

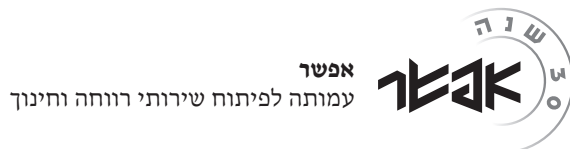
מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

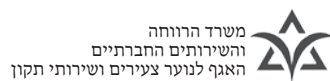
כרך כ"ד • גיליון 43

אב תשע"ו – יוני 2016

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



הימנעות ומשמעויותיה בקרב נערות מאוכלוסיות מתווגות

סיגל אופנהיים שחר ואורלי בנימין

תקציר

הדיון בתגובותיהן של נערות לתכניות התערבות בתוך מסגרות בית ספריות ומחוצה להן מזהה תבנית של אי-השתתפות, המכונה גם "הימנעות". אי-השתתפות זו מוסברת בחוללות עצמית נמוכה ובאי-הבחנה בהזדמנות. הסבר זה מעביר את האחריות לאי-ההצלחה בהתערבויות לנערות עצמן. על מנת לבחון הסבר זה ולהציע הסבר חלופי, פוליטי-ביקורתי, העלינו שלוש שאלות: (א) מהי ההתנהגות המאפיינת נערות נמנעות? (ב) כיצד ניסיון וחוויות מבית הספר הופכים להיות רלוונטיים גם במסגרות לא פורמליות? (ג) האם חיזוק ידע סוציו-פוליטי ביקורתי יכול לצמצם את תבנית ההימנעות? מחקר פעולה שליווה התערבות סדנאית לחיזוק חוללות תעסוקתית בקרב נערות מקהילות מתווגות, זימן לנו אפשרות לבחון שאלות אלו. חזרנו אל ניתוח הממצאים והראיונות עם 11 נערות מתוך 34 שעברו את הסדנה, כדי לבחון לעומק את תהליך ההימנעות שעלה מניתוח ממצאי המחקר. למדנו שתופעה זו התרחשה כאשר נערות בקבוצה חוו את תוכני הסדנה כסותרים את התביעות המשפחתיות שלהן. זאת בשל רגש השייכות המשפחתית, שנחווה כמשאב בעולמן. העדפת משאב זה תואמת את מושג החיבוריות של סועד ג'וזף (Joseph, 1993). עוד נמצא כי היא מחזקת את תחושת הערך והמכובדות של הנערות. דינמיקה זו מאפשרת לנו להציע הבנה פוליטית של התנהגות, המקבלת תוקף באמצעות התאוריה של בברלי סקגס (Skeggs, 1997, 2005), והיא שונה מההסבר המסורתי הנשען על "חוללות עצמית נמוכה". בכוחה של הבנה כזו להאיר את האופנים שבהם על סדנאות התערבות להתייחס בעתיד לתגובת הימנעות.

מילות מפתח: הימנעות, חיבוריות, פוליטיקת רגש, נערות מאוכלוסיות מתווגות, חוללות תעסוקתית

מבוא

ספרות הסוקרת התמודדות נערות מקהילות מתווגות עם תהליכי חינוך, התערבות והנגשת תמיכה מאתרת תגובת הימנעות (avoidance) אצל חלק ממשתתפות התכניות. תגובה זו מתועדת כקושי בשיתוף פעולה, ויתור (giving up) וחוסר התמדה הבית-ספרי, בלק כינתה תגובה זו "אי-השתתפות" (non-participation), ובין הציעה להסביר את התגובה כביטוי לחוללות עצמית נמוכה. נמצא כי הניסיון הבית ספרי של הנערה מתרגם בעולמה הפנימי לאבן הבוחן של מידת היכולת שלה (Betz; 2004; Jackson et al., 2006), ולפיכך התנסות בית ספרית שלילית מתגבשת כחוללות עצמית נמוכה הן ביחס לבית הספר והן מחוצה לו. בהסברה זו, בין העבירה את האחריות להימנעות לנערות עצמן, וראתה בהן מי שמחמיצות הזדמנויות הנפתחות בפניהן.

נקודת המבט שהציעה מתקשה לספק מסגרת מושגית שתסביר, מדוע נערות אחרות מאוכלוסיות מתווגות, שלכאורה מיקומן החברתי דומה, לא חוות חוויות זהות בכיתה, וחלק מהן לא מפתח נטייה להימנעות. כמו כן, היא אינה מבהירה כיצד מועברת תחושת ההימנעות מחוויות בית הספר לפעילויות לא פורמליות.

תגובת ההימנעות אפיינה כשליש מהמשתתפות במסגרת התערבות שכוונה לחיזוק חוללות תעסוקתית אצל נערות מאוכלוסיות מתווגות, ועל כן ראינו בראיונות שערכנו עמן הזדמנות לבחון את התופעה מנקודת מבטן. מתוך הראיונות עלה כי בהתנסויותיהן אכן הזהדה הקשר המופיע בספרות בין ניסיון בית ספרי מצלק לבין הדיפת תכנים של תכניות התערבות. כיוון שכמה חוקרות בשדה דיווחו אף הן על הקשר בין הימנעות וניכור מול התערבויות לא פורמליות, יש חשיבות לבירור התופעה ולהתמודדות עם האפשרות להציע עבודה הסבר שאינו מסתפק באבחון בעייתיות אצל הנערות עצמן.

חויית חוסר הצלחה בבית הספר נקשרת בספרות להיעדר הון תרבותי וחברתי, משאבים וידע. בלק (Black, 2004) מצאה כי נערות "נמנעות" נוטות לאמץ זהות של מי שאינה לומדת, אינה מתמידה או אינה "רצינית", והיא תלטה התנהגויות אלו בהיעדר הון תרבותי, הגורר קושי של תלמידות ליצור אינטראקציה עם המורה. נוכח קושי זה, נערות "נמנעות" נוטות להעלים את קולן ולא להישמע בכיתה, כך שלאט לאט מתפתחת אצלן זהות של "לא משתתפות". להיעדר הון תרבותי הוסיפו חוקרים את תחושות הזרות של הנערה המהגרת או השונה, החווה את המערכת כהודפת את תרבותה וכמסרבת להיפתח לדיאלוג משמעותי עם הוריה (רואר-סטריאר, 2010; Olivios, 2006). חוויה זו, אשר מדירה לשוליים את הנערות, מחזקת את אט דפוס למידה נמנע, שעלול להפוך לדפוס התנהגות המעכב את יכולתן של נערות אלה לפתח עניין בלימודים בכלל (Black, 2004) ובפיתוח שאיפה תעסוקתית בפרט (Jackson et al., 2006).

במחקר פעולה, נערות מאוכלוסיות מתווגות הוזמנו להשתתף בסדנה לחיזוק חוללות תעסוקתית על פי מודל שפיתח דימר (Diemer, 2009), אשר התבססה על הצבר ידע סוציו-פוליטי. חוללות תעסוקתית הוגדרה בהקשר זה כפיתוח שאיפה תעסוקתית ותכנון אופני קידומה בהתאם למבנה ההזדמנויות הספציפי לעולמה של הנערה. ההתערבות, סדנת "רשתות", פעלה להרחבת הידע על אודות שוק התעסוקה על חסמיו, לחיזוק זווית ראייה מגדרית ולביסוס מיומנויות התרשנות לצורך יצירת קשרים עם אחרים בקהילה כדי ללמוד באמצעותם על הזדמנויות בה. המונח "הון חברתי" משמעותי בהקשר זה,¹ שכן הוא מכון לחיזוק היכולת ליצור קשרים

1 המאבק בשדה החברתי נעשה למען השגת הון כלכלי: משאבים חומריים; הון סימבולי, כמו מעמד וסמכות, הון חברתי – המתייחס לקשרים עם אחרים, והון תרבותי – אופי הצריכה הנכון, שכולל אמנות, חינוך וצורות השפה. מכיוון שהון פועל כיחס חברתי בתוך מערכת החליפין, הוא מהווה בסיס לשליטה, ומאחר שניתן להמיר סוג אחד של הון בסוג אחר, הרי שיש חשיבות לכמות ההון, לאיכותו ולסוגו. בית הספר הוא מקור מרכזי לצבירת הון תרבותי, אך אפשרות זו מוגבלת רק לתלמידים המגיעים אליו עם ההון התרבותי ההתחלתי, המאפשר להם להבין את הנעשה בבית הספר. לעתים קרובות, לילדי מהגרים ולילדיהן של משפחות החיות בעוני חסרות השפה ודרכי החשיבה הדרושות להבנת העולם הבית ספרי, המשקף את התרבות של הקבוצה הדומיננטית (Bourdieu, 1984).

מגשרים (bridging), היררכיים, המחברים בין קהילות או פרטים המצויים במיקומי זהות שונים וסטטוס שונה, בניגוד לקשרים האופקיים (bonding) (Putnam, 2000). קשרים אלו מעניקים לנערות משמעות, תחושת זהות ושייכות, והן מתרגלות לתחזק אותם באמצעות אינטראקציות מתמשכות בתוך הקהילה או המשפחה.

הדיון המוצג במאמר זה מתבסס על ממצאי מחקר הפעולה, והוא מכוון לבחון ולהאיר את התנאים שמייצרים תגובת הימנעות לתוכני הסדנה בקרב נערות מאוכלוסיות מתייגות. שלוש שאלות מארגנות את הדיון שלהלן: (א) מהי ההתנהגות המאפיינת נערות נמנעות? (ב) כיצד ניסיון וחוויות מבית הספר הופכים להיות רלוונטיים גם במסגרות חוץ-בית ספריות? (ג) האם חיזוק ידע סוציו-פוליטי ביקורתי יכול לקדם את חוללות התעסוקתית של נערות ולתמוך בה? המאמר נפתח בתיאור תהליך ההתערבות ואז פונה לביאור התאוריה של ג'וזף סועד (Joseph, 1993) על חיבוריות וקשירתה לתאוריה של בברלי סקגס (Skeggs, 1997, 2005) על פוליטיקת רגש. באמצעות תאוריות אלה אנחנו מעמידות הסבר חלופי להימנעות.

חיזוק וקידום של חוללות תעסוקתית: סדנת ההתערבות "רשתות"

רציונל סדנת "רשתות", שמאמר זה מתמקד בחלק מממצאי מחקר הפעולה שליווה אותה (אופנהיים שחר, 2012), מבוסס על עקרונותיו של מתיו דימר (Diemer, 2009) ושואף לספק "עזרה נוספת" (Gonick, 2006) בצורת שפה, ידע ומודעות. גוניק הדגישה כיצד הפער המעמדי בין נערות החיות בהצטלבות של מיקומי שוליים ובין נערות בנות משפחות מן המעמד הבינוני עלול לגרום להחלשתן של הראשונות בעמדתן מול המסר החברתי, שאם רק תרצינה, תוכלנה "לעשות הכול". ללא "עזרה נוספת" מתווכת, נערות אלה עלולות להאמין שאם רק תהיינה להן המוטיבציה והמוכנות לעבוד קשה, הן אכן תוכלנה להגיע בעתיד לכל עיסוק שתרצינה בו. אי-לכך, "עזרה נוספת" ראויה צריכה מחד גיסא להדגיש חסמים מבניים וחברתיים, כדי לצמצם תחושת יכולת מדומיינת, ומאידך גיסא עליה לצמצם תחושת כישלון וחווית אי-יכולת ואת תיוגן של הנערות כחסרות יזמה ואמינות וכמי שאינן מתמידות (Jackson et al., 2006).

דימר (Diemer, 2009) מצא שכדי לבסס מוטיבציה לפיתוח וקידום שאיפה תעסוקתית ומכוונות לעתיד, על בני נוער ללמוד שהנגישות לחלק מהכשירויות והמשאבים תלויה במיקומם החברתי ובכוחות פוליטיים, כמו: גזענות, מגדר ומרחב. הבנה מבנית זו כונתה על ידו "מודעות סוציו-פוליטית", והיא מובחנת מאימוץ המסרים הנאו-ליברלים האינדיווידואליסטיים. הנחת העבודה שאותה אימצנו מתוך תפיסתו של דימר היא שהנגשת משאבים לבני נוער מותנית בראש ובראשונה בידע שמרחיק צעירים אלו מהמבט הטיפולי הרווח, המעוגן בשיח פתולוגי אשר מושתת על עקרונות "תרבות העוני" (קרומר-נבו, 2006). בסדנה אף לקחנו בחשבון את הצעותיהן של פרי וואנס (Pery & Vance, 2010), שהמשיכו את עבודתו של דימר והציעו לצמצם את הפער בין דימוי של עצמי תעסוקתי עתידי רצוי שאינו נתפס כאלגי ונגיש, לבין דימוי של עצמי תעסוקתי נגיש שנתפס כאלגי,

אך אינו רצוי. לטענתן, הפער יכול להצטמצם באמצעות תיווך ידע סוציו-פוליטי. תיווך ידע כזה צריך להתקיים בתנאים של פתיחות סובלנית ולא שיפוטית, שיש בה כדי לצמצם חשדנות, לפתח אמון ולחזק יכולת להיתמך על ידי אחרים (Miller & Maguire, 2009). נוסף על כך, תוכני "רשתות" מעודדים את פיתוח מיומנות ההתרשנות ההיררכית, המוסברת אצל וור (Warr, 2005) כביסוס של קשרים מגשרים, קשרים עם אחרים ממיקום מעמדי, אתני, תרבותי וחברתי גבוה יחסית, המחברים למשאבים, למקורות ידע ואף לאפשרויות תעסוקה. הון זה קיים בבית או בקהילה מתויגים, שהרשת האופקית בהם מבוססת בדרך כלל על יחסים רגשיים מתמשכים, פחות מאשר בקשרים מגשרים (Putnam, 2000).

כחלק מתרגול הקשרים האופקיים, הוטל על הנערות לראיין את הוריהן ולהתחקות אחר היסטוריה תעסוקתית וקשרים בעולמם; זאת על מנת לנסות ליצור קשרים עם בני ביתן, שכניהן וקרוביהן, קשרים שיסייעו להן לעמוד מקרוב על האפשרויות הטמונות בהון התרבותי ובתמיכה שניתן להפיק מרשתות צפופות של קשרים (רואר-סטריאר, 2010; Rios-Aguilar, 2010; Jeynes, 2010), משאבי תמיכה שיכולים לעתים אף לצמצם את נזקי ההדרה והתיוג. תהליך זה מתאפשר כאשר להורים יש מכוונות ורצון לקידום למידה או שהם מחזיקים בהון תרבותי שעשוי לצמצם את הפער בין "תרבות הבית" (רואר-סטריאר, 2010) לתרבות המעודדת למידה וחיזוק (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000).

חיבוריות ועבודת רגש

ההבנה שחלק מתוכני סדנת "רשתות" נחוץ כלא רלוונטיים בקרב חלק מן הנערות מחזירה אל מחקרו של ויליס (Willis, 1981), אשר פירש את ההתנגדות ללימודים של נערים שחקר, בנים למשפחות מעמד פועלים, כניסיון להשיג לעצמם נתיב של מכובדות. הקישור שעשה ויליס בין מכובדות לגבריות באמצעות התנגדות ללימודים, העלה את האפשרות לבחון אם מתקיים תהליך מקביל גם אצל נערות שחוו בבית ספר אי-הצלחה מתמשכת, כלומר את האפשרות שההימנעות מתרחשת כשנערות זקוקות לה כנתיב למכובדות. ג'ולי בטי (Bettie, 2003), שחקרה את התנהלותן של נערות לטיניות בבית ספר, המשיכה את טיעונו של ויליס, בנסותה לבחון כיצד נערות החסרות הון תרבותי כלכלי וחברתי מגנות על עצמן מפני האווירה התחרותית בבית ספר. מנקודת מבטה, ניסיוןן של חלק מהנערות להבליט מאפייני נשיות על ידי לבוש ואיפור מוגזמים הוא ביטוי לפרקטיקות התנגדות לשם הישרדות.² פרקטיקות אלו מעצבות את התנסותן, ובמקביל – מחזקות כיווני תעסוקה רגליים ונגישים עבורן (עיצוב אופנה, עיצוב שער, קוסמטיקה וכן הלאה), זאת, כיוון שאינן מכירות

2 במונח "התנגדות לשם הישרדות" (Robinson & Ward, 1991), הכוונה להתנגדות המופיעה מתוך רצון של הנערות לחוש בעלות ערך, אולם לא תמיד מעניקה את תחושת הערך המצופה לאורך זמן. התנגדות כזו יכולה לכלול הימנעות מלמידה, התנהגויות הקשורות לשימוש בסמים, נשירה מבית הספר והריונות מוקדמים. אלה הם ביטויים לצעדים אישיים המעידים על הקשר השברירי בין הנערה לקהילה, שלרוב נוטים לחזק את תיוגה כאזרחית מודרת; זאת בניגוד להתנגדות לשם שחרור.

במשאבים הנוספים שיש להן. בדרך זו הניחה בטי מסגרת חשיבה המאפשרת להבחין בין נערות מבחינת התגובות הנגישות להן נוכח התחרות הבית ספרית. היכולת של הנערה לייחס לעצמה משאבים היא שתכריע את יכולתה להיענות למוצע לה בבית הספר. במחקרנו אימצנו את מסגרת החשיבה שהיא הציעה, על מנת לברר את התהליך שבו מועברות תגובות הימנעות בבית הספר לפעילות חוץ-בית ספריות.

בניסיון לתרום לזווית הראייה שהציעה בטי להבנת תגובות מובחנות להתערבות, פנינו למחקרה של סועד ג'וזף (Joseph, 1993), שהגדירה חיבוריות (connectivity) כמודל התקשרותי המאפיין נערות אשר גדלות במשפחות בעלות מבנה מסורתי מודגש. ג'וזף התמודדה עם שאלת התנאים שבהם זהותה של הנערה מוגדרת במונחים משפחתיים או כחלק ממערכת גדולה יותר – משפחה, קהילה, שבט או עדה. בכדי לבאר מבנה זהות זה, היא טענה כי המבנה המסורתי עלול לעכב את האפשרות לפתח רצון נפרד, בעיקר מכיוון שהוא חושף נערות למרחב שבו הציפייה השלטת תובעת מהן להתגייס לצורכי המשפחה. טענה זו מדגים המחקר האמריקני המדגיש את המחיר שמשלמות בנות של אמהות הנאבקות להישרד כלכלית אשר נאלצות להשתמש בכישוריהן ויכולותיהן של הבנות על מנת לתפעל את שגרת הבית (Dodson & Dickert, 2004). לדעתן של החוקרות, תובענות תוך-ביתית זו מעצבת התפתחות חלקית של יכולות מימוש עצמי של הבנות, בשל פגיעה מתמשכת בחוויית ההצלחה שלהן בלימודים וביכולתן להשתתף בחוגים ותכניות קהילתיות נוספות. בהיותן של מודל החיבוריות, העולה בעקיפין מממצאיהן של דודסון ודיקרט, כובל ונעדר התייחסות משפחתית לצרכיהן הנפרדים של הנערות, ניתן להבין מדוע הן מתקשות לפתח עצמי נפרד. ההסבר שהציעה ג'וזף (Joseph, 1993) לממד זה של המרחב המשפחתי מוסיף את אפשרות ההבחנה בין נערות מנקודת מבט של התנאים המשפחתיים שבהם הן גדלות, כאשר חסר חומרי קיצוני עלול להפחית עוד יותר את יכולת המשפחות להכיר בצרכיהן החינוכיים וההתפתחותיים. מתוך כך עולה האפשרות כי נערות שגדלות תוך מאבק הישרדות קשה מאוד בביתן, תתקשינה לראות את הדרישה לביסוס שאיפה תעסוקתית עתידית כרלוונטית לעולמן. ההתקשרות הממוקדת בחיבוריות מקשה על נערות להתרחק מצורכי בני המשפחה האחרים, בבואן להגדיר מטרות משל עצמן. חוקרים שבחנו את יחסה של החברה הקולטת לתרבות המאפיינת משפחות מהגרות גורסים כי למרות הדגש המסורתי, ישנן משפחות שבכל זאת מגייסות את משאביהן לטובת נערות ועתידן (Jeynes, 2010; Rios-Aguilar, 2010). כיוון זה מצביע על כך שתמיכה מוסדית במשפחות מהגרות מעלה את הפוטנציאל לתמיכה רבה יותר שלהן בהתפתחותן של הנערות (רואר-סטריאר, 2010; Olivos, 2006). לצד אפשרויות אלו, אפשרות אחרת היא התייחסות לריבוי הנתיבים שנערות מתפתחות בהם באמצעות בירור משמעותה הסובייקטיבית של התובענות המשפחתית בעולמה של הנערה. בעוד עבור חלק מהנערות התביעה להתגייס לצורכי הבית עלולה להחוות כהכבדה וכהדרה ממסגרות מנגישות משאבים, עולה גם אפשרות כי עבור חלקן, ההתגייסות לטובת הבית מחזקת את זהותן כבעלות ערך וכנושאות תרומה משמעותית למאבק ההישרדות המשפחתי.

כיוון אפשרי לעיסוק בנקודת המבט הסובייקטיבית של נערות, שמתוכה הן חוות את ההקשר המשפחתי כמו גם את הסביבה הבית ספרית והתערבויות שונות, הוצע על ידי סקגס (Skeggs, 1997), שניסחה את המונח "פוליטיקת רגש". סקגס ניתחה את רגש הבושה בתוך הקשר של יחסי כוח מעמדיים וטענה שבושה ואשמה מהוות חלק ממבנה הרגשות המעמדי; מבנה זה מאורגן כך שמבטם של בני מעמדות חזקים יותר על האחרים מכוון לחשוף את חולשותיהם של אלו ולטעת בהם חוסר ביטחון ותחושת ספק עצמי מתמשכת. מבנה הרגשות האמור מלווה את בני המעמדות העובדים באופן המחזק את נטייתם להתחבר לרגשות הבושה, המבוכה וחוסר הביטחון, בשל חוסר יכולתם לעמוד בסטנדרטים של בני המעמדות הגבוהים יותר. סקגס הבהירה כי מבנה רגשות זה הוא בו-זמנית גם מבנה זהותי וחלק מהאני וגם בסיס להתנגדות. בניסוח המונח "פוליטיקת הרגש", היא כיוונה לתהליך גיוס המשאבים הפנימי המונע על ידי הסירוב לשתף פעולה עם הרגשות המוקצים להן כבנות מעמד העובדים על ידי מבנה הרגש המעמדי, וסירוב להתחבר לרגשות הבושה, המבוכה ואי-הביטחון שהמבט ההיררכי עליהן מצופה לנטוע בהן.

מנקודת מבט זו, המפגש של נערות מאוכלוסיות מתווגות עם אחרים מחוץ למשפחותיהן וקהילותיהן הוא בו-זמנית מפגש עם הערעור על הערך העצמי שעשוי להתרחש כתוצאה מהתייחסותן של הבנות למבטם של האחרים כביקורת על חסרונותיהן וכמעצים אותם וגם מפגש עם היכולת להתנגד לשלילה המבנית שבערעור הזה. הסירוב לחוש בושה מחייב את הדיפת המבט המייצר בושה חברתית, באמצעות התחברות לכל מה שיכול לספק ולבסס רגש של מכובדות (respectability) היוצרת תחושת ערך. את המאבק הזה על האפשרות להדוף את הבושה כינתה סקגס (Skeggs, 2005) "פוליטיקת רגש". במאמר אחר ביארה סקגס (Skeggs, 1997) כיצד השגת מכובדות ותחושת ערך עצמי מתבססת על ידי יצירת עצמי מוסרי כביטוי לפוליטיקת הרגש המעמדית. ניתוח התנהלותן של הנערות לאור נקודת המבט של פוליטיקה זו מחייב איתור תהליכים המכוונים ליצירת תחושת מכובדות, לצד הנתבים ליצירת עצמי מוסרי.

כשהנערות פוגשות התערבות חוץ-בית ספרית, חלק מהן עלולות לחוות אותה כמביישת, וכדי להתמודד עם הבושה הן עשויות לנסות ליצור תחושת ערך ומכובדות באמצעות הדימוי של "ילדה טובה" שמצייתת לדרישות הבית, וכך לבסס לעצמן עצמי מוסרי. אם אפשרות זו מתוקפת אמפירית, ניתן להעמיד הסבר חלופי לתגובת ההימנעות: במקום העברת אחריות לנערה ולמשפחתה, הדגשת ההתערבות כמציפה רגש בושה מעמדית, רגש המזמין את הנערה להפעיל פוליטיקת רגש, תוך הישענות על החיבוריות כמשאב. ההתמקדות בנערות הנמנעות בסדנה שתיארנו לעיל, אפשרה לנו לבחון את תרומתה של המשגה מוצעת זו.

התערבות לחיזוק שאיפה תעסוקתית

האפשרות שהעלאת מודעות סוציו-פוליטית, כפי שהוצגה על ידי דימר (Diemer, 2009), תחזק התפתחות של קריירה, היוותה את ליבת הסדנה, שכותבת המאמר

השנייה הייתה ממפתחותיה. הסדנה, שתוכננה ל-20 מפגשים, סיפקה ידע על מרחבי תעסוקה שונים ועל מגוון אפשרויות תעסוקה בשוק העבודה, הפעילה אימון במיומנות של חיזוק ויצירת קשרים ואף התמקדה בפיתוח שאיפה תעסוקתית. בכל מפגש נערכה היכרות עם כמה מונחים משמעותיים לעולם העבודה, שבוארו באמצעות משחקים ופעילויות. כל אלה כיוונו לפיתוח מודעותן של הנערות לחשיבות יצירתם של קשרים מגשרים (Putnam, 2000), שאיפה כאג'נדה אישית ומיומנות כמו גם תכנון עתידי שיתבסס על זיהוי מפת ההזדמנויות העומדת בפניהן. במקביל, בשל התמיכה האפשרית המגולמת במשאבי המשפחה (Olivos, 2006), הדגשנו את החיבור והקשר עם ההורים, וחלק מהמשימות שקיבלו הנערות היה לראיין הורים על התנסויותיהם בעולם העבודה וההיסטוריה התעסוקתית שלהם; זאת במטרה לעודד צעירות להשתמש במשאבים של הוריהן (Rios-Aguilar, 2010), גם בתהליכי יצירת הקשרים. אגב כך, הסדנה כיוונה לחיזוק דיאלוג ומעורבות בחייהן של הבנות, כפי שמומלץ בספרות העשירה בתחום (אונגר וסבר, 2012; רואר-סטרואר, 2010).

הליך

כחלק משיטת התצפית המשתתפת ב"מחקר עצמי של אשת מעשה", נאספו יומני שדה, שבהם לוקטו אמירות, תיאורים, מצבים וחומר רפלקסיבי אשר נרשמו תוך כדי הנחיית הסדנה. לצד יומני השדה, הממצאים שעלו בסדנאות, כמו גם בסדנה רביעית שהונחתה על ידי מנחות אחרות, נאספו בראיונות מובנים למחצה, שנערכו לפני הסדנאות ואחריהן. בעוד שהנערות סירבו להיות מוקלטות בראיונות שלפני הסדנאות, הראיונות שאחריהן הוקלטו ותומללו בשלמותם. רק ארבע נערות לא הסכימו להיות מוקלטות, והריאיון אתן נרשם. הראיונות שאחרי הסדנאות התקיימו עם נערות שהגיעו לפחות למחצית המפגשים.

בהתאם לקווי המתאר ששרטטה אדוארדס (Edwards, 1993), בסיטואציות שבהן יש גבולות חברתיים מובחנים ומרחק חברתי בשל גזע, מוצא ומעמד בין מראיינות למרואיינות, יש לבסס קרבה ואמון באמצעות מפגשים חוזרים. הסדנה והראיונות נוהלו על ידי הכותבת הראשונה, בת למעמד בינוני, משכילה, מעורבת אתנית, שהצליחה לבסס במפגשי הסדנה החוזרים קשרים ויחסי חיבה משמעותיים עם הנערות כקבוצה וכפרטים. כתוצאה מכך, הראיונות שאחרי הסדנה התבצעו באווירה של קרבה, כדי לאפשר חשיפה משמעותית מצד המשתתפות (Brydon-Miller & Maguire, 2009).

הטיפולוגיה

בניתוח כלל הממצאים עלו שלוש רמות של שיתוף פעולה מצד הנערות כלפי תוכני הסדנה: עשר נערות נענו לתכנים וניהלו עליהם משא ומתן מתוך היעדרות, 13 נערות ניהלו עם התכנים משא ומתן זהיר, ו-11 נערות הדפו אותם לחלוטין. במאמר זה התמקדנו כאמור בהתנהגות הנמנעת של 11 הנערות שהפגינו חוסר אמון כלפי תוכני הסדנה והטילו ספק ביכולתן לקדם את עצמן באמצעותה. חשוב לציין

שהנערות המצוטטות במאמר זה לא סיימו את הסדנה, שכללה 20 מפגשים: שש מהן – זיוה, רוחמה, סמדר, שירן, מאירה ואביבית, נכחו בעשרה עד 15 מפגשים, ואילו טל, ליאורה ומורן נכחו ביותר מ-15 מפגשים.

ניתוח הנתונים

פעלנו על פי המלצותיה של שרמז (Charmaz, 2006) ביחס לשני מקורות הנתונים לניתוח שעמדו לפנינו: יומני השדה שליוו את הסדנאות והראיונות, שתומללו כליל. בקריאה חוזרת של החומרים עלו תמות שחזרו על עצמן: תחושת ערך בחיבוריות, השתקה עצמית ועצמי חשדני. מתוך ניתוח התמות חולץ התהליך החברתי, שאפשר לנו לעמוד על מהותה של תופעת ההימנעות בהקשר הנחקר.

ממצאים

על מנת לאפשר הבנה של פרקטיקת ההימנעות שמצאנו אצל חלק מהנערות מנקודת מבטן, פרק ממצאים זה מארגן על פי שלוש התמות המרכזיות שעלו בראיונות עמן. באמצעות ניתוח התמות ניסינו לעמוד על האופן שבו נערות אלה השתמשו בהימנעות כתגובה למסרי הסדנה. הממצא העיקרי שעלה מתהליך הניתוח הוא השימוש שהנערות עשו במשאבי הזהות הנגישים להן לביסוס תחושת מכובדות, תחושה ששמרה עליהן מפגיעה אפשרית מהסדנה, שאותה הן חוו כלא רלוונטיות להתמודדויות היום-יום בעולמן. פרק הממצאים עוקב אחר ניתוחן של שלוש התמות: הראשונה, שמוגדרת **כתחושת ערך בחיבוריות**, עוסקת ביחסן של הנערות לתביעות ההורים מהן לשאת בנטל המשימות הביתיות; תמה שנייה, **השתקה עצמית**, עוקבת אחר מאמציהן של הנערות להימנע מהאפשרות להיתקל בסדנה בחוויות מביישות; האחרונה, **עצמי חשדני**, אפשרה לנו להפנות קשב למאמציהן של הנערות לנסח את המסר שעל פיו הסדנה אינה עתידה להנגיש להן משאבים רלוונטיים. לאחר הצגת הניתוח בכל אחד מהתמות, הפרק פונה לחילוף התהליך החברתי שבו עשינו שימוש להעמדת הסבר חלופי לתופעת ההימנעות, הסבר המעוגן בנקודת המבט הסובייקטיבית של הנערות שהשתמשו בה.

תחושת ערך בחיבוריות

במסגרת התהליך הסדנאי נחשפו הנערות למסרים שלא התיישבו עם הציפייה מהן למלא את חובותיהן כלפי משפחותיהן. תגובותיהן לסדנה העלו תחושה של חוסר התאמה בין הציפייה לעבודת בית של משפחות במאבק הישרדות (Dodson & Dickert, 2004) לבין התעלמות הסדנה ממחויבויותיהן אלו. כשהנערה חווה את עצמה כ"ילדה טובה" בבית בשל התייחסותה לצרכים של בני המשפחה האחרים, היא עושה שימוש במשאב זהות נגיש ובו-זמנית מקבלת על עצמה את הגדרת המשפחה למידת זכאותה לאוטונומיה, למטרות ולצרכים משלה. עבור חלק מהנערות, להיות "ילדה

טובה" משמעו לעמוד בתביעות יום-יומיות מסוימות, כפי שעולה מדברי סמדר, דור שלישי למשפחת מהגרים מארצות המזרח:

ככה זה כשאת בת... לדאוג זה חלק מהחיים שלך. כל הזמן לדאוג... לדאוג שזה יעשה, שזו תיקח, שההוא יביא.. רק אלה [הגברים] יושבים שותים להם בשקט... סתלבט...

כאשר נערה שקועה בתוך שגרה של דאגה ומסירות שומעת בסדנה מסרים ותכנים שמבליטים את פיתוח העצמי, היא עלולה לפרשם ככאלה שלא מכבדים את המאמץ שהיא משקיעה בלי סוף בעבודת הבית (Diemer & Ali, 2009), וככאלה שאולי אף אינם מכבדים את תרבות הבית האישי שלה (רואר-סטריאר, 2010). בעיניה, דווקא מסירותה ודאגתה הן שיוצרות את הערך העצמי שלה, והוא עדיף בעיניה על פני הנתיבים שמציעה הסדנה לפיתוח ערך עצמי עתידי, שאין כל ודאות כי אכן יצמח מתוך ההשתתפות בה. בריאיון, הנערות התבקשו לענות על השאלה, למען איזו מטרה הן מוכנות לתת משהו או לוותר על משהו. פאני, דור שני למהגרים מקווקז, ענתה:

מה זאת אומרת על מה אני מוותרת? חוץ מכסף? בגלל אימא?... למען... מוותרת למען שלום בית... על כל מיני דברים, תלוי למה זה קשור, מה באותו רגע בא לי, לצאת עם חבר נגיד, ואני מוותרת בשביל זה... אני מוותרת... שלא יהיה ריב.

פאני בחרה סיטואציה שמטרתה היא לשמור על שלום בית, ולמענה היא ויתרה על רצונותיה או שאיפותיה. היא לקחה למעשה אחריות על תחושת הרווחה המשפחתית והבינה את החשיבות בהתייחסות לרגשות אמה, ולא לאלה שלה. מודל החיבוריות שבו צומחות נערות אלה מאפשר להן לקבל את דעתן של אמותיהן בכל נושא, ולעתים אף לעצב את צורכיהן בהתאם. כך, לדברי טל, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח:

טל: אני לא ילדה שמנצלת כל מה שנותנים לה.

שאלה: כי את לא רוצה הרבה?

טל: משהו כזה, גם, לפעמים שאני רוצה משהו, והיא [האם] אומרת שכאילו לא כדאי לי ודברים כאלה, אז אני מקשיבה לה, ובאמת לא הולכת וקונה.

הנערות מתגאות ברגש האחריות החזק שלהן כלפי המשפחה וביכולתן שלא לנצל לרעה את משאבי הבית. יש להן חוש אחריות, והוא מבוסס על ייחוס חשיבות ומשקל להגדרות האם למה שכדאי, צריך וחשוב. לעתים לציית לרצון ההורים משמעו אף לוותר על האפשרות לקדם הצלחה בלימודים, כמו במקרה של זיוה, דור שני למהגרים מאתיופיה:

זיוה: לא הלכתי. כי אין מה לעשות, צריך לרצות את ההורים.

שאלה: למה חשוב לך לרצות את ההורים שלך?

זיוה: כדי שיהיו מבסוטים.

שאלה: ואם תעשי מה שאת רוצה, הם לא יהיו מבסוטים?

זיוה: אני מרצה אותם, אבל על הדרך אני מרצה את עצמי.

שאלה: אבל לא הלכת בסוף לפנימייה שרצית.

זיוה: טוב, אי-אפשר לקבל כל דבר שרוצים.

הצורך לא לאכזב את ההורים הופך להיות ציווי מוסרי אשר מחייב התנהגות שבה לעתים יש ויתורים מתמשכים, ולעתים המונח "ויתור" מאבד את משמעותו בשל התלכדות הרצונות – הנערות לומדות לחוות את רצון ההורים כרצונן הן. לעתים הן אינן רוצות לוותר, אלא מוותרות בשל היעדר משאבים זמינים. ליאורה, דור שני למהגרים מאתיופיה, היא דוגמה לכך:

ליאורה: פעם רקדתי. ידעתי לרקוד יפה. וגם אהבתי. אבל... הפסקתי.

שאלה: למה?

ליאורה: לא היה כסף וזמן... ו... כבר לא רציתי...

מלבד הצורך לקחת חלק יום-יומי בעבודות הבית ולאמץ את דעות הוריהן, הזהות הצומחת באווירת החיבוריות מאפשרת להעניק לנערות תחושת ערך המתבססת גם על כבוד להישגי הדור הקודם. טל, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח, אמרה:

אמא שלי, כמו סבתא שלי, תמיד ידעו להסתדר לבד ולא היו צריכות אף אחד, כי הן נשים חזקות.

מתברר שבעולמן של הנערות הבית הוא מקור גאווה, גאווה בהישגיהן של הסבתא והאם. אזכור ההישגים והביטחון שבדורות הקודמים היו נשים חזקות שלא נעזרו באף אחד ניתנים להסבר כיציאה כנגד הסדנה, המדגישה פעולה משותפת. בדבריהן של הנערות באה לידי ביטוי החמצה כפולה של הסדנה: מחד גיסא, החמצת ההזדמנות להכיר בכוח ובמשאבים שהנערה שואבת מהנשים במשפחתה (Olivos, 2006; Rios-Aguila, 2010), ומאידך גיסא, החמצת ההזדמנות לערער על השיח שמרחיק את הנערה מהאפשרות להיעזר. כשהיא מנופפת בגאווה באמירה "לא היו צריכות אף אחד", ניכר סירובה לקבל את המסר המרכזי של הסדנה – חשיבותם של קשרים כאמצעי להעברת ידע, תמיכה והזדמנויות.

גוזף (Joseph, 1993) הדגישה כי חיבוריות יכולה למלא נערות בתחושת גאווה בשל תרומתן לבית, על ידי תפקוד מיטבי כ"ילדה טובה", תפקיד שמשחרר אותן מקונפליקט אפשרי עם ההורים ומעניק ערך מעצם חווית השייכות למסורת, למשפחה ולקהילה. בהחזיקן בזהות של "ילדות טובות", נערות אלה מצטיידות במעין שריון מול המסרים המגיעים אליהן בבית הספר ובסדנה, מסרים שאינם שותפים למערך הערכי שבתוכו מתבססים הערך החיובי והמכובדות שלהן.

השתקה עצמית

הסדנה כללה תרגילים שבהם נערות הוזמנו לדבר מול מצלמה ולספר סיפור. נערות ממשפחות אתיופיות התקשו להיעתר ולהשתתף בתרגיל זה; זאת אולי משום שחשו כי תתקשינה לגשר על הפער בין תיעודן באמצעות המצלמה ובין הייצוגים הרווחים של נערות באמצעי התקשורת: מרשימות, חזקות, רהוטות, מתוחכמות, חדות לשון וחושניות (למיש, 2000), וכמובן בהירות עור. בעוד שנערות אחרות חוו את התרגיל כריגוש והתנסות מחזקת, עבור הנערות הנמנעות הייתה זו תביעה להתרחק מהקוד התרבותי של משפחת המוצא המסורתית, המעודדת צניעות. גם הסיטואציה של

הקלטה ברשמקול בזמן הריאיון נחוותה כמאיימת. אביטל, דור שני למהגרים מארצות המזרח, ביקשה: "אל תקליטי אותי, אני מתביישת לדבר ככה... לא מדברת יפה כל כך... אין לי מילים יפות".

הנערות היו מודעות לחשיבות השפה בעולם החברתי, וייתכן שאף לקשר בין שפה להון תרבותי. האמירה של אביטל "אין לי מילים יפות" היא ביטוי לחשש שהחוסר בשפה, שחשו כי הוא מרחיק אותן מהייצוג של ה"נערה הראויה", יהפוך לפומבי באמצעות הצילום או ההקלטה. תיעוד כזה יקבע את נראותו של החסר ויפחית את יכולתן לשלוט בנוכחותו החברתית. זיוה, דור שני למהגרים מאתיופיה, סיפרה:

לחברות שלי כבר נמאס להן שאני שרה להן כל הזמן, הן רוצות שאפסיק, הן אומרות לי: "די לשיר", אבל ליד אנשים שאני לא מכירה, אני מתביישת. פעם שרתי ואמרו לי: "יא סתומה, את שרה מעולה, למה את מתביישת?"

הסביבה המוכרת אפשרה למרואיינת לתת ביטוי לכישרונה. לעומת זאת, היא סיפרה כי אינה מצליחה להציג את הכישרון מחוץ למרחב הנינוחות שחברותיה מייצרות עבורה. מול מבטים זרים, המציפים תחושות בושה וביישנות (Skeggs, 1997), זיוה, כמו נערות "לא שייכות" אחרות, חוותה את המבט החיצוני באופן כה חזק, שכדי להימנע ממנו, היא העדיפה להפסיק לשיר. במקרים אחרים נערות העדיפו אף להפסיק לדבר. רוחמה, דור שני למהגרים מאתיופיה, אמרה: "את כבר יודעת, את מכירה אותי, שאני מתביישת, סגורה, לא אוהבת לדבר".

הצורך לחמוק מהמבוכה הפוטנציאלית מתנסח כאפיון אישיותי: "אני סגורה". הנערה זיהתה את עצמה כמי שמופנמת ולא מדברת על עצמה, ובכך הצדיקה את ההדרה העצמית שהיא מבצעת. שימוש במאפיין אישיותי כזה עשוי להפוך את ההשתקה לאפשרית ולגיטימית. חשוב להדגיש שמאפיין זה נתפס אצל רוחמה כבלתי ניתן לשינוי – האמירה "את מכירה אותי" מבליטה את חוסר הרלוונטיות של הסדנה ושל התביעה המוצגת בה להתגבר על האפיון הזה, הנחוה כקבוע. ייתכן גם שהנערה הבהירה באמצעות ההגדרה העצמית שלה את נחישותה להימנע מכל פעילות המתבססת על מכוונות ל"תיקון דרכיה". גם אצל נערות אחרות, הרעיון ללמוד לדבר על פי הקוד שהוגדר בסדנה כמתאים ליצירת קשרים, נחוה באותו שלב כחסר סיכוי או מסוכן. לדברי מורן, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח: "אני, אין לי כוח לזה. באמת אני מתכוונת... כאילו שאם הייתי לומדת לדבר זה היה עוזר לי [צוחקת בקול]".

הצחוק בסיום דבריה של מורן מעורר עניין, וניתן לפרש אותו בשני אופנים: פרשנות אחת יכולה לראות בו צחוק על עצמה, כמי שאין לה תקנה ואולי כמי כבר מיאשת ממאמציה לנסות ולהשתפר בהתאם לציפיות של האחרים; פרשנות שנייה יכולה לראות בו צחוק על הסדנה כפעילות לא קונקרטיית מספיק, שאינה מספקת עזרה משמעותית, ממשית, בעולם שבו החסר המוחשי הוא המכתיב את הצרכים, ולא סטנדרטים של דיבור. שתי הפרשנויות מגולמות בביטוי "אין לי כוח". היא מבטלת את האפשרות שהשפה המוצעת בסדנה יכולה להוות בסיס לערך עצמי

ואוחזת בהגדרת מצב משלה, שעל פיה, לימוד השפה מסוכן לה, כי הוא עלול לחשוף אותה למבט חברתי מבייש. גם שירן, דור שלישי להגירה מארצות המזרח, הגדירה את אישיותה והציבה אותה כמקור הסבר להימנעותה: "אני ולימודים זה לא סיפור הצלחה גדול... הייתי מברזה הרבה... עצלנית, נו..."

תבנית ההזדהות באופן השולל את העצמי נשמרה. שירן הגדירה את עצמה כ"עצלנית", ובכך הגנה על עצמה מהאפשרות שאי-ההצלחה שלה בבית הספר תעיד על חוסר יכולת. היא העדיפה לקחת אחריות על היעדרויות רבות מימי לימוד – "הייתי מברזה" – ובדרך זו חיזקה את המסר שעלה גם אצל חברותיה: הסדנה, המדגישה את חשיבות הלימודים, אינה מכוונת אליהן. התיוג העצמי אפשר לה להימנע בו-זמנית הן מהבושה שעולה מהתנסותה השלילית בבית ספר והן מהתנסותה בסדנה. בדרך זו, הדרה עצמית עולה כהיבט נוסף של השתקה עצמית. עוד העדפה מתאפשרת באמצעות ההדרה העצמית, והיא האפשרות להישאר במרחב הבטוח של הבית. כך אצל רוחמה, דור שני למהגרים מאתיופיה:

רוחמה: לא הייתי באה הרבה לבית ספר... כי לא היה לי כוח לקום.

שאלה: תסבירי לי.

רוחמה: אין לי כוח לקום, קשה לי. פשוט הייתי נשאת במיטה כל היום.

הנערות העלו את חוסר היכולת לקום בבוקר כאפשרות לברוח מבית הספר וכדרך או אסטרטגיה נוספות להתמודדות עם הביוש האפשרי הכרוך בחוויה הבית ספרית, שהייתה שלילית עבורן.

נקודת המבט הסובייקטיבית של הנערות על הימנעותן מלמדת שהשתקה עצמית בעולמן היא נתיב בטוח לצמצום חשיפתן למצבים שבהם הן עלולות להיות מזוהות עם כישלון או פחיתות ערך (Pery & Vance, 2010). כל עוד הן תייגו את עצמן כבעלות אישיות שאינה ניתנת לשינוי, נשמרה תחושת השליטה שלהן וההצדקה לעמדתן הביקורתית כלפי הסדנה התחזקה.

שימור עצמי חשדני

במסגרת התהליך הסדנאי הנערות נקלעו להתמודדות עם טרמינולוגיה חדשה. בעקבות הגישה המעודדת פיתוח תודעה סוציו-פוליטית ביקורתית (Diemer, 2009) וכחלק מתהליך חיזוק החוללות תעסוקתית, הן נדרשו להכיר או ללמוד מונחים חדשים או מוכרים פחות. חוויה זו היתרגמה אצל חלקן לעוד שיעור מחייב למידה, כמו בכיתה:

- אז מה עכשיו, את הולכת לבחון אתנו?

- למדנו את זה בשיעור האחרון.

- ביקשת מאתנו לקרוא.

- אני לא יודעת, אני לא טובה בדברים כאלה... לענות על שאלות וכל זה.

האפשרות שהסדנה תיחווה כעוד שיעור בכיתה, במקום מפגש מרצון, הייתה עלולה לעורר חשש של שחזור חוויית לימודים מבישה, וכך, הסדנה שהוצגה למשתתפות

כמקור של תמיכה, הציפה אצל חלקן חשש מתחושת כישלון (Black, 2004). במצב כזה, החשדנות הפכה להיות התנהגות נמנעת, ונעשתה חלק בלתי נפרד משגרת השתתפותה של הנערה, בהבינה שהסדנה מנסה לסתור את טענתה על אודות עצמה, שהיא "לא טובה בדברים כאלה".

הסדנה גרמה לחשדנות גדולה אף יותר בקרב הנערות כאשר הן נדרשו לתת אמון בפעילות ובתוצריה האפשריים. ניסיון הרצון אכזבות עבר הפך נוכח בסדנה כאשר בתרגול עלתה הדרישה ליצירת קשרים מגשרים. למעשה, הנערות סירבו להאמין שחיפוש אקטיבי של עבודה יוביל אליה, ובמקום זאת הדגישו את חוסר האמון שיש להן באפשרות זו. לדברי אביבית, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח:

אין לי כסף לכיס ככה לכל מיני דברים של יום יום... צריכה עבודה. אבל קשה לי ללכת לבקש, אין לי כוח, אני רוצה שהעבודה תבוא אליי, הלכתי לבקש במלצרות אבל אמרו: "תשאירי מספר אנחנו נתקשר כבר". זה אומר שלא... אז אני מוותרת, אין לי כוח להמשיך לחפש עבודה, חשבתי שאתם פה תעזרו לי... כי זה מבאס, שאומרים לך לא.

הביוש הנובע מהדחייה המתמשכת של מעסיקים פוטנציאליים הצטרף כמקור נוסף להאשמה עצמית (Pery & Vance, 2010). האפשרות לברוח מחוויה זו ולהשיג מכובדות וערך עצמי הייתה קיימת רק כאשר הנערה דמיינה מצב שבו "העבודה תבוא אליי". כך, ההישארות בבית הגנה על הנערה מהעולם החוקר והמטיל ספק בערכה ואפשרה לה לשמור על מכובדות מסוימת.

המכובדות "נלקחה" מהנערה גם בדרך אחרת – האכזבה. כשאביבית חשפה את הפער בין הציפיות שעלו מן הסדנה, שנתפסה בעיניה כמרחב שמבצע השמה ("חשבתי שאתם פה תעזרו לי"), ובין המציאות, שעליה לחפש עבודה בעצמה, היא התאכזבה. אף שהסדנה הוגדרה מלכתחילה ככזו המכילה בני נוער לשוק העבודה, היא אכזבה גם את מאירה, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח, וחזקה את החשד שלה בתמיכה ובעזרה שמגיעה "מבחוץ":

שאלה: אז במי את נעזרת?

מאירה: באף אחד... כי אין לי על מי לסמוך...

שאלה: מה זאת אומרת? למה?

מאירה: על מי את יכולה לסמוך בחוץ?

במטרה לצייד את הנערות במיומנויות התרשתות על ידי חיפוש משאבים פוטנציאליים, ידע והזדמנויות, הן התבקשו ליצור קשרים מגשרים, כלומר לבחון מחדש קשרים אפשריים במשפחה, בבית ספר ובקהילה, כדי לראות מה צופנים קשרים אלה עבורן בהקשר של תעסוקה עתידית. הן בחרו בהימנעות. התאוריה של סקגס (Skeggs, 1997) מאפשרת להבין את הימנעותן של נערות. נראה, שהמשימה שניתנה להן הולידה אצלן את ההבנה שדווקא אלה שעליהם סמכו היו, על פי הקריטריונים של הסדנה, בלתי יעילים. הבנה זו חיזקה את חוויית הבידוד ויצרה מקור נוסף לביוש, ועל כן – ליצירת מרחק ולהדרה עצמית. ברגע שהנערות הבינו שהסדנה לא נתנה די משקל לכוחם של קשרים קרובים שנגישים להן ביום-יום, הן

הרגישו צורך להגן על קשרים אלה, תוך שימוש בפוליטיקת רגש, שאפשרה להן לסרב לחוש בושה. הן בחרו להשתמש בחיבוריות כמודל התקשרות יציב בחייהן, כזה אשר מאפשר להן לחוש בעלות ערך במסגרת משפחותיהן ולזנוח את תהליך החיזוק של חוללות תעסוקתית.

שימוש בחיבוריות הפך להיות כלי חזק ומשמעותי גם כשנערה נוספת, ליאורה, דור ראשון למהגרים מאתיופיה, נשאלה מה היא יודעת לעשות:

שאלה: את יכולה להגיד לי שלושה דברים שאת יודעת לעשות היטב?

ליאורה: באיזה תחום?

שאלה: כל תחום שבעולם.

ליאורה: כן, לשמור על אחותי.

מאירה, דור שלישי למהגרים מארצות המזרח, הפגינה חיבוריות בניסיונה לרצות את אמה על ידי עמידה בסטנדרט גבוה של ניקיון הבית:

מאירה: אני מנקה את הבית כל יום... כי ככה אמא שלי אוהבת את זה. היא אוהבת בית נקי.

שאלה: מה זאת אומרת מנקה, שוטפת רצפה?

מאירה: כן עם הרבה מים, מגב... הכול, ממש הכול.

שאלה: מתי את עושה שיעורים?

מאירה: זה טוב. את מצחיקה אותי... מי עושה שיעורים?

נראה כי החוויה העיקרית העולה מדברי הנערות היא שבמקום להעלות את ערכן באמצעות ההשתתפות והרחבת הידע במהלך התהליך הסדנאי, הן העדיפו לחוש ערך זה באמצעות התמסרות לעבודה מסורתית במרחב המשפחתי (Diemer & Ali, 2009), תוך גילום זהות של "ילדה טובה". כך הן יכלו לגונן על עצמן מפני חוויית חוסר הערך שהן חוו בסדנה (Pery & Vance, 2010). מן הממצאים הללו אפשר להסיק כי הסדנה לא הצליחה להציע לנערות משאבים קונקרטיים שיכלו לצמצם את הסיכון שבשחזור תהליך הביוש העצמי; להפך, מתברר שמבחינתן, תוכני הסדנה רק חיזקו את הפער שנחוות אצלן כסתירה עקרונית בין תביעות משפחותיהן לתביעותיה של הסדנה. לפיכך, ההגנה העצמית שהן נקטו כהתמודדות עם חוויות אלה הייתה הימנעות מתוכני הסדנה, כדי להימנע מהבושה שנגרמה להן באמצעות התכנים והפרקטיקות שלה.

דיון

חוקרות וחוקרים העוסקים בהתנהגות נמנעת נוהגים לפרש אותה כהחמצה של הזדמנות לחזק תהליכי למידה או לפתח מיומנות או כישורים (Betz, 2004). הסבר כזה עלול להעביר כאמור את האחריות או את האשמה אל הנערה החיה בקהילה מתויגת, באופן המותיר את מעצבי תהליכי הלמידה משוחררים מבחינה רפלקסיבית של אפיוני התהליך המדירים את הנערות. במאמר זה אנו מציעות פרשנות חלופית, העולה כאשר התופעה נבחנת במסגרת תאורטית אשר מפגישה בין חיבוריות לבין פוליטיקת רגש.

תהליך פוליטיקת הרגש, כפי שהמשיגה אותו סקסס, מאפשר לנו להתבונן על האופן שבו נערות החיות בקהילות מתיגות מסרבות לחוות בושה נוספת בתוך הפעילות החברתית שהן מקיימות, בעיקר אם הפעילות איננה פורמלית. לו היינו מתמקדות רק בהתנהגות הנמנעת שלהן, היינו טוענות שדברי המשתתפות שנותחו לעיל אכן מעידים על "התנהלות לא רציונלית", התואמת את טיעוני גישת "תרבות העוני", שנערות מעדיפות להחמיץ הזדמנויות, במקום לנצלן לשם התפתחות (קרומר-נבו, 2006). אולם לו היינו עושות כך, היינו אנו מחמיצות החמצה כפולה: ראשית – היינו מחמיצות את האפשרות להנגיש משאבים לנערות בתוך הסדנה, ובמיוחד בסדנאות עתידיות, ושנית – היינו מחמיצות את ההזדמנות להכיר מקרוב את תופעת ההימנעות, כדי לנסות ולצמצם את מופעה בהקשרים דומים אחרים. ולכן, נעזרנו במושג החיבוריות (Joseph, 1993), שאפשר לנו להבין הימנעות מנקודת מבט המעוגנת בידע היום-יום של הנערות.

התמקדות בתהליך החיבוריות אפשרה לנו לראות כיצד הנערה נכבלת לצורכי משפחתה באופן המעכב אותה מלפתח צרכים משל עצמה. כך, התאפשר לנו להבין את כוחו של מושג החיבוריות ואת משמעויותיו בחייהן של נערות אלה: מחד גיסא הזהות החיבורית מספקת לבנות גאווה ושייכות, ומאידך גיסא היא חושפת אותן לתובענות בני המשפחה; לצד היות המשפחה מספקת תחושה חיובית של תרומה וערך, היא אינה מכירה תמיד בצרכיהן הנפרדים של הבנות, ולעתים אף לא קיימת בה שפה המכירה בצרכים נפרדים כאלה. מן הממצאים עלה כי הנערות השתמשו בתחושת הערך התוך-משפחתית כדי להימנע מחוויית האכזבה שחשו מאי-הרלוונטיות של הסדנה לחיי היום-יום שלהן, וכן מקוצר ידה של הסדנה לספק נתיבים לתעסוקה עתידית ראויה. בהשוואה לתהליך ההדרה העצמית שמתואר על ידי לורה בלק (Black, 2004), התנהגותן הנמנעת של נערות מתפרשת כאן כהעדפה של מרחב בטוח ומגן על העצמי מפני אפשרות לביוש פוטנציאלי. חיבוריות אם כן מאפשרת להן להדוף את הבושה שמבנה הרגש המעמדי, המושתת על הפעלת מבט היררכי על בני מעמד העובדים, מקצה להן, ואף להתעקש על זכותן להתחבר למכובדות וגאווה.

על בסיס ההבנה של תהליך חברתי זה אפשר לענות על שלוש השאלות שהועלו בתחילת המאמר: ראשית, שאלנו, מהם התנאים שיעוררו התנהגות נמנעת אצל נערות החיות בקהילות מתיגות. בניגוד לתשובה הקיימת בספרות, שממשיגה הימנעות כאינדיקציה לחוללות עצמית נמוכה (Betz, 2004), מחקר זה מגדיר הימנעות כתגובה המכוונת להגנה על הזהות ולחזוק תחושת מכובדות אפשרית, תוך הימנעות מביוש, באופן העושה שימוש במשאבי הכוח של הנערה. מן המחקר עולה שהנערות שהאחריות הביתית מוטלת על כתפיהן ומכבידה עליהן, לא מצאו בסדנה משאבים שאפשרו להן גם להמשיך ולקיים זהות של "ילדה טובה" וגם למצוא את הזמן הנדרש להשקעה בפעילות הסדנאית. בהיבט זה, מתברר שתוכני הסדנה חיזקו קונפליקט קיים ונוכח בין מערכות החינוך והרווחה ומסריהן ובין תרבות הבית של משפחות מהגרות (רואר-סטריאר, 2010; Olivos, 2006), ולפיכך החלישו אותן אף יותר. מכאן,

שהימנעות תופיע כאשר נערות יפרשו את ההתערבות כחושפת אותן להתנסויות שאינן מכירות במציאות חייהן.

שנית, שאלנו, כיצד ניסיון וחוויות מבית הספר הופכים להיות רלוונטיים גם במסגרות חוץ-בית ספריות. שלושת התהליכים החברתיים שחילצנו מתוך דיוננו – תחושת ערך, השתקה עצמית ועצמי חשדני מלמדים שהניסיון והחוויות הבית ספריות שימשו את הנערות כארגז כלים פרשני, שבאמצעותו התמקמו מול תוכני הסדנה ונשאו ונתנו עמם. על בסיס זה אנו טוענות כי חוויות בית הספר הפכו רלוונטיות מאוד בסדנה, ומכאן מסיקות שככל שהמסגרת הבית ספרית מנכיחה תביעות המחלישות את האני, במקום להבליט את משאביו, רלוונטיות זו תלך ותתחזק.

השאלה השלישית והמסכמת הייתה, האם חיזוק ידע סוציו-פוליטי עשוי לצמצם הימנעות כאסטרטגיה. מצאנו שנערות החיות בחיבוריות כובלת אינן יכולות להתפנות לקיום דיון סוציו-פוליטי ביקורתי. כאשר הסדנה מציעה תכנים בלתי רלוונטיים לעולמן וגם מערערת על הזהות שממנה הן שואבות ערך ומכובדות, מבלי לספק מקורות חזק וערך ממשיים וחלופיים, הידע הסוציו-פוליטי נחוה כמרחיק אותן ממשפחתן וערכיה, ולכן המפגש עמו דווקא מחזק את ההתרחקות ממנו.

חשוב להדגיש שבשלב תכנון מחקר הפעולה, לא צפינו שתהיינה נערות שתחוויה את הסדנה כלא רלוונטית ותלכנה עם הדחייה צעד נוסף בהפגנת התנהגות נמנעת. לפיכך, למחקר המדווח כאן שתי מגבלות: האחת היא אי-ההתייחסות להקשר תוך-משפחתי ולהורי הנערות כמרואיינים אפשריים. ראיונות עמם יכולים היו להאיר את עולמן של הנערות באופן שהיה מבאר טוב יותר את התמודדויותיהן היום-יומיות; המגבלה השנייה היא המספר הקטן יחסית של ראיונות (11 ראיונות) – כיוון שרק מיעוט מבין המשתתפות הגיב בדרך שניתחנו כאן, ייתכן שהתבנית שזוהתה אופיינית רק לנערות הנדרשות לתרום לעבודת משק הבית המשפחתית. לטעמנו, בשתי המגבלות אין כדי להפחית את חשיבות הממצאים באשר להימנעות שעלולה להתעורר בתהליכי התערבות שונים המכוונים לקידום למידה או להגברת חוללות עצמית. מחקרים עתידיים יוכלו להוסיף את נקודת המבט של ההורים וכן להעמיק בהבנת תופעת ההימנעות על פניה השונים באמצעות משתתפות וראיונות רבים יותר.

למחקרנו מסקנות יישומיות אחדות: הראשונה – ישנה חשיבות רבה לתכנון של התערבויות הממזערות את הסתירה בין תוכני הסדנה לבין מציאות חייהן של משתתפות ההתערבות; השנייה נוגעת לחשיבות ביסוס התערבויות על תכנים המחזקים קשר למשאבים קיימים, במקום על מצבים חברתיים מעוררי ביוש וביישנות, העלולים לגרור תגובת הימנעות בקרב נערות החיות בעוני חמור; השלישית – נדרשת רגישות להבנת המשא ומתן התוך-משפחתי של הנערה. בהקשר זה הממצאים מתקפים את הצורך לסייע לנערות במשא ומתן עם בני המשפחה ובגיוסם לתמיכה משימת התפתחותן התעסוקתית העתידית (Cinamon & Rich, 2014); הרביעית עולה מתוך ראיינת המחסור החומרי שממנו מגיעות חלק מהנערות להתערבות. נראה שבכל תהליך התערבות עם נערות המצויות בתנאי חיים כלכליים

קשים וחווות חסר מתמשך במשאבים, דרושה מעורבות של חונכות. מעורבות כזו תוכל לחזק נגישות למשאבים, על פי הנחייתו של אוליבוס (Olivos, 2006), שהדגים את חשיבות תהליכי הלמידה ביחס להרחבת דרכי מעורבות של המשפחה בחיי ילדיה. כמו כן, חונכות אלה תלווינה כל אחת מהמשתתפות, תוך שהן עוזרות לכל נערה לשרטט קווי מתאר לתמיכות הספציפיות שלהן היא זקוקה בהתאם למצבה במשפחה. כך תוכל להתערבות לספק תמיכה ומשאבים בתוך הבית (Rios-Aguilar, 2010) ומחוצה לו, תמיכה משולבת בצרכים הפיזיים, החומריים והבין-אישיים, כחלק מתהליך הלמידה. ההערכה היא שבדרך זו כל נערה תוכל להפיק את המיטב מהתהליך המוצע ולעמוד בתביעותיו, למרות פגיעותה היחסית. בדרך זו יוכל להתחזק גם הקשר של מפעילי ההתערבות עם הבית והקהילה, תוך התבססות על המיומנויות ועל הקשרים שיש לבני הבית ולתרבות המוצא (רואר-סטריאר, 2010; Jeynes, 2010). (Rios-Aguilar, 2010).

לדעתנו, יש להמשיך ולהעמיק לחקור את תופעת ההימנעות, שכן היא עשויה לקדם ידע עיוני ומעשי על האופן שבו אפשר לגייס שיתוף פעולה של משתתפות אשר עבורן תוכני הסדנה משמעותיים במיוחד.

מקורות

- אונגר, ל' וסבר, ר' (2012). אני מחנכת אותם – אמהות עולות מאתיופיה וגן ילדים ישראלי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 14, 118–147.
- אופנהיים שחר, ס' (2012). **משמעותה של "עזרה נוספת" עבור נערות מקהילות מתייגות, בדרכן לחיזוק חוללות תעסוקתית – מחקר פעולה**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- למיש, ד' (2000). שיח בנות הספייס: חקר מקרה בהתפתחות זהות מגדרית. **פתח**, 4, 21–44.
- קרומר-נבו, מ' (2006). **נשים בעוני: סיפורי חיים: מגדר, כאב, התנגדות** (מגדרים). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרומר-נבו, מ' וקומם מ' (2012). הצטלבות של מיקומי שוליים: מסגרת מושגית לפרקטיקה של עבודה סוציאלית פמיניסטית עם נערות. **חברה ורווחה**, לב(3), 347–374.
- רואר-סטריאר, ד' (2010). **סקירה מדעית: יחסי משפחה – מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- Bettie, J. (2003). *Women without class: Girls, race, and identity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 340–353.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalized identities. *The Journal of Educational Enquiry*, 5, 34–54.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge.
- Brydon-Miller, M., & Maguire, P. (2009). Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79–93.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. CA: Thousand Oaks: Sage.

- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-methods study. *Journal of Career Development, 41*, 163–184.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education, 73*(2), 92–111.
- Diemer, M. A. (2009). Pathways to occupational attainment among poor youth of color: The role of sociopolitical development. *The Counseling Psychologist, 37*(1), 6–35.
- Diemer, M. A., & Ali, S. R. (2009). Integrating social class into vocational psychology: Theory and practice implications. *Journal of Career Assessment, 17*(3), 247–265.
- Dodson, L., & Dickert, J. (2004). Girls' family labor in low-income households: A decade of qualitative research. *Journal of Marriage and Family, 66*(2), 318–332.
- Edwards, R. (1993). An education in interviewing: Placing the researcher and the research. In R. C. M. Renzetti & M. Lee. (Ed.), *Researching sensitive topics* (pp. 181–196). Newbury Park, CA: Sage.
- Gonick, M. (2006). Between girl power and reviving Ophelia: Constituting the neoliberal girl subject. *NWSA Journal, 18*, 1–22.
- Jackson, A. M., Potere, C. J., & Brobst, A. K. (2006). Are success learning experiences and self-efficacy beliefs associated with occupational interests and aspirations of at-risk urban youth? *Journal of Career Assessment, 14*, 333–353.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record, 112*(3), 747–774.
- Joseph, S. (1993). Connectivity and patriarchy among urban working-class Arab families in Lebanon. *Ethos, 21*(4), 452–484.
- Noffke, S. E. (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Olivos, E. M. (2006). *The power of parents: A critical perspective of bicultural parent involvement in public schools*. New York: Lang.
- Oppenheim-Shachar, S. (2014). Sense of self-worth and “extra feminist assistance” advancing and strengthening occupational aspirations among girls from stigmatized communities. *Hagar Studies in Culture, Policy and Identities, 11*(2), 60–82.
- Pery, J. C., & Vance, K. S. (2010). Possible selves among urban youths of color: An exploration of peer beliefs and gender differences. *Career Development Quarterly, 58*(3), 257–269.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rios-Aguilar, C. (2010). Measuring funds of knowledge: Contributions to Latina/o students' academic and non-academic outcomes. *Teachers College Record, 112*(8), 2209–2257.
- Robinson, T., & Ward, J. V. (1991). “A belief in self far greater than anyone's disbelief”: Cultivating resistance among African American female adolescents. In C. Gilligan, A. Rogers & D. Tolman (Eds.), *Women, girls and psychotherapy Reframing Resistance* (pp.5–32). New York: The Hawort Press.

- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Skeggs, B. (2005). The making of class and gender through visualizing moral subject formation. *Sociology*, 39(5), 965–982.
- Warr, D. J. (2005). Social networks in a “discredited” neighborhood. *Journal of Sociology*, 102(1), 217–251.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). *Practitioner research: Handbook of research on teaching*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 314–330) Washington, DC: American Educational Research Association.