן, על המסר לחיים, הסתכלות איך מתבוננים על דברים שעוברים בחיים, איך נכון להסתכל, מה זו הצלחה, איך נכון לנהוג. (פ"מ)

פ"מ וחברותיה מקהילת חב"ד חיפשו בדבריי הקבלות לעולמן ולשפה שמאפשרת להן לקבל את המסרים באופן שיסייע להן להתדיין על ערכים ועל המשגות, כך שיתעורר פחות דיסוננס בעולמן:

אמרתי אתמול לבעלי שהשתנית. כי בחיים לא הייתי אומרת קודם שיש לי מה ללמוד מחילוניות (את לא נעלבת נכון?), והנה עובדה אני לומדת, ואני מגלה דברים חשובים ועמוקים על עצמי גם. לא רק בחינוך. (ש"ו)

אף שהן מופתעות "שיש להן מה ללמוד מחילוניות", הן מגלות שהן נהנות לשלב בחייהן תכנים חשובים ועמוקים, שמסייעים להן לנהל את חייהן באופן שונה מאשר בעבר. הצורך למצוא צידוק כדי להישאר שייכות ומחבורות לתכנים, ללמידה ולקהילה שנוצרה אילץ אותן לחפש דרך נוספת לגשר על החשדנות האוטומטית. לדוגמה, באמצעות ביסוס קרבה אישית:

אני לא מאמינה שאני מספרת לך, זה פה עכשיו כמו אצל פסיכולוגית. בשכונה שלי, אני לא יכולה לשתף אף אחת, כי ישר מדברות עלייך. כל הזמן אצלנו מרכלות. (ש"ו)

...לא חושבת שאת חייבת להיות כמונו, אבל נתת לנו הרגשה שיש פה מישהי מהמרצות שאפשר להזדהות איתה, כי כשאת מגיעה ללמד אותנו, את אוטומטית מקבלת כבוד, הערכה כמורה, אז כשאת כמורה מזדהה אתנו, זה יוצר יותר חיבור, ונותן לנו תחושה נוחה יותר ללמידה. (כ"מ)

אם בתחילת השנה כ"מ כעסה על השונות, ושאלה "למה לחפש את השונה? זה רק מרחיק", עכשיו כשהיא מנסה למצוא דרך מגשרת על השונות, היא מנסה לאתר מכנה משותף שמאפשר לה ליצור קרבה ואמון. ניסיון שאפשר להניח ולקוות שיכול להפוך את המשא ומתן שלהן במכללה עם תכנים וייצוגים של מה שנחוות בעיניהן כשונה, אחר ומערער, לחוויה המאפשרת יצירת אמון, אד הוק או מתמשך, כדי להיות מעורבות בתהליך הלמידה באופן משמעותי יותר, מתוך הנחה שאימון במשא ומתן מגשר יוכל להמשיך ולהדהד בעולמן גם בהקשרים אחרים.

דיון

בניסיון לעמוד על התנאים שעשויים לסייע לסטודנטיות חרדיות להיענות ולהיות מעורבות בתהליך למידה אקדמי חילוני שנחוות כזר ומערער עבור חלקן, ניסה מאמר זה לענות על שלוש שאלות: (1) אילו דפוסי התמודדות דומיננטיים הפעילו הסטודנטיות; (2) אילו משאבים סייעו לשיתוף פעולה עם תהליך למידה מערב; (3) כיצד יכול מוסד אקדמי לנסות ולגשר על ריחוק חברתי ועל חוויית זרות אפשרית של סטודנטיות חרדיות.

כפי שניכר, היו סטודנטיות שהשתדלו בתחילת הדרך להימנע מהתדיינות אל מול ידע חדש ואחר, שאולי מייצג היבט מערער וקורא תיגר על עולמן ועל שגרת חייהן. על כן התקשו לרחוש אמון בתהליך הלמידה, בתכנים, במרצות וגם בחברותיהן החרדיות. ואולם משתהליך הלמידה יצא לדרך, התקשו סטודנטיות אלו לעצור את תהליך הלמידה ואת אדוותיו (Novis-Deutsche & Rubin, 2018; El-Or, 2002; קלעג', 2010). כך, בסופו של דבר, רוב הסטודנטיות שהתבצרו במעגל הדתי והדפו לכאורה תכנים קוראי תיגר הצליחו לזהות בתהליך הלמידה ערך מוסף או משאב שהיו רוצות להצטייד בו. לכן ניסו להשתתף בתהליך באופן כלשהו, בדרכן, כשהן מחפשות דרכים לייצר קרבה בתנאים של ביטחון חלקי ואמון מהוסס. משבוחנים אילו דפוסי התמודדות דומיננטיים נחשפו, אפשר לראות כיצד בתחילת השנה בלטו שני סוגים דומיננטיים של תגובות שהפעילו את הסטודנטיות:

חלקן הפעילו חשדנות כדי להימנע ממעורבות בתהליך הלמידה, בשאיפה לשמר מצב מוכר ובטוח, ומנגד בלטו סטורנטיות שביססו ביתר קלות יחסי אמן, ועל כן אפשרו לתהליך הלמידה ליצור ולעורר אצלן שינויים בתפיסה העצמית ובדרכי ההתמודדות, ואולי אף בתפיסת הזהותיות שלהן. כאמור, ככל שהתפתח תהליך הלמידה במהלך השנה, התקשו הסטורנטיות לשמר את החשדנות ולהימנע ממעורבות פעילה בתהליך הלמידה. לפיכך, אם מחפשים דרכים לעודד תהליך מיטבי של למידה, הרי שעל בסיס ההנחה שתהליך כזה מערב את הלומדת ומשנה גם את תפיסתה על עצמה ועל המציאות שסביבה (Wegner, 1998), רצוי לייצר מרחב למידה המאפשר לה לחוש פחות זרות ויותר תחושת שייכות או סולידריות (כהנר, 2017) ותמיכה (Gallos, 2017), כדי שתוכל לחזק את עצמה ולהגדיל את האמן ביכולותיה, שכן אמן מתפתח כזה עשוי להצביע על מידת אמונתה של האישה בכוחותיה ובמסוגלותה להציב גבולות בעולמה ולחשוש פחות מהשינוי שידע חדש עלול להביא לעולמה (Pizzolato & Olson, 2016).

תוכנה כזו מומלץ להביא בחשבון בעיקר כשמתכננים תהליכי למידה שעלולים להיות כרוכים בחוויות זרות ובצמצום תחושת שייכות, כגון במקרה זה שסטורנטיות חרדיות לומדות במרחב חילוני תכנים חילוניים מפי מרצות חילוניות – מרחב שבו בסבירות גבוהה יחושו דיסוננס (ליוש, 2014) שעלול לצמצם חוויות של אמן (Hoy & Tschannen-Moran, 2003), ובו כדי להימנע ממעורבות פעילה בתהליך הלמידה הן עלולות ללמוד באופן טכני.

כפי שעולה מן הספרות (ליוש, 2014), נראה שככל שללומדת יש פחות תמיכה וסיוע מהבית, כך היא עלולה להיות חשופה יותר למנגנוני הפיקוח, ולכן תחשוש יותר להפר תחושת שייכות. ומכאן, בבואנו לענות על השאלה השנייה: אילו משאבים מסייעים לסטורנטית לשתף פעולה, אפשר לומר שהתשובה היא היזון חוזר בין תמיכה לאמן. ניכר מן הממצאים, שנשים שהעניקו בתחילה פחות אמן, יכלו במרוצת הזמן להסתייע בתמיכה, וזו נעשתה חלק בלתי נפרד מהחוויה הקבוצתית והקהילתית שנוצרה בתהליך הלמידה.

כשם שמדגישה ספרות הבוחנת היווצרות של קהילות למידה (Wegner, 1998) ותמיכה (Gallos, 2017), בעיקר של נשים לומדות (Belenky et al., 1986), נראה כי צבר חף משיפוטיות זה של שיחות, דיונים והיכרות עם גישות שונות (Web et al., 2002) השפיע גם על הלומדות החשדניות יותר ועודד את חלקן לחפש דרכים לעקוף את החשדנות, ולמצוא אסטרטגיות מבססות אמן כדי

להשתתף בתהליך ולחוש שייכות. קהילה זו העניקה ביטחון גם לאלה שהתקשו לבסס אמון בתחילת הדרך, כך שהן יכלו בהמשך לייצר דיאלוג למרות הצורך הראשוני להתבצר באמונתן. מכאן שחרף ניסיונותיהן לשמר חשדנות, וכדי שלא להניח לתהליכי הלמידה ולתכנים החדשים לערער את עולמן עקב הפעלת משא ומתן דיכוטומי של "או או", עלה בידן למצוא דרכים מגשרות, ולשרטט מחדש סוג של קו תפר (כהנר, 2017) המאפשר להן להלך בין המרחבים בפחות חשש לפרום את חוויית ההשתייכות לקהילות המוצא שלהן ולמשפחותיהן, בעיקר לאלו שסיפקו להן תמיכה מזערית בלבד בראשית התהליך. כפי שמתברר, עצם ניסיון זה לנהל משא ומתן מגוון ואמביוולנטי מעיד על מגוון התמורות שחוו הלומדות בתפיסתן את עצמן כבעלות ידע וקול (Gallos, 2017; Taylor, 2016). נראה כי ככל שגבר תהליך האמון, כך עלה בידי הנשים לנהל דיאלוג שיש בו אפשרות לייצר משא ומתן המתרחק משגרות מחשבה ופעולה מוכרות. בפועל, ניכר שחלקן אף הצליחו להתרחק מתפיסת הזהות המסורתית של נשים המרצות את הסמכות רק כדי להישאר שייכות.

אמנם בשלב זה אפשר לטעון שאולי חלקן ניסו לרצות אותי כמְרַצָּה ואת קהילת הלומדות על מנת להרגיש שהן חלק ממנה, אך נראה כי לנוכח מגוון סוגי המשא ומתן שהפגינו, רובן צברו משאבי תמיכה שאפשרו להן לחזק את חוויות האמון ביכולתן העצמית, ולהתרחק משגרות הפעולה שנקטו עד אז כדי לאפשר לעצמן להתאמן בדרכי משא ומתן אחרות. מכאן שתהליכי למידה כאלה הם בעלי חשיבות רבה ורצוי לעודדם, שכן לצד היותם מקדמים תהליכי למידה פעילה ומעוררת שינוי, הם מאפשרים את ביסוס האמון של הסטודנטיות ביצירת קשרים מגשרים עם אוכלוסיות שעד כה נמנעו מלהיות עמן בקשר אינטנסיבי.

לתהליכים אלה נודעת אפוא השפעה ארוכת טווח, גם מחוץ למרחב האקדמי, ועל כן בתשובה לשאלה השלישית, כיצד יכול מוסד אקדמי לעודד ולקדם מעורבות של סטודנטיות ולגשר על פני ריחוק חברתי וחשדנות אפשרית, ייאמר כי על הצוות האקדמי להבין עד כמה חשוב לייצר מרחבי למידה שאינם מבוססים רק על "תוכן", אלא מודעים ל"אופן" התנהלות הדיון ומתרחשים משאים ומתנים מגוונים. על כן, כדי לחזק את האפשרות לפתח קהילת פרקסיס תומכת (Gallos, ;Wegner, 1998), יש לאפשר למרחב הכיתתי להתמלא בחוויות ובאינטראקציות מבוססות קרבה ואמון, ולהתרחק מלמידה טכנית פרונטלית. יש להכיר בקשר בין כוח נצבר ליכולת לנהל משא ומתן מורכב (ליוש, 2014; Baum et al., 2014; כהנר, 2017),

ומתוך הבנה כזו אפשר לבסס תהליך למידה מתפתח שעשוי להעיד על מידת האמון המצטבר שמעניקות המשתתפות בו לא רק לתהליך, לסגל ולקהילות העמיתות שנוצרה, אלא גם לעצמן כמי שמסוגלות להכיל מתח ודיסוננס.

חשיבות רבה נודעת להבנה ולהכלה מוסדית (Novis-Deutsche & Rubin, 2018), שיש בה כדי לעודד תהליך מעגלי וחשוב זה, שבמהלכו האישה מצטיידת ביותר משאבי תמיכה ואמונה עצמית ביכולותיה, בכוחה ובידע שיש לה, כדי להרגיש נוחה יותר לשתף פעולה ולהציג שאלות, סוגיות וחששות. עליה לחוש שבקהילה המתהווה אין מנגנוני פיקוח מהסוג המתקיים בקהילות המוצא שלה, ואין סמכות רבנית ששופטת בהתמדה את מידת חרדיותה. כך יוכל להתאפשר לה לזהות את רצונותיה הפרטיים, להיתמך ולהיעזר כחלק מחוויית ההשתייכות לקהילה, ולאמן את האפשרות שלה להשמיע את קולה (Belenky et al., 1986) ולגלות את יכולותיה וכוחה (Oppenheim-Shachar & Hieshrik – Submitted for publication).

אמנם ראיינתי ואספתי נתונים מרובים, אך יש להביא בחשבון שהממצאים עולים מתוך מקרה מבחן של קבוצת נשים במכללה אחת במרכז הארץ, וייתכן כי נשים חרדיות שכבר מגיעות למכללה, גם אם למסלול חרדי, הן בעלות מיקום זהותי שונה, ומגיעות ממשפחות המאפשרות בעולמן חוויה של תמיכה יותר מאשר חוויית פיקוח. עם זאת, גם אם נשים אלו אינן משקפות בהכרח את כלל הנשים בחברה החרדית, יש בקולותיהן כדי להעשיר ולהרחיב את הדיון בסטודנטיות חרדיות כקבוצה שאמנם אינה עשויה מקשה אחת, אך הפרטים בה דומים בשאיפה לייצג קול משמעותי ונראות בתהליך הלמידה, כדי למנף את הידע הנרכש, להתפתח ולייצר משא ומתן שונה ומגוון. נראה כי לכוח זה אין עדיין ביטוי מספק בזירה הציבורית של הנשים החרדיות בתהליכי הלמידה. (Almog & Pery-Hazan, 2011), חרף חשיבותו המרובה לחיזוק מעורבותן של

מקורות

אופנהיים שחר, ס' (טרם פורסם). עיצוב מרחב למידה על פי עקרונות הפדגוגיה הפמיניסטית ותמיכתו בחוסן פדגוגי מתפתח של מתכשרות להוראה, דפים.

נריה-בן שחר, ר', ולב-און, א' (2013). מגדר, דת וטכנולוגיה חדשה: עמדות והתנהגויות ביחס לשימוש באינטרנט בקרב נשים חרדיות העובדות בסביבות עבודה ממוחשבות. *מגמות*, (2), 306-272.

כהנר, ל' (2017). נשים חרדיות מודרניות המתהלכות על "קו התפר": מרחבים של זהות, אחרות וסולידריות. מכללת אורנים, דברים, 10, 109-136.

ליוש, ב' (2014). נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני. תל אביב: רסלינג.

נגר-רון, ס' (2014). על דיבור, שתיקה ו"רפלקסיביות בזמן אמת" בראיונות עם נשים בעלות שוליות מרובה. בתוך: מיכל קרמר-נבו, מיה לביא-אג'אי ודפנה הקר (עורכות), **מתודולוגיות מחקר פמיניסטיות** (עמ' 112-133). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קלעג'י, ת' (2010). **בין הפאה לרעלה: מבט השוואתי על תהליכי אקדמיזציה בקרב נשים בחברות שמרניות: החברה החרדית והחברה הברווזית בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

Almog, S., & Pery-Hazan, L. (2011). The Ability to Claim and the Opportunity to Imagine: Rights Consciousness and the Education of Ultra-Orthodox Girls. *Journal of Law & Education*, 40, (2) 1-32.

Baum, N., Yedidya, T., Schwartz, C., & Aran, O. (2014). Women Pursuing Higher Education in Ultra-Orthodox Society. *Journal of Social Work Education* 50(1), 164-175.

Belenky, M., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.

Brown, L. M., & Gilgen, C. (1992). Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development. New York: Ballantine.

Buchbinder, E., Sigad, L., Strier, R., & Eisikovits, Z. (2015). Working poor ultra-Orthodox Jewish women and men: Between economic distress and meaning based on faith. *Journal of Poverty*, 29(4), 377-398.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Devault, M. L. (1990). Talking and listening from women's standpoints: Feminist strategies for interviewing and analysis. *Social Problems*, 37, 96-116.

Diemer, M. (2009). Pathways to occupational attainment among poor youth of color: The role of sociopolitical development. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 6-35.

Edwards, R. (1993). An education in interviewing: placing the researcher and the research. In Claire, M. Renzetti & Raymond M. Lee (Eds.), *Researching Sensitive Topics, Sage focus editions* (pp. 181-196). Newbury Park: Sage Publications.

- El-Or, T. (2002). *Next year I will know more, literacy and identity among young orthodox women in Israel*. Wayne state university press, Detroit.
- Gallos, J. V. (2017). Republication of women's experiences and ways of knowing: implications for teaching and learning in the Organizational Behavior Classroom. *Journal of Management Education*, 41(5), 649-668.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale. In Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 181-208). Greenwich, CT.
- Novis-Deutsche, N., & Rubin, O. (2018). Ultra-Orthodox women pursuing higher education: Motivation and Challenges. *Studies in Higher Education*, 1-20.
- Neriya-Ben Shahr, R. (2016). Negotiating agency: Amish and ultra-Orthodox women's responses to the Internet. *New Media & Society*, 19(1), 81-95.
- Oppenheim-Shachar, S., & Hieshrik, M. (submitted for publication) From multi-faceted resistance to multi-dimensional identities: Ultra-Orthodox women working toward Bachelor's degrees at a secular teacher training college.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd Ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pizzolato, J. E., & Olson, A. B. (2016). Poverty and Knowing: Exploring Epistemological Development in Welfare-to-Work Community College Students. *The Review of Higher Education*, 39(4), 571-596.
- Sands, R. G., & Krumer-Nevo, M. (2006). Interview shocks and shockwaves. *Quality Inquiry*, 12(5), 950-971.
- Taylor, K. B. (2016). Diverse and Critical Perspectives on Cognitive Development Theory. *New Direction for Student Services*, 154, 29-41.
- Webb, L. M., Allen M. W., & Walker K. L. (2002). Feminist pedagogy: Identifying basic principles. *Academic Exchange Quarterly*, 6(1), 67-72.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Regev, E. (2013). *Education and Employment in the Haredi Sector*. Policy Paper Series. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York, NY: Oxford University Press.

