

החוויה הסובייקטיבית של האישה כמחנכת לגיל הרך וכאם

איריס גלילי

תקציר

מאמר זה מתמקד בשאיפה להביא אל מרכז שיח המחקר של הגיל הרך את האישה עצמה; אישה התמחתה בתחום החינוך וקיבלה עליה לחנך ילדים שעליהם היא אמונה בגן או בבית הספר ולקדם אותם. במקביל, היא גדלה בתרבות המקדשת את האימהות ופגשה בעת לימודיה בתיאוריות המסבירות את החשיבות בבניית קשר יציב ובטוח עם ילדיה שלה. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את היחסים המתקיימים בין שני מרחבי הזהות בקרב אימהות העוסקות בחינוך לגיל הרך וכיצד משפיע תפקידן המקצועי על תפקודן האימהי. איסוף הנתונים במחקר זה נערך בעזרת ראיונות מובנים למחצה של 22 נשות חינוך לגיל הרך שהן גם אימהות. נמצא כי תפקיד האימהות של נשות החינוך לגיל הרך מושפע מתפקידן במערכת החינוך ומאתגר אותן במרחב הפרטי של חייהן. בעקבות דברי הנחקרות מוצע במאמר השימוש במונח 'מיתוס השעות הנוחות' כדי להגדיר במדויק את משרתן של נשות החינוך לגיל הרך, וכמו כן הוצע להחליף את המונח 'רגשות אימהיים' במונח 'רגשות רכים' כדי להבחין בין עוצמת הרגשות בין שני המרחבים.

מילות מפתח:

הוראה לגיל הרך, אימהות, רגשות אימהיים, רגשות רכים, שעות עבודה נוחות

מבוא

מחקר זה עוסק בתחום החינוך ובוחן את המאפיינים הבאים לידי ביטוי בחייה של אשת החינוך לגיל הרך כאם. המחקר בודק כיצד תופסות הנחקרות את מקצוע ההוראה בשילוב עם התפקיד האימהי, ומתמקד בצורך שלהן להפריד לעיתים בין המרחב המקצועי לביתי כדי להצליח בתפקידן כאימהות לילדיהן הפרטיים. כמו כן בוחן המחקר כיצד מושפע התפקוד המקצועי והאימהי מעוצמת הרגשות הבאה לידי ביטוי בכל אחד מהמרחבים.

המשגת החוויה של נשים המשלבות בחייהן תפקיד חינוכי ותפקיד אימהי נועדה לחשוף חלקים שטרם דובר בהם בספרות המחקרית העוסקת בגיל הרך. הוספת ידע זה לספרות המחקרית תרחיב את התפיסה הרואה באשת החינוך דמות שצריכה להעמיד את צרכי הילדים במרכז, לתפיסה הרואה בה אישיות סובייקטיבית בהתהוות ביחס לתפקידים המרכזיים בחייה.

ליצוט (מדעי החברה) – גלילי, א' (תשפ"א). החוויה הסובייקטיבית של האישה כמחנכת לגיל הרך וכאם. חמדעת, יג.

פרטי המחברת:

ד"ר איריס גלילי,

ראשת החוג לגיל הרך, מכללת חמדת הדרום; מרצה ומדריכה פדגוגית, מכללת לוינסקי

דוא"ל: Irisgalili@hemdat.ac.il

סקירת ספרות

המחקר בוחן את היחסים בין היות האישה אם לבין היותה אשת חינוך לגיל הרך. כדי להבין את המורכבות בשילובם של שני תפקידים אלו בחיי האישה, מוצגות בסקירה תיאוריות הדנות בתפיסה התרבותית של התפקיד האימהי ובאופן שבו מתמודדות עימה הנשים, ותיאוריות המציגות את מקצוע ההוראה ואת מידת התאמתו לתפקיד האימהי בעיני הציבור. כמו כן מוצג בסקירה תהליך התפתחותו של מקצוע ההוראה לגיל הרך.

תפיסת האם: התפיסה החברתית והחוויה הסובייקטיבית

חוקרות פמיניסטיות מאמינות כי זיהוי החוויה האימהית יתפתח עם חיפוש אחר החוויה שחווה האם בעצמה. לטענתה של פלגי-הקר (2005), החוויה האישית של האימהות אינה מתוארת בתיאוריות (בעיקר הפסיכואנליטיות) העוסקות בהתפתחות הילדים ובקשר של האם עימם. גם כשנעשה ניסיון לדבר על הסובייקטיביות באימהות, ההגדרות הן במונחי זהות הלקוחים מהעולם הגברי-מערבי על תפיסתו הפטריארכלית. קפלן (Kaplan, 1992) מסבירה כי התיאור של 'אימא טובה' כאם המחויבת רגשית למעשי ילדיה וכאחראית להם, גורם לנשים להתנער מהרגש הפנימי שלהן. אישה הגדלה ומתחנכת בתרבות זו מפנימה את הדרישות החברתיות הללו, כך שזהות 'האם הטובה' נפשה הופכות ליחידה אחת. אוריילי (O'reilly, 2004a) מסבירה כי ההקרבה, המשמורת והאינטנסיביות מרחפות מעל תפקידה של האם, ולכן היא מדחיקה את עצמיותה האימהית ומתכחשת לה. אימהות, מסבירה אוריילי (O'reilly, 2004b), מקבלות כוח מזויף ו'אחריות חסרת אונים' שמתכחשת לסמכותן לקבוע מהי החוויה האימהית שלהן.

ריץ' (2006) מציינת כי ההתייחסות לאם כ'טבעית' וככזו שיכולה למצוא את עיקר סיפוקה בבילוי ימים שלמים בחברת ילדים רכים על פי הקצב שלהם, מונעת ממנה מלבש לעצמה זהות נוספת. בלי קשר לחוויות העוברות על האישה, טוענת ריץ', החברה רואה באם את סביבת ילדיה. גיליג (2006) מציינת שהחברה אינה רואה את האם כממשית, אלא כדימוי של אם. לטענתה, הדימויים של 'אם אידיאלית' או 'אם בזויה' גורמים לנשים לאבד קשר עם עצם היותן נשים ממשיות. היעדר ייצוגן של הנשים בהקשרים השונים של האימהות, מסבירות גרסייה ועמיתותיה (Garcia et al., 1998), הוא הגורם להמצאת הדמויות של 'אם טובה' ו'אם רעה' בתודעה של כולנו. שויביץ-גורמן (2009) מצאה כי כשאימהות מחליפות את האידיאל האימהי באימהות טובה פנימית, נוכחותו של האידיאל האימהי מתחילה להיסדק על אף קיומה, מה שמרמז על תחילתה של הכרה בכך שאי אפשר לקיים אידיאל זה במציאות.

במערכת היחסים במשפחה ממקמים הפסיכולוגים את הילדים כסובייקט מרכזי, ואילו את האם הם תופסים כאובייקט האהבה, המעניק והמטפל (פלגי-הקר, 2005). מדבריהן של כל החוקרות שהוצגו כאן אפשר להבין כי הזיהוי האינדיבידואלי של האם מתבהר כשנפרדים מדמותה הקולקטיבית.

משמעות האימהות בזהות הילד/ה והאם

יחסי אם וילדיה הם היסוד לכל מערכת יחסים אחרת. האם היא זו שיוולדת את ילדיה ומזינה אותם, והיא זו שבחברתה הם חווים את כל חוויות הילדות (פרוני, 2009; קרון, 2003; ריץ', 2006). כמו כן, מציינת פרוני (2009), מערכת היחסים עם האם היא לרוב הארוכה מכל מערכות היחסים שאנו חווים בחיינו. בשל הקשר הטבעי לכאורה בין נשים ואימהות ובשל הצורך האנושי בטיפול נרחב בילדים, האימהות הנשית מובנת מאליה (Chodorow, 1999).

לצורך התפתחות תקינה, מסבירה צ'ודורו (Chodorow, 1999), ילדים זקוקים לקשרי חיבה ולקשרים מילוליים מגוונים ורציפים עם מטפליהם. הטיפול האימהי מפתח את יכולותיהם להתמודד עם חרדה ולשלוט בהתנהגות ולהתנהל נכון בסביבה. ראוי לציין כי אימהות על פי צ'ודורו אינה בהכרח אימהות נשית, אלא טיפול הכרוך בהבעת רגשות כמו דאגה והבנה. ריץ' (2006) מדגישה כי מאחר שנשים הן המגדלות העיקריות, רובנו לומדים על מהות הרגשות מדמות אישה. לטענתה של צ'ודורו (Chodorow, 1999), אימהות ותינוקות רבים חווים סיפוק הדדי מיחסיהם, ואימהות רבות נהנות לטפל בילדיהן. נוסף

על כך, גם ילדים שמטפלים בהם כמה מטפלים, מעדיפים בבירור את חברתה של אימם. לכן, מסבירה אפטר (Apter, 1985), אימהות יכולות לוותר על תפקידן הבלעדי מבלי לוותר על תפקידן המיוחד.

אף שהקשר בין אם לילדיה הוא הדדי ומיוחד, יש בו שתי נקודות ראייה שונות – של האם ושל ילדיה. לטענתה של פלגי-הקר (2005), הן התיאוריות הפסיכואנליטיות המצביעות על תפקידה של האם ועל חשיבותה, והן אלו המתייחסות למשמעות האימהות בעבור האם, חוזרות במהרה לציית למוסכמות הדיבור על האם מנקודת ראותם של הילדים.

חוקרות פמיניסטיות שהן גם אימהות מעוניינות לפתח את נקודת הראייה של האם. לטענתן, כל עוד האם מוצגת כישות קבועה, כמו ביחסי אובייקט, שאינה בונה את זהותה, היא ממשיכה להיות מהותנית ומוחפצת. כדי לפגוש את האם כסובייקט עלינו לחדול מלראות בה את מרכז הקיום של ילדיה וישות קבועה ואחידה המשמשת פונקציה לאחרים (פלגי-הקר, 2005; Van Mens-Verhulst et al., 1993).

לד ואומנסקי (Ladd & Umansky, 1998) מסבירות כי יש לזהות מקרים ספציפיים של אימהות אינדיבידואליות בתוך משפחות פרטיות. בשני הספרים שערכה אנדריאה אוריילי על מורשתה של ריץ' (O'reilly, 2004a, 2004b) היא ציינה, כי המסר החשוב ביותר של ריץ' הוא ההבחנה בין מוסד האימהות (motherhood) לחוויה האימהית (mothering). מוסד האימהות הוא פטריארכלי, נשלט בידי הגברים ונושא עימו דיכוי, ואילו חוויית האימהות היא סובייקטיבית, מוגדרת מנקודת מבט נשית ומרכזת בתוכה פוטנציאל להעצמת נשים.

אישה קובעת זהות אימהית כשהיא הופכת לאם דרך מחויבותה ודרך מעורבותה בהגדרת האני החדש שלה. הזהות האימהית ממשיכה להתפתח ככל שהאם רוכשת מיומנויות חדשות ומעצבת את הביטחון העצמי שלה, עם כל אתגר חדש (Ramona, 2004). גרסייה ועמיתותיה (Garcia et al., 1998) מציעות דרך חלופית, יצירתית, לתרבות הדומיננטית המעוניינת למחוק את מגוון האימהות. לטענתן, על הזרם המרכזי של התרבות להציג גם את החוויה הסובייקטיבית, הן הפוליטית והן החברתית, של מגוון האימהות. פלגי-הקר (2005) מבקשת להכשיר קרקע משותפת לחוויה האימהית ועדיין לשמר את כל מגוון האפשרויות הפרטניות הפתוחות בפני האימהות. היא אינה פוסלת את הצורך של התינוקות בטיפול ואינה מתנגדת לאם המטפלת, ועם זאת היא קוראת לסובייקטיביות באימהות. לטענתה, ההקשבה לחוויה האישית של האימהות תאפשר לשנות הן את מעמדן הפילוסופי והן את מעמדן הקליני-פסיכואנליטי. כך נוכל לפתח דיאלוג עם הסובייקט הנשי ועם זה האימהי, דיאלוג שהוא מגדרי ובין-מגדרי כאחד.

תפקידה של אשת החינוך: התפיסה החברתית והחוויה הסובייקטיבית

הדיון הפמיניסטי במצבה של המורה האישה בישראל ניזון משני סוגים של מחקרים: מחקרי 'מבט מבחוץ' ומחקרי 'מבט מבפנים'. הסוג הראשון כולל בעיקר סקרים סטטיסטיים המדווחים לנו מהו מצבה ה'אובייקטיבי' של המורה במערכת החינוך בישראל וכיצד היא פועלת בכיתה. במחקרים אלה המורה מתוארת כאובייקט של המחקר. הסוג השני של המחקרים, 'מבט מבפנים', כולל מחקרים סובייקטיביים המפרשים את ממצאי הנתונים האובייקטיביים מנקודת מבטה של המורה (צלמאיר ופרי, 2002).

רבים בחברה רואים בהוראה מקצוע המתאים יותר לנשים, מסבירה הרצוג (2002). התאמה זו מוסברת בדרך כלל באמצעות שני צידוקים שכיחים: האחד, שעות העבודה הנוחות מקילות על האישה לתמרן בין תפקידיה כרעיה וכאם לתפקידיה בשוק העבודה; השני, מקצוע ההוראה הוא הרחבה של התחום הביתי לתחום הציבורי. על פי תפיסה זו, הכישורים הנדרשים מהמורה, במיוחד אלה הקשורים ביחסיה עם הילדים, הם כישורים 'נשיים'.

פישיין (2010) מתייחסת בדבריה לכך שחינוך נתפס כעיסוק שאינו תובעני, ולכן אינו מתנגש עם תפקידיה של האישה כאם וכרעיה. היא מוסיפה כי אף שהנתונים אינם תומכים בכך, הדעה הרווחת היא שלמורה, או לגננת, יש זמן פנוי רב. המורה והגננת שבות הביתה מוקדם, יש להן חופשות החופפות את

החופשות של ילדיהן, וכך הן יכולות למלא את שני התפקידים, חינוך ואימהות, בלי צרימות או חריקות. נוסף על כך שכיחה ההתייחסות למורות כאל שמרטפיות.

לטענתה של הרצוג (2002), התפיסה הרואה את ההוראה כהרחבת הספרה הפרטית פוגעת במעמד המקצוע. הרצוג מציגה את ממצאיו של נאסי כי ה'אני האישי' אצל נשים במקצוע ההוראה גורם להן לבטל את ההבחנה בין האישי למקצועי. ולדן (2010) מסבירה כי נוסף לדיבורים על המעמד הסוציו-אקונומי הבינוני של עובדי ההוראה, לעיתים קרובות ההתייחסות להוראה היא כאל תעסוקה ולא כפרופסיה. בספר 'שיח בחינוך' (2005) מסבירות משכית ודיקמן כי איתור הקווים הכלליים המאפיינים את שלב הכניסה למקצוע ההוראה מצביע על הצורך לעצב דפוסי עבודה פרופסיונליים לצד הצורך לקבל הכרה מקצועית מצד לקוחות ההוראה. כפי שמצינת ולדן, לקוחות ההוראה אינם רואים את הצד הפרופסיונלי, עובדה הכרוכה בקשיים מקצועיים ואישיים כאחד, המקרינים על תהליכי הכניסה למקצוע.

על פי התפיסה הפוסט-מודרנית, זהות מקצועית כוללת מספר רב ומשתנה של זהויות דינמיות המגיבות לקשרים רבים ומשתנים, ומנהלות משא ומתן באינטראקציות חברתיות (Warren, 2012). כך מסבירה הרצוג (2002) כי המבט הפמיניסטי מאפשר לנו לראות שההדרה השיטתית של נשים מהתחום הציבורי יצרה חוויה נשית שהיא תוצר של התנסויות שוליות. גרומט (Grumet, 1997) מעלה נקודה משמעותית נוספת בתפיסת החינוך ככלל. לטענתה, מורות פמיניסטיות וחוקרי חינוך אינם יכולים להתמיד בעבודתם מבלי שיזהו את שדה החינוך וישלבו בו את התפתחות הילדים. ההתעלמות מניסיונם של המורים לגדל ילדים, ומניסיון החיים של התלמידים, היא כמו להאמין שהילדים צונחים ממקור החסידה היישר לשער בית הספר. כלומר, ההתרחשויות בבית הספר קשורות, בדרך כלל, לתהליכים המתרחשים במרחבים אחרים שבהם חיים המורים והתלמידים.

היסטוריית ההתגבשות של רעיון גן הילדים

רעיון גן הילדים התגבש במקביל לתפיסה חברתית על אודות האישה ומקומה בחברה. תפיסה זו הפכה לזרם אידיאולוגי פמיניסטי ייחודי שכונה 'אימהות רוחנית'. הטענה המרכזית של הזרם הזה הייתה כי נשים מסוגלות לתרום לחברה האנושית ולהגשים את עצמן בזכות כישוריהן המיוחדים. תורותיהם של הפדגוג יוהנס היינריך פסטלוצי ושל מייסד רעיון גן הילדים פרידריך פרבל תרמו גם הן להתפתחות המושג 'אימהות רוחנית'. בבסיס תורות אלה עמדה התפיסה כי לצד הטיפול הפיזי בילדים, חשוב להדגיש גם את חינוכם החברתי והמוסרי, ולכן יש צורך בנשים משכילות שתגדלנה אותם. נשים שהחלו לעבוד כגוננות ברוח גן הילדים של פרבל יצרו מהפכה חינוכית בכל הקשור לחינוך ילדים בכלל ולהשכלתן של נשים בפרט. תוכניות הלימודים המקיפות, אשר כללו הכשרה פדגוגית על פי תורתו של פרבל לצד לימודי מדע ופילוסופיה, העניקו לנשים הזדמנות לרכוש השכלה גבוהה. מהפכה תרבותית זו נשענה ברובה על נשים צעירות שזיהו את האפשרות לרכוש מקצוע ולכלכל את עצמן בתחום שבו מעמדן משתווה לזה של הגברים (סיטון, 2002; סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012).

בחברה המערבית בת זמננו, כמו גם בחברה הישראלית, הפך מקצוע ההוראה למקצוע נשי, נטול יוקרה והוד (הרצוג, 2002). השכר הנמוך של המורות הוא אחד הגורמים לפיחות במעמדו של המקצוע (פישביין, 2010). עם זאת, שאיפתן של הגוננות לזכות בכבוד, בהכרה ובתחושת גאווה בעבודתן דחפה אותן להקים ארגון מקצועי, שעצם הקמתו ופעילותו האינטנסיבית הזינו את תחושות הגאווה המקצועית וההערכה העצמית שלהן (סיטון, 2002; סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012).

לסיכום, בסקירת הספרות שהובאה כאן הוצג התפקיד האימהי מנקודת מבטם של אבות הפסיכולוגיה וכיצד חוקרות פמיניסטיות מבקשות לשנות את נקודת המבט הזאת ולהחליף את גרסת האם הטובה האחידה במגוון של אימהות טובות בהתאם לאישיותן ולהתנהלות חייהן. לאחר מכן הוצגה גישתן של חוקרות חינוך פמיניסטיות המבקשות לעסוק במקום שניתן לנשות החינוך בתרבות ולבחון אותו מחדש מתוך עיניהן של הנשים עצמן ולאור המציאות שבה הן מתנהלות. נמצא כי לעיתים נדרשות מיומנויות אימהיות בתפקיד ההוראה ואלו גורמות לאמונה כי התפקיד מתאים לאימהות. עם זאת, טרם נחקר כיצד משפיע השימוש במיומנויות אלו על תפקידן האימהי של נשות החינוך וכיצד מתבטא בחייהן השילוב בין

התפקידים ומשפיע על ילדיהן. אי לכך מטרת המחקר הנוכחי הינה לתאר את החוויה הסובייקטיבית של אשת החינוך לגיל הרך כאם.

מתודולוגיה

אוקלוסיית המחקר

אוקלוסיית המחקר כללה 22 גננות ומורות בכיתות א'-ב' שהן גם אימהות. המרואיינות נשואות בנישואין הטרוסקסואליים ונמצאות בעשור הרביעי עד השישי לחייהן. לכל המרואיינות 2-4 ילדים שגילם נע בין 3 ל-20 שנים. כל המרואיינות מתגוררות באזור השפלה ובמרכז הארץ. כולן אקדמאיות: מחציתן בעלות תעודת הוראה ותואר ראשון בחינוך מאחת המכללות לחינוך המוכרות בארץ ומחציתן בעלות תואר שני. הוותק של המרואיינות בעבודה נע בין 7 ל-22 שנים.

שבע עשרה מהמרואיינות עבדו כגננות בעת עריכת הריאיון עימן: 6 גננות לילדים בני 3-4, 5 גננות לילדים בני 5-6, 4 גננות בחינוך המיוחד ו-2 גננות משלימות. 5 מרואיינות עבדו כמורות לילדים בכיתות א'-ב'.

כלי המחקר

ראיונות מובנים למחצה נבחרו לשמש ככלי איסוף הנתונים במחקר זה בשל התאמתם לשמש בסיס לפענוח השדה כפי שהוגדר בשאלת המחקר הנוכחי. חוקרות פמיניסטיות רואות בראיונות מובנים למחצה כלי מתאים לאיסוף ממצאים, שכן הם מאפשרים התבוננות על רעיונות, מחשבות, תפיסות, זיכרונות וחוויות של נשים, תוך שימוש במילים של הנשים המרואיינות ולא במילותיה של החוקרת (Reinharz, 1992).

שלוש מתוך 22 הגננות והמורות רואיינו במסגרת השלב הראשוני של מחקר הפיילוט ו-19 רואיינו בהמשך. הריאיון הקצר ביותר ארך 90 דקות, והריאיון הארוך ביותר ארך 120 דקות. הזמן הממוצע עמד על 100 דקות לריאיון.

שאלות לדוגמה:

- ספרי לי על צוהריים ועל אחר צוהריים שגרתיים בביתך.
- האם את חושבת שזו הייתה לומדת מקצוע אחר התפקוד האימהי שלך היה שונה? במה?
- האם את מרגישה לעיתים במתח בין התיאוריות השונות לשדה? האם את מנהלת משא ומתן עם התיאוריות?
- ספרי לי על רגעים שבהם את פוגשת באמביוולנטיות בחיך מול ילדיך ומול עצמך.
- האם את מרגישה שלפעמים גבול המקצועיות והאימהות נחצה?
- רבים רואים בהוראה מקצוע המתאים ביותר לנשים הן בשל שעות העבודה הנוחות והן בשל הכישורים הנשיים הנדרשים בו. מה דעתך על כך?
- כיצד הידע והניסיון שצברת עם השנים בתחום החינוך מובילים את דרכך כאם?
- מהו התהליך שעברת מהרגע שהפכת לאימא שהיא גם אשת חינוך?

בסיום כל ריאיון נשאלה המרואיינת אם יש נושאים נוספים שהיא רוצה להעלות, זאת כדי לאפשר למי שרוצה בכך להעמיק את הדיון בסוגיות נוספות אשר אולי לא עלו עד עתה. בסיום הריאיון התקבל אישורה של כל מרואיינת לעשות שימוש בתוכני השיחה באמצעות חתימה על טופס הסכמה מדעת להשתתף במחקר. הדבר נעשה כחלק מאתיקה מחקרית המבקשת לאפשר למרואיינת בחירה לסגת מהשתתפות במחקר גם לאחר עריכת הריאיון, מתוך מודעות מלאה לתכנים שעלו בו.

ניתוח הנתונים

במחקר הנוכחי שולבה גישת הניתוח הנושאי-תמטי עם קריאה אנליטית, על פי מדריך ההקשבה של החוקרת הפמיניסטית קרול גיליגן (Gilligan, 1992). מדריך ההקשבה שיצרה גיליגן מציע ארבע קריאות

של כל אחד מן הטקסטים שנוצרו בעקבות הריאיון, כאשר כל קריאה מזמנת בתוכה העמקה מסוג אחר, המחייבת קריאות נוספות. הקריאה הראשונה מתמקדת במרואיינת ובמעגלים שמתוכם היא משמיעה את קולה. הקריאה השנייה מתמקדת במערכות היחסים העולות בתוכני הריאיון. בקריאה השלישית מתמקדת החוקרת בעצמה ובוחנת את הזיכרון התחושי שלה מהריאיון באמצעות הערות שכתבה לעצמה במהלכו והערות שכתבה ביומן השדה מייד לאחריו. בקריאה הרביעית מתמקד הניתוח בשפת הריאיון, בעיקר במטפורות ובמילים וביטויים חוזרים. התובנות שעלו בקריאות הקשובות האלה של כל אחד מהראיונות נותחו באמצעות חלוקה לתמות החוזרות על עצמן לאורך כל ריאיון ולרוחב כל הראיונות. מתוך אלו ניתן להסיק מסקנות לגבי המשמעויות הטוענות נושאים שונים בעולמן של המרואיינות, ובאמצעותן אפשר לבחון את האופנים שבהם מְבנות מרואיינות אלה את עולמן.

יתרונה המרכזי של שיטת הניתוח התמטי היא בכך שהיא יוצרת משמעות כללית שהיא מעבר לכל ריאיון בודד, כאשר קטגוריות המשמעות בהקשר של הסוגיה הנבחנת אינן נתונות מראש אלא עולות תוך כדי תהליך הניתוח (Strauss & Corbin, 1990). בתהליך של סלקציה מכוונת הצטמצמו לבסוף קטגוריות המשמעות לארבע קטגוריות מרכזיות והתגבש 'עץ הקטגוריות' (שקדי, 2003), המהווה ייצוג סכמטי של הקטגוריות ומשקף את הקשרים ביניהן.

ממצאים

בפרק זה מוצגות הקטגוריות המרכזיות שהתגבשו מתוך הקריאות החוזרות של הראיונות וניתוח הנתונים:

- השילוב בין מקצוע ההוראה לתפקיד האימהי בעיני הגננות והמורות
- השלכות השימוש באותן המיומנויות במערכת החינוך ובבית
- ההתנתקות כמנגנון המסייע לאשת החינוך להתחבר אל תפקידה האימהי
- ההבדל בין שימוש ב'רגשות אימהיים' לשימוש ב'מיומנויות אימהיות'

השילוב בין מקצוע ההוראה לתפקיד האימהי בעיני הגננות והמורות

בקטגוריה זו מוצגות תפיסותיהן של הגננות והמורות ביחס לשעות העבודה של משרתן וביחס לחשיבות המקצוע. נשות החינוך לגיל הרך מסבירות כי יום העבודה שלהן אינו מסתיים עם פרידתן מילדי הגן או הכיתה.

דנה מדגישה את ההבדל בין מה שנראה כלפי חוץ לבין מה שקורה במציאות:

העניין עם השעות זו אשליה... נכון שיש את החופשות, אבל בפועל מי שמתעסקת בהוראה זה לוקח ממנה המון שעות, גם מעבר לשעות הגן... אין זמן לבית, אין זמן לילדים שלי. גם בחופשות אני בגן, גם בלילה אני בגן, זאת אומרת שמי שמתמסר למקצוע הזה, אז זה גוזל ממנו המון זמן.

ההתמסרות למקצוע היא אומנם הבחירה של המחנכת, אולם מי שנמצאת במקום הזה מוצאת את עצמה עובדת הרבה מעבר למסגרת שעות העבודה בשכר.

שילת מסבירה:

אם אני צריכה לכתוב הערכה או אבחון... לכתוב הערכה למרפאה בעיסוק, לקלינאית תקשורת... צריך לארגן פינות, צריך להכין נושא, אני באה אחרי הצהריים לגן ועושה את זה... שעות מול המחשב... רוב הריבים שלי עם אלי, זה היה על זה. הוא היה אומר: 'אבל באחת וחצי את גומרת', ואני הייתי אומרת לו: 'אבל אני לא גומרת. אתה לא רואה שאני לא גומרת עם הגן באחת וחצי?'

שילת מתייחסת בדבריה כמעט בטבעיות לשעות הנוספות ללא תוספת תשלום. מי שמתקשה להבין את העובדה שהמשרה מתמשכת עוד שעות ארוכות לאחר שהסתיימה באופן רשמי הוא בן זוגה.

בביתה של מלי הילדים הם אלו שמעירים לה על התמסרותה היתרה לעבודה ומעוררים אצלה רגשות אשם:

הרבה פעמים עומר ומירית היו אומרים: 'הגן יותר חשוב לך מאיתנו'. יש את הפעילויות האלה אחר הצהריים... ולפני כן יש את הימים והשעות של ההכנה לפני הפעילות. הרבה פעמים הם היו אומרים לי: 'הגן יותר חשוב לך מאיתנו!'

חשוב לחדד ולהבהיר כי ממחקר זה עולה שהמחנכות ניזונות מתוך תשוקה פנימית ואין הן רואות את השקעתן בעבודה מעבר לשעות המוגדרות כניצול. מי שמתקשים להשלים עם בחירתן להשקיע בעבודה לאחר השעות המשולמות להן אלו בני משפחתן, שמרגישים כי היחס כלפיהם נפגע.

עניין נוסף שמחקר זה חושף הוא התפיסה העצמית של המחנכות העומדת מאחורי ההשקעה שלהן בעבודתן לאחר סיום שנת הלימודים. כך ניתן לקרוא בדבריה של חלי, המספרת על תגובת חברותיה לביקורי הבית שהיא עורכת:

חברות שלי לא מבינות איך עולה בדעתי להסתובב בין בתים כדי להקל על הילדים את הכניסה לבית הספר... אני אומרת להן שחלק מהעניין הזה של ביקורי בית זה גם להיחשף לתרבות שממנה בא הילד, זה גם להיחשף לסביבה הכי פרטית ואינטימית, כי אני חושבת שיש לה השפעה מאוד מאוד גדולה. כאשת חינוך, אני אומרת שיש לי מקום בחיים שלהם, אין ספק. ומי שלא בא מחינוך, לא מבין.

ניתן להבין מדברי הנחקרות כי השקעתן בעבודה מעבר לשעות ה'נספרות' נעשית מתוך אמונה שהן משמעותיות בחיי הילדים בגן ובכיתה. התסכול שלהן נובע מהעובדה שהסביבה אינה מבינה את החשיבות הזו.

תפיסתן של נשות החינוך את עצמן כמקצועיות וכמשפיעות מביאה לכך שהמקצוע תובע מהן התעסקות נפשית במשך שעות אחר הצהריים. גם כשהן מסיימות את כל המטלות שהביאו מהגן או מהכיתה הן ממשיכות לחשוב, להרהר ולערער על היום שהיה.

עמית מסבירה:

אין פעם שאני חוזרת הביתה ואני לא משחזרת את היום... אני כל הזמן בודקת את עצמי וזה קטע מאוד קשה דווקא. (מרימה את קולה) כל הזמן אני חושבת וחושבת... כל הזמן חושבת ובודקת איך הגבתי, מה עשיתי, אם זה נכון, אולי הייתי צריכה לעשות אחרת... העבודה בראש כל הזמן... אין שקט נפשי לרגע. זו לא עבודה שאפשר לשים אותה בצד... אני בכלל לא מדברת על הבחינות... אני מאוד זריזה, מאוד חרוצה, הקטע של התעסקות מול הכנת חומרים, אני לא במקום הזה בכלל... כל הזמן הראש עובד וזה קטע מאוד מעייף... 24 שעות את סביב המקצוע.

מדבריה של עמית ניתן להרגיש עד כמה יום העבודה ממשיך עימה הביתה גם כשבפועל הוא הסתיים מזמן. היא אף מדגישה שההתעסקות בבדיקת המבחנים אינה מטרידה אותה כפי שמטרידות אותה המחשבות וההתלבטויות בעקבות ההתרחשויות בכיתה.

אצל אירית ניכר כי נוסף לקושי להתנתק ממצאוות הגן, היא אף נדרכת מחדש כאשר הורה זקוק לה גם אחר הצהריים:

אני מגיעה מהעבודה, אני עם השיעורים שלהם ואז אני נזרקת פה (מצביעה על הספה בסלון) וגמרנו... לפעמים אין לך כוח להתמודד עם עוד בעיות, מאוד מתיש. מאוד. וכשיש לך שנים קשות כמו שהיו לי... אני אספר לך סיפורים של הילדים, את

תבכי פה עכשיו. בשנים הקשות האלה, את לא יכולה להגיע הביתה ולתפקד כמו שצריך... זה הולך איתך כל היום... ואז אם אחד ההורים מתקשר... תעזבו אותי, אני איתו עכשיו. אני עם ההורה עכשיו. כי כל כך חשוב לי לשנות ולעזור שם, שזה על חשבון הילדים שלי פה!

גם מדבריה של אירית עולה החשיבות שהיא מייחסת לעצמה כמחנכת המצליחה לעזור למשפחות הילדים המבקרים בגנה ולשנות את מציאות חייהן.

אם כן, בסעיף זה עלה נושא שעות העבודה השקופות שאיש אינו רואה אותן, אך נשות החינוך חשות אותן היטב. מסתבר שבשבילן תפקידה של אשת חינוך אינו תובעני רק מבחינה פיזית, אלא גם מבחינה נפשית, ויש ימים שבהם הן אינן מצליחות לתפקד במרחב הפרטי עקב הנטל הרגשי המוטל עליהן. בשל תובענות המקצוע ובשל השעות הנוספות הנעשות ללא תמורה כספית אני מבקשת להמשיג את שעות העבודה של נשות החינוך לגיל הרך כ'מיתוס השעות הנוחות'.

השלכות השימוש באותן המיומנויות במערכת החינוך ובבית

המחקר הנוכחי מצא כי בניגוד לתפיסות שהוזכרו במחקרים קודמים, במקרים מסוימים השימוש במיומנויות של דאגה, אהבה, חמלה וטיפול בד בד עם המיומנויות החינוכיות הנדרשות בגן או בבית הספר, מפריע לנשות החינוך בתפקידן האימהי.

כך מסבירה עירית:

יכול להיות שאם הייתי אימא של משרד... אין ספק שגם במשרד יש לחץ... אבל היא לא אימא, אז היא באה הביתה והיא כבר לא מזכירה, היא אימא! אז זה משהו אחר. אני מהשנייה שאני קמה בבוקר, עד שמונה וחצי-תשע וחצי, תלוי, אני אימא! ובאיזשהו שלב, זה נורא מתיש... אני מתמודדת עם ילדים שהם לא קלים... צריך להיות אימא כל הזמן, לפנק, לחבק, להכיל, לחנך וללמד ואת באה הביתה ואת כבר תשושה... יש לי ימים שאני בסוף הערב, אומרת: 'לא אמרתי מילה טובה אחת לילדים היום'.

עירית מעלה את האפשרות שאילו היה הבדל בין המיומנויות שדורשת עבודתה במרחב הציבורי לאלו הנדרשות במרחב הפרטי ייתכן כי הייתה מוצאת בעצמה את הכוח הנפשי לבלות עם ילדיה בנעימים בשעות אחר הצהריים. תסכולה נובע מכך שכל הבוקר עשתה עם ילדים של אחרים את מה ש'צריך', ואילו לילדיה לעיתים אינה אומרת 'מילה טובה אחת' מרוב תשישות.

רגשות האשם של הדס נובעים מכך שאינה מצליחה להתפנות לפעילויות העשרה עם ילדיה:

זו עבודה שהיא מאוד מתישה, מאוד שוחקת. את כל היום סביב ילדים. והרבה ילדים בגן, ואחר כך יש את הילדים שלך בבית. ולא תמיד יש לך כוח... היו לי ימים שהייתי חוזרת מעולפת מהגן... את צריכה לתמרן בין כל הילדים ולפעמים זה לא קל... המון פעמים שהייתי מגיעה עייפה, הייתי מאוד מתבאסת, הייתי אומרת: 'כל היום הייתי בגן, השקעתי בילדים בגן, הגעתי הביתה ואין לי כוח עכשיו'. אבל הייתי אומרת לעצמי: 'תנשמי, תאספי כוחות'... אני אומרת לפעמים לאימא שלי: 'וואו, הוצאתי אותם, הבאתי אותם בארבע וכבר השעה שש ועוד בכלל לא שיחקתי איתם. אולי הרכבתי איתם פאזל'... ואז בתשע אני פתאום אומרת: 'וואי, איך פספסתי את היום'.

בדומה לעירית, גם הדס מספרת כי היא עורכת את 'חשבון הנפש' בערב, לאחר שהילדים הולכים לישון. רק אז היא מסוגלת להרפות לרגע ולנתח את היום שעבר.

העייפות הנפשית ונקיפות המצפון משולבים גם בדבריה של עידית. בדבריה מודגשת בעיקר איכותן של פעילויות ההעשרה הנעשות בגן לעומת איכותן בבית:

אני מאוד אוהבת להקריא סיפורים, מאוד מאוד. ואני עושה את זה בגן בצורה תיאטרלית ועם בובות. ואני באה הביתה, בערב, אחרי כל היום אני סמרטוט. איפה אני, ואיפה הבובות, ואיפה ההמחשה, ואיפה החיות הזזו? ... יש תקופות שהגן שואב לי את כל האנרגיות של להיות מחנכת... ואני כאילו מכריחה את עצמי ואני עושה את זה בכוח... הגן סוחט.

אם כן, מקצוע ההוראה אינו מקל על האישה להתנהל במרחב הפרטי של חייה, ושעות העבודה הנוחות הן בגדר מיתוס. המקצוע אכן תובעני מכיוון שנשות החינוך ממשיכות לעסוק בו באופן קוגניטיבי ורגשי גם משסיימו את כל משימותיהן. המיומנויות הדומות שנדרשות מהן בחייהן המקצועיים ובחייהן הפרטיים גורמות לכך שהן מגיעות הביתה כשהן מותשות פיזית ונפשית.

בהמשך ישיר לכך נמצאו במחקר הנוכחי נשים אשר חיפשו דרך פרקטית להקל את הנטל הנפשי שנוצר עקב השילוב בין התפקידים, וגילו את מנוחת הצוהריים כפתרון יעיל.

ההתנתקות כמנגנון המסייע לאשת החינוך להתחבר אל תפקידה האימהי

בסעיף זה מוצגת דרכן של הנשים לשלב בין מקצוע החינוך לבין האימהות באמצעות הפסקה המנתקת אותן מחלקו של היום שהיה ומכינה אותן להמשך היום שעוד לפנייהן.

דנה הגיעה למסקנה כי למנוחת הצוהריים יש השפעה ניכרת על המסוגלות שלה לתפקד אחר הצוהריים כאם:

אני חושבת שזה לא מה שיש בכל מקצוע. הגן הוא מאוד סוער... כל האינטראקציה של שירים וסיפורים, מדע וחשבון, משחק ודרמה. זו סערה... אז אני באה הביתה ונחה... אני עוצרת... אפשר להגדיר את זה כאילו במונח שאני נושמת כמה נשימות, ועכשיו אני אימא של הבית הזה, וכל כולי בשביל הבית הזה.

נראה שגם בְּתִי זקוקה לאותה 'נשימה' כשהיא נכנסת לביתה, אולם מדבריה עולה כי בן זוגה מצפה ממנה לקחת את שרביט הטיפול בילדים מייד עם כניסתה הביתה. כדי להמחיש לו את הקושי שהיא חווה עם כניסתה לסלון המבולגן שבו נמצאים שלושת ילדיהם, היא בוחרת מטפורה מחיי העבודה שלו:

דומה הדבר בעיניי שתיכנס הביתה אחרי שעבדת על מטוס כל היום ואיתרת תקלות ותיקנת, תיכנס, תפתח את הדלת, והופ, יש לך מטוס בסלון. תתקן אותו! אין לך, נכון? אין לך מטוס בסלון, אף פעם לא מחכה לך מטוס בסלון! אבל לי כל הזמן מחכה מטוס בסלון! כל החיים!!! אז אם לפעמים אין לי סבלנות, אתה צריך להבין... ולתמוך.

הצורך של בְּתִי להסביר לבן זוגה מה עובר עליה מבחינה נפשית, בהקבלה לחייו, מבהיר שמדובר בתופעה שקופה. מכאן וגם מדבריהן של הנחקרות בקטגוריה הקודמת עולה כי התופעה שקופה הן במרחב הציבורי והן במרחב הפרטי. המרואיינות חשות כי לא רק החברה אינה מבינה את מורכבות המקצוע, אלא אף בני משפחתן, שחווים את הקושי יחד איתן.

אם נשרטט ציר דמיוני ובו דירוג רמת הקושי לתפקד בשעות אחר הצוהריים, המרואיינות הבאות יצינו את שני קצוות הציר: רוני זקוקה למנוחה, ומייד אחריה היא חוזרת לתפקד; אילנית, לעומתה, מתקשה להתגבר על הרעש שיוצר הגן בתוך ראשה, ויש ימים שבהם מנוחת הצוהריים אינה מספיקה לה.

כך מתארת רוני:

זה לא פשוט לבוא אחרי עבודה של שש שעות עם 35 ילדים. אבל סיגלתי לעצמי גם את העניין של המנוחה הקצרה הזאת, שככה עושה לי סוויץ' ואז אני פנויה. יש לי את החצי שעה שאני שמה את הראש... אני גונבת חצי שעה וזה עושה לי את המעבר. אני אומרת: 'טוב, או קיי, ממשיכים הלאה'. אני שותה את הקפה שלי ואני פנויה אליהם... בגופי (בהדגשה). נפשית ומנטלית, זה לוקח לי קצת זמן להיכנס לתפקיד האימהי שלי, אבל אני שם.

לעומתה אילנית זקוקה לדבר מה עמוק יותר מסתם מנוחה:

אנחנו אוכלים ארוחת צהריים, אני מבקשת לכבות טלוויזיה... אני צריכה שקט. אחרי הארוחה אני הולכת לשכב, אני חייבת להתנתק לחצי שעה לפחות, אם לא, הם מקבלים אימא מטורפת אחרי הצהריים... לפעמים אני מצליחה לאסוף את עצמי... תלוי באיזו מעמסה נפשית אני נמצאת. דווקא בבית אני מוותרת לעצמי כי מה שקורה שבגן אני לא מוותרת לעצמי, בבית אני מוותרת לעצמי, בסוף זה בא על חשבון הילדים שלי.

אילנית אינה מוותרת על המקצועיות שלה; הפשרות מתרחשות במרחב הפרטי של חייה. היא מתוסכלת מכך שאינה יכולה לתפקד בבית, ובכל זאת אינה משקיעה פחות בגן. היא ממשיכה להסתובב סביב אותו הציר של עבודה תובענית הדורשת ממנה את אותן המיומנויות שדורש ממנה תפקידה כאם.

בקריאות חוזרות ומעמיקות של הראיונות עלו ממצאים שהבהירו את הסיבה שבגינה המקצועיות של נשות החינוך אינה נפגעת בשל השימוש במיומנויות אימהיות: הן אומנם משתמשות במיומנויות אימהיות בגן או בכיתה אולם עוצמת הרגשות שלהן שונה.

ההבדל בין שימוש ב'רגשות אימהיים' לשימוש ב'מיומנויות אימהיות'

בסעיף זה מוצגות הדרכים שבהן מנהלות נשות החינוך את רגשותיהן במרחב הפרטי והציבורי של חייהן, וניכר כי קיים הבדל דק אך משמעותי בניהול הרגשות בשני המרחבים. אם עד עתה עמדנו על הדמיון בין המיומנויות האימהיות למיומנויות המקצועיות של הגננות והמורות לגיל הרך, כעת יובהר שהמיומנויות הדומות אינן מכתיבות עוצמת רגשות דומה.

דגנית מסבירה כי למרות אהבתה הבלתי מעורערת לילדי הגן, התנהלותה מולם היא מקצועית מכיוון שלא מדובר ב'רגשות אימהיים':

בגן את עושה את הדברים בצורה מקצועית... כמובן שאני כן אוהבת את הילדים... אבל אין שם את הרגשות האימהיים. עצם היותי אימא הופך אותי לאדם אחר לגמרי בבית. למשל הנושא של להיות עקבית וללכת עם הדברים עד הסוף... מאוד יודעת לעשות את זה בגן... מאוד קשה לי לקיים זאת בבית.

לדגנית חשוב לציין שהיא אוהבת את ילדי הגן, אלא שעוצמת האהבה הזאת ניתנת לשליטה. רגשות הם חלק חיובי במערכות יחסים, כל עוד מצליחים לשלוט בהם בעת הצורך. מכאן שהשימוש בכלים אימהיים בגן אינו מפריע להוראה, בעוד שהשימוש בכלים 'מקצועיים' בבית משתבש כתוצאה מעוצמת הרגשות העולים במרחב הפרטי.

ניתן לחזק את דבריה של דגנית בעזרת דבריה של דנה, שמתנגדת לעצם הקישור בין האימהות למקצועיות. דנה מסבירה כי בגן נדרשים מהגננות כישורים מקצועיים שאינם באים לידי ביטוי בבית:

הגן מכיל בתוכו לדעתי את כל המקצועות ואת כל הכישורים... לכן צריך מישהי מקצועית ולא אימהית... אם גננת תבוא לגן בידיעה שהיצר האימהי הוא החלק הגדול, אז היא גננת גרועה!... חינוך זה מקצוע, וצריך לדעת לחנך ילדים! מי שבאה רק בגלל שהיא אימא חמה ואוהבת, לדעתי, היא לא תעשה את העבודה נכון!

בד בבד עם השיח על ניתוב הרגשות באופן ראוי ומקצועי במערכת החינוך, עולה חוסר היכולת לנתב אותו בבית. אירית מספרת שבעת משבר עם ילדיה הפרטיים, היא 'שוכחת' את הכלים המקצועיים, והרגשות המשתלטים עליה מונעים ממנה מלשלוף את הידע שבו היא משתמשת בעבודתה:

כשיש איזושהי בעיה עם הילדים שלי, התיאוריות לא מזיזות לי. אני לא חושבת עליהן, אני לא זוכרת אותן, הן לא מעניינות אותי... אני מרגישה מסכנה. אני מרגישה סנדלר שהולך יחף. ממש ככה, סנדלר שהולך יחף... את... עושה את זה עם הילדים שלך בגן. את... מחזקת בצורה הזאת את הילדים שלך בגן! למה זה לא מגיע הביתה? לא מגיע הביתה!

בעיתות שגרה הכישורים המקצועיים של נשות החינוך משתלבים במרחב הפרטי של חייהן, אולם בעיתות משבר עוצמת הרגשות משתלטת על המקצועיות. כלפי הילדים במערכת החינוך הן משתמשות ברגשות רכים שמובעים בצורה מושכלת, כלומר בעת הצורך הן מפרידות את הרגשות מהסיטואציה ומצליחות לנהל אותה במקצועיות. מכאן ניתן להסיק כי השימוש במושג 'רגשות אימהיים' בהקשר לעבודתה של אשת החינוך נובע מחוסר הגדרה מתאימה בשפה, ונדמה כי עלינו להוסיף את המושג 'רגשות רכים' כאשר אנו עוסקים ביחסה של אשת החינוך לילדים שעברם ועתידם אינם משולבים בחייה כאם.

בפרק זה הוצגה החוויה של נשים המשלבות את מקצוע ההוראה לגיל הרך עם תפקיד האימהות, מתוך שאיפה לפגוש אותן כסובייקטים. מדברי הנחקרות נמצא כי השילוב בין התפקיד האימהי למקצועי הוא מורכב ואינו ניתן להפרדה.

דין

מאמר זה משמיע את קולן הסובייקטיבי של נשות החינוך לגיל הרך בדבר מקצוע ההוראה ותפיסתו בעיני החברה, ומציע להמשיג מחדש את שילוב התפקיד במערכת החינוך עם התפקיד האימהי. הרצוג (2002) מציינת כי אחד הצידוקים המובילים את הציבור להאמין כי ההוראה היא מקצוע המתאים לנשים, ובעיקר לאימהות, מסתמך על שעות העבודה הנוחות, המקילות על האישה לתמך בין תפקידיה כרעה וכאם לתפקידיה בשוק העבודה. במחקר זה עולה טענה שונה. יום העבודה של נשות החינוך אינו מסתיים עם פרידתן מילדי הגן או הכיתה. כלומר שעות העבודה הרשמיות של משרת ההוראה הן נוחות, אולם העבודה בפועל ממשיכה לאחר השעות האלו, ומכאן שהיא מקשה על התמרון בין התפקיד המקצועי לאימהי.

התפיסה הרואה את התפקיד במערכת החינוך כהמשך ישיר של התפקיד האימהי, משעתקת את האמונה שהנשים אינן זקוקות לכישורים מיוחדים בתפקידן הציבורי וכי מדובר בעיסוק ולא במקצוע (ולדן, 2010; פישיבין, 2010). תפיסה זו אינה פוסחת על הסביבה הקרובה של נשות החינוך במחקר זה, ומעמיקה את הפער בין החוויה הסובייקטיבית שלהן לבין הציפייה מהן להתנהל בשני התפקידים שלהן בטבעיות וללא קשיים.

במחקר הנוכחי נמצא כי המחנכות אינן תופסות את התפקיד במערכת החינוך כעיסוק אלא כמקצוע, ומכאן שהן מגלות אחריות רבה כלפי הילדים בגן ובכיתה גם כשיום הלימודים הרשמי הסתיים. הן מאמינות ביכולת שלהן לסייע לילדים במרחב הציבורי של חייהן, לקדם אותם ולהועיל להם, ובשל כך הן ממשכות לעסוק בעניינים מקצועיים גם לאחר סיומו של יום העבודה שלהן. הן עושות זאת מתוך המרחב הפרטי שלהן, בשעות שבהן היו אמורות – לפי התפיסה הרווחת בקרב חלקים גדולים בציבור – לעבור באופן טבעי לתפקידן האימהי.

נושא השעות השקופות – אותן שעות שנצבעו בידי חוקרות החינוך וקיבלו הכרה מסוימת בתוכנית 'אופק חדש' של שרת החינוך לשעבר יולי תמיר – מקבל במחקר זה חיזוק ותוספת. מדברי המשתתפות במחקר עולה כי השימוש באותן המיומנויות במרחב הציבורי ובמרחב הפרטי מביא לשחיקה נפשית שמנטרלת אותן מהיכולת לתפקד כאימהות גם לאחר שהגיעו הביתה וסיימו את כל המטלות שהביאו עימן מהמרחב הציבורי; כלומר באותן השעות שבהן תם רשמית יומה של אשת החינוך לגיל הרך, היא נאבקת עם רגשי אשמה על כך שאינה מסוגלת להמשיך את השימוש בכישוריה ה'נשיים', כדבריה של הרצוג (2002), כלפי ילדיה הפרטיים דווקא. נקיפות המצפון של המרואיינות נובעות בעיקר מתפיסתן, התואמת את התפיסה הרווחת, כי 'האם הטובה' הקלאסית המוצגת בספרות כאוהבת, כסבלנית וכמסורה, מציבה את צרכי ילדיה לפני צרכיה שלה (Garcia et al., 1998; O'reilly, 2004a, 2004b). המרואיינות מספרות כיצד תכונות אלו באות לידי ביטוי, כמעט בטבעיות, ביחסן לילדים שעליהן הן אמונות במערכת החינוך, אך לעיתים מאגרי האנרגיה שלהן מידלדלים עד כדי כך שאינן מסוגלות להכיל את ילדיהן הפרטיים.

השעות שבהן נשות החינוך נמצאות פיזית עם ילדיהן אך למעשה אינן פנויות אליהם מנטלית ונפשית, הומשגו במחקר הנוכחי כ'מיתוס השעות הנוחות'. מן הראיונות עולה באופן ברור כי הן המטלות שאשת החינוך מביאה עימה הביתה והן הנטל הנפשי המעיב עליה, מעידים כי הגדרת המשרה כנוחה לאימהות היא בבחינת מיתוס. חשוב להאיר את ממצא 'מיתוס השעות הנוחות', כדי לערער את התפיסה המוטעית הרואה את ההוראה כעיסוק נוח, שאינו תובעני, המותאם לנשים בכלל ולאימהות בפרט. הראיונות מאירים את פניו הכפולים של המיתוס, שכן המרואיינות מדברות תחילה על העבודה הפיזית שנמשכת לאחר שעות המשרה בתשלום וממשיכות לדבר על העבודה המנטלית, שבה הן ממשיכות לשחזר את אירועי היום ומנסות למצוא בראשן פתרונות לבעיות שונות מתוך דאגה ואחריות מקצועית כלפי הילדים שהן מחנכות.

ריץ' (2006) מתארת בספרה את מעגל הקסמים של האימהות. לדבריה, אם בצעירותה הייתה ניתנת לה האפשרות להתנתק מילדיה מדי פעם, אהבתה יכולה הייתה להיות טובה ויפה פי כמה. אומנם ריץ' מדברת על הפסקה מתפקידה כאם לאותם הילדים (ילדיה הפרטיים), ואילו המרואיינות דיברו על הפסקה בין תפקידן המקצועי לבין תפקידן כאימהות, אך בכל זאת ניתן להשתמש בדבריה של ריץ' ולהבהיר באמצעותם את הצורך של הנשים לקחת לעצמן 'פסק זמן' כדי לצלוח את מעגל הקסמים של התנהלות עם ילדים.

אימהות העוסקות בחינוך שחיפשו דרך פרקטית לשלב בין שני התפקידים, גילו כי מנחת צהריים יכולה לתרום פלאים לאווירה השוררת בבית לאחריה. המנחה מסייעת להן בין שהן מנסות לרתום את בני הבית למשימה ובין שהן קובעות בעצמן את זמן ההתנתקות שלהן, ורובן יוצאות ממנה כשהן מסוגלות לתפקד כאימהות. כאמור, לדברי המרואיינות, הקושי בתפקידן בבית נובע מהעובדה שהוא דורש את השימוש באותן המיומנויות הנדרשות להן בעבודתן כנשות חינוך.

למרות התחושה האמביוולנטית של המרואיינות המתמרנות בין שני המרחבים, ואף שהן חשות שלעיתים הן משקיעות בילדי הגן והכיתה יותר מאשר בילדיהן הפרטיים, הן העידו על הפרדה ברורה בין הרגשות האימהיים כלפי ילדיהן הפרטיים לבין הרגשות האימהיים כלפי הילדים במערכת החינוך. במחקר זה נמצא כי השימוש במושג 'רגשות אימהיים' במרחב הציבורי נובע מחסרונה של הגדרה מדויקת יותר בשפה, ולכן עלתה ההצעה להחליפו במושג 'רגשות רכים'. המושג 'רגשות רכים' מתאים יותר לתאר את רגשותיהן של הנשים כלפי ילדי הגן ובית הספר שעל חינוכם הן אמונות.

הבחירה במושג 'רגשות רכים' כתחליף למושג 'רגשות אימהיים' בהקשר של מערכת החינוך, קוראת לשחרר את מקצוע ההוראה מהקונטציות האימהיות כדי להוביל לשינויי תפיסה משמעותיים. השינויים בתפיסה עשויים להוביל לבחינה מחודשת של מהות התפקיד, ובעקבות כך לייצר שינויים בפועל. שינוי התפיסה הראשון הוא פירוק הקישור ה'טבעי' בין הוראה לגידול ילדים (הרצוג, 2002; פישבין, 2010). אם התפיסה החברתית הרווחת תשתנה לכדי הבנה כי נשים אינן מתנהגות באותה דרך בבית ובמערכת החינוך מכיוון שבבית עוצמת הרגשות שונה, ניתן יהיה לפרק את הקישור הזה, הטבעי לכאורה.

שינוי התפיסה השני נדרש בעקבות ההנחות שהציגו הרצוג (2002) ופישיבין (2010), כי מעמד הנחות של מקצוע ההוראה נובע מן האמונה שדינו כדין האימהות, והוא אינו מצריך כישורים מיוחדים. מכאן שפרידה מהמושג 'רגשות אימהיים' במערכת החינוך מפנה את המקום לתפיסה מדויקת יותר, המדגישה את הצורך של אשת החינוך בכישורים מקצועיים ובידע חינוכי נרחב כדי להיות מומחית בתחומה.

מגבלות המחקר

במחקר זה רואיינו נשות חינוך לגיל הרך שהן אימהות ישראליות, יהודיות, ממעמד סוציו-אקונומי בינוני, הנשואות בנישואין הטרוסקסואליים. הבחירה באימהות אלה דווקא נעשתה מתוך ההנחה כי אימהות אחרות – למשל אם חד-הורית שאין לה שותף לגידול הילדים, או אם ממוצא סוציו-אקונומי נמוך שנאלצת לעבוד בשתי עבודות – אינן נמצאות עם ילדיהן בשעות אחר הצהריים. במקרים אלו המחיר שהילדים משלמים אינו נובע מעייפותה הפיזית והנפשית של אימם בשל משרת ההוראה, אלא מתוך חסרונה הפיזי אחר הצהריים ומתוך הצורך בהישרדות יום-יומית.

בחירה זו במדגם הנחקרות אינה מאפשרת להסיק מהן לגבי כלל נשות החינוך לגיל הרך שהן גם אימהות, שכן המשמעויות של השילוב בין התפקידים ושל הקונפליקטים העולים ממנו עשויות להשתנות בין תרבויות, קבוצות לאום ומשפחות מסוגים שונים. כדי להציג את הנושא באופן רחב יותר נראה שנדרשים מחקרים נוספים שיתבססו על אוכלוסיות נוספות, למשל, נשים ערביות, נשים חד-הוריות ונשים שבחרו לגדל את ילדיהן עם בת זוג.

סיכום

המחקר המוצג במאמר בחן את היחסים המתקיימים בין שני מרחבי זהות שונים ומופרדים כביכול – המרחב המקצועי והמרחב הביתי-משפחתי – בקרב אימהות העוסקות בחינוך לגיל הרך. המשתתפות במחקר זה מתארות כיצד הן משלבות בתפקידיהן הדומים-שונים מיומנויות וכישורים בהתאם לסיטואציה ולא תמיד בהתאם לציפיות התפקיד. נקודות המפגש והחיכוך מעלות רגשות של גאווה בהצלחות לצד אכזבה בעת כישלונות, ונקודות הקונפליקט מזמנות תסכול כשהן אינן מצליחות להתנהל באופן שהן מרגישות שמצופה מהן. נשות החינוך חוות את השפעתה של הזהות הכפולה בכל מרחב בחייהן, ולעיתים הן מבקשות מנוחה רגעית מכל הנתונה הגדולה הזו.

ביבליוגרפיה

- גיליגן, ק' (2006). *הולדת העונג*. (תרגמה ד' שועלי). תל אביב: משכל.
- הרצוג, ח' (2002). בפתחו של מבט פמיניסטי על מורות בישראל. בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 11–14). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ולדן, צ' (2010). הוראה כמקצוע אם ואב או כרוניקה של הצלחה אפשריות. בתוך: צ' ולדן וא' הרצוג (עורכות), *על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך* (עמ' 311–336). ירושלים: כרמל.
- משכית, ד', ודיקמן, נ' (2005). מ"פרח הוראה" ועד "להיות מורה": תמונה – סיפור של התחלה. בתוך: ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), *שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר* (עמ' 21–48). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סיטון, ש' (2002). בניית זהות הגננת (1919–1947). בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 146–173). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- פישביין, י' (2010). הכשרת מורות – היבטים פמיניסטיים. בתוך: א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), *על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך* (עמ' 73–95). ירושלים: כרמל.
- פלגיה-הקר, ע' (2005). *מאימהות לאימהות: חיפוש פסיכואנליטי פמיניסטי אחר האם כסובייקט*. תל אביב: עם עובד.
- פרוני, א' (2009). *אמהות: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר*. ירושלים: מכון ון ליר.
- צלרמאיר, מ', ופרי, פ' (2002). המחקר הפמיניסטי בחינוך. בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 15–38). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרון, ת' (2003). *נשים ורודות*. תל אביב: עם עובד.
- ריץ, א' (2006). *ילוד אישה*. (תרגמה כ' גיא). תל אביב: עם עובד.
- שיוביץ-גורמן, ש' (2009). אמביוולנטיות בחווייתה של האם כלפי ילדה: שניות ושניים בקשר שבין אם וילד (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר-אילן: רמת גן.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Apter, T. (1985). *Why Women Don't Have Wives: Professional Success and Motherhood*. London: Macmillan.
- Chodorow, N. (1999). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- Galili, I. (2020). Professional Challenges to Women as Educators and as Mothers. *Journal of the Motherhood Initiative*, 11(1), 173–189.
- Garcia, C. C., Surrey, J. L., & Weingarten, K. (1998). *Mothering Against the Odds: Diverse Voices of Contemporary Mothers*. New York: Guilford.

- Gilligan, C. (1992). The Harmonics of Relationship. In: L. M. Brown & C. Gilligan (eds.), *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girl's Development* (pp. 18–41). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ladd, T. M., & Umansky, L. (1998). *"Bad" Mothers: The Politics of Blame in Twentieth-Century America*. New York: New York University Press.
- O'reilly, A. (2004a). *From Motherhood to Mothering: The Legacy of Adrienne Rich's of Woman Born*. Albany: State University of New York Press.
- O'reilly, A. (2004b). *Mother Outlaws: Theories and Practices of Empowered Mothering*. Toronto: Women's Press.
- Ramona T. M. (2004). Becoming a Mother Versus Maternal Role Attainment. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(3), 226–232.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Van Mens-Verhulst, J., Schreurs, K., & Woertman, L. (1993). *Daughtering and Mothering: Female Subjectivity Reanalysed*. London: Routledge.

The Subjective Experience of Female Early Childhood Educators on the Integration of Their Role as Mothers

Iris Galili

Abstract

This article focuses on the need to bring women to the center of the academic discourse on early childhood education. Women who study to be experts in the field of early education take it upon themselves to educate and nurture the development of children for whom they are responsible within the educational system; at the same time, these women were raised in a culture that sanctifies motherhood. During their education and professional training, they encounter theories emphasizing the importance of a stable and secure relationship with one's own children. The current study examines the relationship between the two spheres of identity among mothers working in early childhood education, and how their professional role affects their maternal functioning. Towards that end, semi-structured interviews were conducted with twenty-two early childhood educators who are also mothers. The findings indicate that the participants' role as mothers is influenced by their professional role in the education system, and that this fact presents challenges to them in the private sphere. Following statements made by the interviewees, the "myth of convenient hours" is proposed as an accurate description of the jobs filled by female early childhood educators. Additionally, the concept of "maternal feelings" is replaced with "tender feelings" towards children in the education system.

Keywords: Early education, motherhood, maternal feelings, tender feelings, convenient work hours

