

התנגדות רבת פנים: חרדיות מנהלות משא ומתן מגוון בין שמרנות למודרנה

מיכל היישריק וסיגל אופנהיים-שחר

תקציר

מאמר זה הוא פרי מחקר איכותני שנערך במשך שנת לימודים אקדמית אחת, וליווה 52 סטודנטיות חרדיות הלומדות הוראה במכללה חילונית. במחקר זה אנו מתחקות אחר תהליך הלמידה של אותן סטודנטיות, שבחרו להשלים תואר ראשון כדי להשתלב בעבודה במשרד החינוך. תהליך הלמידה שהחל אצלן כתהליך אינסטרומנטלי, במטרה ברורה להרחיב את ההזדמנויות התעסוקתיות שעומדות לפניהן, הפך בתנאים מסוימים להיות גורם משפיע על מכלול זהותן. מתוך הממצאים המשגנו את תהליך התמודדותן כ"אסטרטגיות התנגדות כלפי תביעות סותרות": מחד גיסא, תביעת המרחב המודרני בעל השפה האקדמית, הורה להן ומעוררת אותן לאתגר חלק מתפיסותיהן, ואולי אף חלק מערכיהן; מאידך גיסא, תביעת העולם החרדי המפקח עליהן ומצפה מהן לשמר סדר חברתי קיים. המפגש בין המרחבים המתנגשים מעורר תחושות אמביוולנטיות ואף מתח בין-תרבותי. סוגי ההתנגדות עומדים בזיקה ישירה למשאבים שעומדים לרשות אותן סטודנטיות. לפיכך, התנגדות רבת פנים זו עשויה לקדם זהות רבת פנים, וזו מצידה עשויה לקדם שינוי במצבן החברתי, בתוך קהילות המוצא שלהן.

מילות מפתח: נשים חרדיות, התנגדות רבת פנים, אפקט ורוד, תהליכי למידה, תנאי אמון

ד"ר מיכל היישריק – היחידה ללימודי חינוך במכללה האקדמית בית ברל;

mhisherik@hotmail.com

ד"ר סיגל אופנהיים-שחר – התוכנית ללימודי מגדר והחוג לסוציולוגיה באוניברסיטת בראיילן,

sigal.oppenheim-shachar@biu.ac.il; ובית הספר לחינוך בקריה האקדמית אונו;

מבוא

החברה החרדית אינה עשויה מקשה אחת אלא מורכבת ממגוון חברות (פרידמן, 2021), אך כולה מתמודדת עם הפער בין האידיאולוגיה המיוצרת על ידי הדת הממוסדת ומנוסחת על ידי הרבנים, ובין הצורך לשנות את דפוסי התעסוקה ואורחות החיים (זיכרמן וכהנר, 2012; מלאך וכהנר, 2020). הצורך המשתנה משפיע גם על אורחותיה של החברה, ובעיקר בתקופה של משבר עמוק שמשנה את דפוסי הפעולה החברתיים ומצריך היערכות מחדש, מותאמת מצב (בראון, 2017). התביעה לאמץ היבטים מודרניים מעוררת לעיתים התנגדות בקרב חלקים בחברה החרדית, ולמעשה מגבירה אצלם את הצורך בשימור סדר חברתי ישן (נריה-בן שחר ולב-און, 2013), שיגן עליהם מפני מה שעלול להתפס כניסיון השתלטות של הממסד החילוני, הכופה אורח חיים זר ומשפיע על הצעירים. במצב כזה יש להניח שמנגנוני הפיקוח של הקהילה מתקשחים אף יותר ומציבים מגבלות גם על הסדר המגדרי (בראון, 2017; ליוש, 2014).

בעשורים האחרונים, בשל תנאי החיים והאילוצים הכלכליים בחברה הישראלית בכלל ובחברה החרדית בפרט, נשים חרדיות יוצאות מקהילותיהן הסגורות אל סביבות עבודה ולימודים (Kook & Harel-Shalev, 2021; Wasserman & Frenkel, 2019). ההשכלה הגבוהה נתפסת כאמצעי מרכזי לניידות חברתית ולהרחבת הון כלכלי, ולפיכך היא מאפשרת לשחרר את הבעל ללמוד תורה במשרה מלאה. ההנהגה החרדית, המעוניינת לשמור על הסטטוס קוו ועל ההיררכיה החברתית, החלה להתיר לנשים חרדיות לצאת לעולם החילוני מפאת כורח המציאות. ברם, כדי לשמר את הסדר ההיררכי והאמוני ולהותירו על כנו, וכדי למזער את ההשפעה החילונית עליהן (ליוש, 2014; 2002; El-Or, 1993), היא מנסה בקפידה את האופנים שבהם ערכים של שוויון, חופש וליברליזם עלולים לחלחל לתוך אורחות החיים החרדיים ולערער את הסדר הפטריארכלי המסורתי. עם זאת, למרות מאמצי הפיקוח של הרבנים ניתן לזהות את ההשפעה המצטברת של לימודים אקדמיים ועבודה בסביבה חילונית על החברה החרדית ואת תרומתם לשינויים שמתחוללים בה (כהנר, 2017, 2020).

במאמר הנוכחי נבקש להתבונן בהשפעה של מפגש זה על זהותן של אותן נשים ועל מעמדן בקהילתן. הספרות שבוחנת את החוויות של נשים לומדות (נריה-בן שחר ולב-און, 2013; 2021; Kook & Harel-Shalev, 2021; El-Or, 2002) מדגישה את הדיסוננס (ליוש, 2014) או את המתח הבין-תרבותי (כהנר, 2017; Kalagy, 2016), מתח הטמון בלימודים המבוססים על ערכים ועל דרכי התנהלות שנתפסים לעיתים כמנוגדים לאמונותיהן (Baum et al., 2014; Wasserman & Frenkel, 2019).

נשים אלו, בנסותן להתמודד עם המתח הצפוי, מנהלות משא ומתן עם ההזמנה האקדמית להטיל ספק, לערער, לחוש זכאיות וראויות, ולבטא צרכים ורצונות פרטיים. כלומר, הן עשויות להיתפס כמי שקוראות תיגר על עקרונות הליבה שהתרבות החרדית שואפת לשמר (Novis-Deutsch & Rubin, 2019). התגובה למתח זה נעה בין ניסיון לשמר שגרות פעולה הכרוכות לעיתים בהשתקה עצמית, לבין הניסיון להרחיב את הגבולות; בין התבצרות בידע המוכר כדי לחוות תחושת שייכות וביטחון, לבין שימוש באסטרטגיות של משא ומתן מגוון בזיקה לרמות שונות של נגישות לכוח. אסטרטגיות אלו דורשות מהן להסתמך הן על משאבים חיצוניים (משפחתיים וקהילתיים) והן על משאבים פנימיים, שיאפשרו להן לשאת את השינוי שעשוי להתהוות (ליוש, 2014; Novis-Deutsch & Rubin, 2019).

מאמר זה מתמקד בעיקר בדרכי המשא ומתן שנשים אלו מנהלות, ואנו ממשיגות אותן כביטויים של התנגדות רבת פנים, התנגדות שמשקפת את דרכן של נשים להגדיר מחדש את הגבולות החברתיים והסמליים שלהן, ומאפשרת להן להרחיב את זהותן (Anthias, 2016). כדי לעמוד מקרוב על מופעיה של התנגדות רבת פנים זו בחרנו להתמקד בנשים הלומדות הוראה במוסד אקדמי חילוני. בחירה זו נובעת מן העובדה שמדובר בתחום שבסך הכול זוכה להבנה מצד הממסד החרדי ואף לעידודו (El-Or, 1993; Wasserman & Frenkel, 2019), שכן מקצוע ההוראה משתלב בצורכי החיים ובאתגריהם (זיכרמן וכהנר, 2012), ואם לא די בכך הרי שיש בו רוב נשי ולפיכך אין הוא נחשב איום. אולם גם בתנאי פתיחה נוחים אלו, מתברר שהלימודים מאיצים תהליך של פנייה אל המודרניות, וחלוקת התפקידים המגדרית בבית הולכת ומשתנה (Kook & Harel-Shalev, 2021). על כן, מערכות הפיקוח מבקשות לחזק שמרנות ולתחום אף יותר את היכולת של הנשים להשמיע את קולן בזירה הציבורית. זו אולי הסיבה שבשלה הן מתקשות למצות את כוחן החברתי ואת זכויותיהן (אלמוג ופריי־חזן, 2017). התחקינו אחר אופני ההתנגדות שלהן ואחר הדרך שלהן לשאת ולתת בניסיון להרחבת גבולותיהן בעזרת ראיונות ויומן שדה שליווה את שנת לימודן במכללה חילונית. טענתנו היא שההתנגדות רבת הפנים שלהן עשויה להשפיע על מעמד הנשים ועל זהותן, ואולי אף לשנות את כללי המשחק בקהילה כולה.

רקע תיאורטי

חברה חרדית בעולם משתנה

החברה החרדית עוברת תהליכי שינוי, והם קיבלו תאוצה משנות השמונים של המאה העשרים, בעקבות עליית האידיאולוגיה הניאו-ליברלית הדוגלת בצמצום התערבותה של המדינה בכל תחומי החיים. לי כהנר (2020) תיארה את התהליך של החרדים המודרניים כתנועה שיש בה ויתור חלקי על ערכים כגון התבדלות והתבצרות, תוך הפנמת ערכים כגון קדמה, לאומיות ואפילו שוויון. חוקרים אחרים (פרידמן, 2021; קפלן, 2007; קציר ופריי-חזן, 2018; Baum et al., 2014; Regev, 2013) הדגישו כיצד החרדים מתאמצים לאמץ את דפוסי ההתנהגות של החברה הסובבת מבלי להשתלב בה, בעיקר מתוך רצון לשמר את היותם "חברת לומדים" (פרידמן, 1991). החברה החרדית מעודדת את הגברים להתמסר ללימוד תורה בישיבה על פני יציאה לעבודה. לשאיפה זו השלכות מכריעות על אורח החיים של החברה החרדית, על רמת החיים הנמוכה שלה לעומת כלל האוכלוסייה, ועל הפיכתה לקהילה התלויה בתקציבי המדינה (Goldfarb, 2018; Stadler, 2009). משפחה חרדית מגדלת שבעה ילדים בממוצע, ופעמים רבות האישה היא המפרנסת היחידה אף שהיקף משרתה בדרך כלל חלקי. יתרה מזאת, נשים חרדיות מועסקות לרוב בענפים כלכליים שהשכר בהם נמוך, למשל בתחומי הטיפול והחינוך (מלאך וכהנר, 2020).

יציאתן של נשים ללימודים כדי לשפר את יכולת ההשתכרות שלהן במרחב הציבורי (החילוני), עם המורכבות הכרוכה בכך (Kook & Harel-Shalev, 2021; Wasserman & Frenkel, 2019), מתבססת לרוב על צורך כלכלי. אולם צורך כלכלי זה עשוי לפעמים להתפתח לכיוונים נוספים, שמחזקים את כוחה של האישה ואת יכולותיה. לטענתה של ססן (Sassen, 2000), פעמים רבות נשים נאלצות להתגבר על חסמים פוליטיים ופסיכולוגיים-חברתיים בדרך להרחיב את מבנה ההזדמנויות של שוק העבודה שעומד לפניהן, והן נדרשות לפתח את קולן מבלי לאבד את חוויית השייכות לקהילת המוצא שלהן. את התהליך המורכב שעוברות נשים חרדיות, שבנסותן להרחיב לעצמן את היכולת להשמיע את קולן מגלות התנגדות לעניינים שונים בצורות שונות, היא מכנה "פמיניזציה של הישרדות" (feminization of surviving). כך למשל אפשר להזכיר את הניסיון של נשים חרדיות לחדור לפוליטיקה כדי להשמיע את קולן במסגרת הפוליטית בשנת 2019; הניסיון לא צלח בשל מערכת לחצים מצד מנגנוני הפיקוח של הקהילות החרדיות.

נשים חרדיות, לימודים גבוהים ו"האפקט הוורוד"

יחסה של החברה החרדית לתהליכי ההכשרה האקדמית והמקצועית של נשים חרדיות הוא יחס אמביוולנטי (Baum et al., 2014): מצד אחד, החברה החרדית הטילה על האישה את האחריות לשמירת הסדר החברתי על ידי התמקדותה בבית פנימה; מצד שני, בשל הצורך הכלכלי היא נדרשת לצאת ולפרנס את משפחתה (Kook & Harel-Shalev, 2021; Regev, 2013). מכיוון שהתרבות החרדית מושתתת ברובה על ההבחנה הקשיחה בין תפקידי הנשים לתפקידי גברים – שמעמדם בהיררכיה הרוחנית נתפס כנעלה יותר – מצופה שהנשים תעסוקנה בענייני החולין. קציר ופרייחזן (2018) טענו שהסיבה העיקרית לכך שאין לימודי ליבה במוסדות הלימוד של גברים היא החרדה האידיאולוגית שלימודים כאלה עלולים לא רק לכרסם בהתעלותו הרוחנית של הגבר, אלא אף לסחוף אותו אחר ערכים ליברליים. כך בעקיפין נוצרת ההיררכיה הברורה בין מה שרוחני וחשוב, לבין מה שהכרחי אך חשוב פחות. תפיסה זו מלמדת על ההערכה הנמוכה לידע של הנשים ועל הסיבה לכך שקולן אינו מצליח להתרגם לקול בעל השפעה בזירה הציבורית.

ניסיון של הנשים לתפקד במערכת אמביוולנטית זו ולשמש במשרה משולשת של אם, מפרנסת וסטודנטית, עלול לשחוק את מעט המשאבים של אלו שמתאמצות לענות על שלל הצרכים של כל העולמות, מבלי להיקרע ביניהם ומבלי להישחק (ליוש, 2014). התמרון בין כל התפקידים מחייב אותן לבצע עסקאות פטריארכליות בלי הרף. קנדיוטי (Kandiyoti, 1991) הדגישה את האסטרטגיות שנשים שחיות בחברות מסורתיות נוקטות כעסקאות שהן מבצעות כדי להתמודד עם מערכת חוקים כובלת, עסקאות המורכבות מסט כללים ומנהגים המסדירים את היחסים המגדריים בחברה. ההתמקחות אינה קבועה, ומפעם לפעם נפתחים תחומי מאבק והסדרים מגדריים שמתקיים סביבם משא ומתן להכניה חברתית מחודשת. תפיסה דומה תיארה סאסן (Sassen, 2000), ולפיה נשים הופכות להיות מומחיות במקסום סיכוייהן לשפר את חייהן של עצמן. אלמוג ופרייחזן (2017) סייגו את השינויים שעוברות נשים בקהילה החרדית, וטענו שפרקטיקות התמקחות מעין אלו שתוארו לעיל עלולות לשמר את מצבן השולי דווקא. ואכן, מתברר שבשנים 2010–2019 יותר נשים למדו לימודים "חילוניים" מאשר גברים (מלאך וכהנר, 2020), ולרוב מי שלמדה תואר אקדמי עשתה זאת מסיבות פרקטיות. ההשתלבות במכללות חילוניות נועדה לאפשר להן לעבוד בתוך החברה החרדית, למשל בחינוך ובהוראה (מתוך 67.5% סטודנטיות חרדיות 36% לומדות חינוך). בשל השעתוק המגדרי ומבנה החינוך המופרד, נשים רבות מוסללות ונשארות בעולמות החינוך, הרווחה והסיעוד – מקצועות שמוגדרים "צווארון ורוד" ושזוכים לתגמול כספי נמוך וליוקרה חלקית, גם בעולם החילוני. אנו מכנות תהליך זה, שבו מוענקת לנשים הזכאות לפרנס, "אפקט

ורוד". "האפקט הוורוד" מותיר אותן להתמקח בעיקר על מרחבים נשיים, והוא משמר את החלוקה ההיררכית בין גברים לנשים. הוא מרחיק אותן מן האפשרות להרחיב לעצמן דרכים ליצור משא ומתן במרחבים פחות מסורתיים, כאלה שיש להם השפעה גדולה הרבה יותר על האפשרות להשתחרר מהעול הכפול או המשולש המוטל על כתפיהן.

ההזדמנות להתנסות בדרכי משא ומתן

חברה שמאדירה ידע הלכתי, אשר מצוי בעיקר (או רק) בידי הגברים, עלולה כאמור לצמצם את מידת זכאותן של הנשים להחזיק בידע משמעותי (El-Or, 2002). מכיוון שלידע כזה יש זיקה למעמד בקהילה, הרי שהניסיון לשמר את מיקומן הנמוך של הנשים ברור. לצד הקושי של הנשים למצות את זכויותיהן – בתוך הקהילה ומחוצה לה (אלמוג ופרייזון, 2017) – מתגלים גם ביטויים של התנגדות מצד נשים חרדיות רבות המסרבות לקבל את מיקומן השולי. לפיכך הן תובעות מבן הזוג ומהקהילה להכיר בצורכיהן הנפרדים ובזכותן לממשם (כהנר, 2017, 2020; ליוש, 2014; Kook & Harel-Shalev, 2021).

בהמשך למסקנות שעלו ממחקרים שעסקו בלמידה אפשרית במסגרת של קהילת תומכת (Anthias, 2016; Wenger, 2010), נטען שהצורך האינסטרומנטלי לפרנס עשוי להתפתח באמצעות הלמידה ולהפוך להזדמנות משנה זהות ומיקום חברתי. ההזדמנות של אוכלוסיות חסרות קול בחברה מסורתית לפתח את עצמן ולקדם את יכולתן להשמיע את קולן עשויה להיתפס פיתוי ואיום בעת ובעונה אחת (Kalagy, 2016; Novis-Deutsch & Rubin, 2019). בעקבות דיון בדרכי הלמידה של נשים ובאופני הצטברות הידע שלהן (Belenky et al., 1986), מחקרים נוספים דנו באופן שבו תהליכי השתקה עצמית והקשבה לסמכות פורמלית עלולים לעודד נשים לפקפק בידע שצברו ובניסיוןן (Gallos, 2017; Pizzolato & Olson, 2016). בשל כך, המשא ומתן אשר נגזר מכאן יכול להפוך להרגל של השתקה עצמית עבור מי שלמדו שקולן ראוי להישמע פחות. ייתכן שאת ההרגל הזה תאתגר הלמידה במרחב אקדמי חילוני.

אף על פי שניתן לזהות שינויים בחלוקת העבודה המשפחתית, וכן הסדרים חדשים שמאפשרים לאישה "לעשות לעצמה מקום", כחלק מהתנהלותה בלימודים ובעבודה (Kook & Harel-Shalev, 2021), נראה שעדיין מדובר במרחב תחום ומוגבל (אלמוג ופרייזון, 2017; קציר ולוטס-פרי, 2018). נשים שחיות במרחבים מסורתיים, ולרוב חסרות הון חברתי נחוץ, עלולות לחוות ביתר שאת תחושות של מתח הנובע ממסרים סותרים, למשל המתח שנעוץ בפער בין התכנים האקדמיים המגלמים ערכים שעלולים לאיים על הסדר החברתי הקיים או לערער אותו, לבין אמונתן וחיי קהילתן (Kalagy, 2016). כמו כן, סוג הדיאלוג הנתבע מהן כסטודנטיות שאמורות להתדיין ולפתח חשיבה ביקורתית עלול לערער את

עולמן (Novis-Deutsch & Rubin, 2019). המפגש בין המרחבים המתנגשים עלול להעצים את חוויית ההשתקה ולשמרה, וכן להגביר את תחושת ההתבצרות בידע מוכר כדי לחזק תחושת שייכות וביטחון (Soares & Lopes, 2017). נשים אלו תעדפנה אפוא ללמוד למידה אינסטרומנטלית, שיטתית וטכנית שלא תאתגר את הסדר החברתי שהן חיות בו.

זהות, שייכות ולמידה

תהליכי זהות הנקשרים ללמידה (Wenger, 2010) עשויים לאפשר למי שחוותה סתירה בין זהויות להיות מסוגלת להחזיק בחוויית השייכות לכמה עולמות סותרים, ולהכיל סתירות מבלי להיבהל מהן או לחוש מתח בגללן (Novis-Deutsch & Rubin, 2019). אנת'יאס (Anthias, 2008) הצביעה על קשר אוניברסלי משמעותי ומרכזי בין הנשים כקבוצה (מעמדן, מיקומן, תפקידן וזהותן), לבין הגדרת הקולקטיב שאליו הן שייכות (גבולותיו, קיומו וההשתייכות אליו). לטענתה, קשר זה מתאפיין בדפוסים מסוימים בהקשר היסטורי, גיאוגרפי ופוליטי מסוים. במאמר אחר (Anthias, 2016) היא הדגישה שערכים משותפים אינם מהווים תנאי הכרחי לתחושת שייכות, אלא לתחושת ביטחון ונוחות דווקא. במילים אחרות, ניתן לחוש שונות ונפרדות בד בבד עם שייכות. שייכות נקשרת אפוא לערכים משותפים ולפרקטיקות משותפות של הכלה ונגישות למשאבים, ולא בהכרח להשתייכות לקטגוריה חברתית נתונה. כשם שאי אפשר לראות בחברה החרדית מקשה אחת, כך לא ניתן לראות בנשים החרדיות שבתוכה מקשה אחת (כהנר, 2017, 2020), ולפיכך נוכל להניח שהן יגיבו לסמכות וליחסי כוח באופן שונה או ינהלו משא ומתן בדרך שונה. המפגש עם ידע ותכנים חדשים מהווה לחלקן הזדמנות להרחיב את עולמן ואת נקודת מבטן, ומאפשר להן להתרחק מנקודת המבט המפקחת. נשים אלו עשויות לנקוט פרקטיקות של התנגדות ולאמץ לצורך זה אסטרטגיות מגוונות. התנגדותן יכולה להיות מופנית הן כלפי המרחב האקדמי והן כלפי קהילת המוצא, כפי שנראה להלן. על כן, יש לבחון את הדרכים שבהן חרדיות מקהילות שונות מביעות באמצעותן את התנגדותן כלפי זירות שונות תוך ניסיון לשמר שייכות וזיקה לזהותן החרדית ולקהילת המוצא שלהן.

אסטרטגיות התנגדות

חוקרות פמיניסטיות רבות (ראו פירוט אצל אופנהיים-שחר, 2019) טענו שהתנגדות היא תגובה או אסטרטגיה שנשים עשויות לאמץ כדי להימנע מדיכוי, כדי להפחית את עוצמתו או כדי להפסיקו. האסטרטגיה יכולה להתבטא במשא ומתן, בוויכוח, בהתנצחות או בהתמקחות. ההתנגדות מוגדרת כתנועה מפסיביות, כלומר הימנעות מדיאלוג, לאקטיביות, כלומר

השתתפות בדיאלוג והשפעה על עיצובו (אופנהיים-שחר, 2019). ככל שתנועה זו נשענת על כוח ומשאבים רבים יותר וככל שהיא מודעת יותר, כך גדל הסיכוי להרחיב את טווח פעולתה, בייחוד כאשר התנועה קשורה לידע רלוונטי ולשיתוף פעולה עם אחרים.

אנו מתמקדות בשני סוגי התנגדות עיקריים: התנגדות שמשמרת מצב קיים, והתנגדות שמעודדת שינוי אישי או חברתי. המעבר מהתנגדות אחת לשנייה כרוך במעבר מפעולות אימפולסיביות אינדיבידואליות לפעולות מודעות ומבוססות ידע; מפעולות המבוססות על רצון להיחלץ ממצב מחליש או מערער, לעבר פעולות המושתתות על בסיס של הבנה חברתית. ביטויי התנגדות אלו מתאפשרים בתוך מסגרת של תמיכה קהילתית אקדמית הכשרתית כלשהי. אופנהיים-שחר (2019) הציעה תבחינים אפשריים לעידוד מעבר זה, ומהם ניסחנו שלושה תנאים שרלוונטיים לתהליך הלמידה של נשים חרדיות במרחב חילוני:

1. מעבר ממצב המעודד הסתמכות על משאבים אישיים בלבד לעבר חוויה המעודדת שיתוף במשאבים.
2. מעבר משימור של מצב מוכר ושכפול מודלים קיימים של התנהלות, לעבר מצב של יצירתיות וניסיון לאתר גישות חדשות, או במקרה שלנו: התמקחות בין המרחבים.
3. מעבר מתפיסה הרואה במסורת האמונית מנגנון מפקח, אל האפשרות להתבונן בידע ובמסורת כמשאב תומך.

המאמר מציע רצף שבקצהו האחד התנגדות המבקשת לשמר סטטוס קוו (ועל כן מבוססת על אינסטינקטים של "התנגדות משמרת"), ובקצהו האחר התנגדות ה"מכוונת לשיפור ולשינוי".

שיטת המחקר

כדי לבחון אם לצד הרצון של הסטודנטיות החרדיות לשפר את רמת חייהן, הן רוצות לשפר גם את מיקומן בחברה ולהתפתח מקצועית, שאלנו שתי שאלות:

1. איך הגיבו בסביבתן הקרובה להחלטתן ללמוד במכללה חילונית?
2. אילו אסטרטגיות התנגדות הן הפעילו וכלפי מי?

הליך המחקר

המחקר נערך במשך שנה אקדמית במכללה לחינוך במרכז הארץ שמזמינה נשים חרדיות להצטרף למסלול השלמה לתואר ראשון. במהלך המחקר ליווינו סמינריון בנושא "המורה

כחוקר(ת)", שהלומדות השתתפו בו. הסמינריון עודד את הלומדות להתנסות בתהליך חקר איכותני שנקשר למיומנויות כתיבה וחשיבה חוקרת וביקורתית, במטרה להעמיק במגוון סוגיות חינוכיות. תחת הכותרת "למידה מבססת אמון" עודדה המרצה (סיגל אופנהיים-שחר, אחת המחברות של מאמר זה) אינטראקציות תכופות ורציפות עם הסטודנטיות כדי לסייע לכל אחת מהן בתהליך המחקר והכתיבה. הליווי שאף לסייע להן להשתלב באופן מיטבי בתרבות אקדמית ולעודד הלך רוח שמלווה מחקר איכותני. כמו כן, הושם דגש בשיעורים על ההבדל בין שיפוטיות לביקורתיות,¹ כדי לעודד דיאלוג שוויוני פתוח שמזמין למידה והתנסות מערכת. כדי לעודד אינטראקציות מבוססות קרבה וקשר אישי לא שיפוטי, התפתח מרחב רגיש לסוגיית האמון ולצמצום יחסי ריצוי אפשריים (Gallos, 2017; Soares & Lopes, 2017; Webb et al., 2002), כשהדיון בשיעור ובשיחות האישיות התבסס על עקרונות של הפדגוגיה הפמיניסטית (אופנהיים-שחר, 2020). הפדגוגיה הפמיניסטית רגישה להיבטים מגדריים או להיבטים חברתיים-תרבותיים או ליחסי כוח, והיא עשויה "לעשות מקום" לקשרים אישיים שיכולים להיווצר בתהליך הלמידה בין הלומדת לעצמה, בין הלומדת לקהילה סביבה ובין הלומדת למרצה (אופנהיים-שחר, 2019, 2020).

משתתפות

52 סטודנטיות חרדיות בנות 19–53 ממגוון זרמים השתתפו במחקר. רובן בעלות תעודת הוראה ממוסדות חרדיים, שבחרו ללמוד במוסד חילוני כדי להשלים את הלימודים לתואר אקדמי ולהכשיר עצמן לעבודה חינוכית במסגרת משרד החינוך.

טבלה 1: משתני הרקע של המשתתפות

מאפיינים משפחתיים	רווקות	5
	נשואות	44
	גרושות	2
	אלמנות	1

1 לאור תפיסתו של דימר (Diemer, 2009), נערכה הבחנה בין יחס שיפוטי שנוטה להאשים את הפרט בהתייחסות לאישי ולאישיות, לבין התבוננות ביקורתית על מבנים ותהליכים חברתיים.

מספר ילדים	ללא	5
	4-2	4
	7-5	18
	10-8	12
	13-11	10
	+14	3
זרם	ש"ס	12
	ליטאית	10
	חסידית	18
	לא מוגדר	12
גיל	24-19	9
	34-25	19
	45-35	22
	+46	2
מקום מגורים	מרכז	33
	צפון	7
	דרום	11
	כפר חב"ד	1

איסוף נתונים

ראיונות: הנתונים נאספו על ידי המחברת שהנחתה את הסמינריון במהלך הוראתו. בסמינריון השתתפו 54 סטודנטיות, ולצורך המחקר רואיינו 52 הסטודנטיות שסיימו את שנת הלימודים (שתיים נשרו). סטודנטיות אלו נענו לפנייתה המזמינה של המרצה בתחילת השנה להשתתף במחקר ולהתראיין בתנאי אנונימיות וסודיות, והשתתפותן בו נעשתה מדעת. חשוב להדגיש שהפנייה אל כלל המשתתפות נעשתה בתחילת המחקר, והובהר להן שההשתתפות היא וולונטרית ושהן יכולות להפסיק את השתתפותן בכל שלב, אם ירצו בכך. הראיונות נעשו בתום שנת הלימודים ולאחר קבלת הציונים.

יומן שדה: בניסיון להרחיב את המבט על התהליך שנשים אלו עוברות, נאספו נתונים גם באמצעות תיעוד תצפית משתתפת בשיעורים שעלו בהם נושאים חשובים, והדברים נרשמו לאחר השיעור ביומן שדה.

תיעוד אישי: כל סטודנטית התבקשה לכתוב פסקה אוטוביוגרפית ולשלוח אל המרצה בדוא"ל. בפסקה היא תיארה סיטואציה קונפליקטואלית בחייה, פירטה את הדרך שפעלה בה

וכתבה כיצד הייתה בוחרת לפעול לו הייתה ניתנת לה הזדמנות חוזרת, לאור הידע שצברה במהלך הקורס עד כה.

שלושת הכלים הללו סייעו לחדד הקשבה זהירה לדברי הנשים כדי לחזק יחסי קרבה (Patton, 2002; Reinhartz & Davidman, 1992), ואפשרו לגעת גם בנושאים אישיים. לפיכך, כמובן, כל השמות והאפיונים המזהים שונו לחלוטין. במהלך המפגשים הלכו והתפתחו יחסי אמון בין המרצה לסטודנטיות, והריאיון הפך למרחב משחרר שבו הן יכלו להתבטא בחופשיות. כך עולה למשל מדבריה של אחת המשתתפות במחקר: "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" (שירה).

ניתוח הנתונים

את הנתונים ניתחנו ניתוח פנומנולוגי-תמטי ברוח התיאוריה המעוגנת בשדה, באמצעות שיטת ניתוח תוכן (Kvale & Brinkmann, 2009). התמקדנו בניתוח המשמעויות של החומרים שאספנו מתוצרי הראיונות, מהתצפיות ומהטקסט האישי שכתבה כל סטודנטית, וניסינו ליצור מכל אלה תמונה כוללת (Charmaz, 2006), שתאפשר לנו להבדיל בין הקולות השונים. הניתוח התמטי עוסק בנושאים, במילים, בביטויים ובתיאורים שעלו מדבריהן של המרואיינות ושיקפו את רגשותיהן ומחשבותיהן. ניתוח זה כולל תהליך של מיפוי תכנים לקטגוריות בסיסיות וזיהוי הזיקות ביניהן.

ממצאים

מהראיונות עולים כל מיני ביטויים של עסקאות פטריארכליות ומשא ומתן המגלמים אסטרטגיות של התנגדות. אלו יוצגו על רצף שמשקף מעבר מתהליכי "צמצום העצמי" לעבר "הרחבת העצמי".

לימודים: בין הכרח להזדמנות

נראה כי החלטת הנשים לצאת ללמוד דרשה מהן להתמודד עם ההשלכות של בחירתן, להסביר אותה ואף להגן עליה. אצל כולן בלט הצורך בפרנסה כמניע ראשוני:

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! (יפה, אם לשישה).

באתי לפה כדי שאוכל לעזוב את המגזר החרדי, שם מנצלים אותך בכל התנאים. אני צריכה להשתלב במשרד החינוך, כי יש תנאים טובים לפרנסה (רחל, אם לשישה).

נשים אלו הסבירו את החלטתן לצאת ללימודים, כדי להגדיל את הפרנסה ולאפשר לבעל לצאת ללמוד תורה, כחלק מהייעוד הנעלה שלו:

שלו זה לימוד רוחני יותר. תראי, גם הלימוד שלי חשוב, כי אני לומדת לפרנסה וזה, ואני מחזיקה את הבית, אבל לימוד של חינוך זה פרנסה ולימודי הדת והאמונה זה רוחני יותר, נעלה יותר. אז כן, זה יותר חשוב (רבקה, אם לחמישה).

ניכר שהן הפנימו את הסדר החברתי ואת ההיררכיה המגדרית של הידע, לפיה למידת הנשים נתפסת כחשובה פחות ומיועדת רק לסייע לשאר בני הבית. ברוב המקרים האחריות למשק הבית ולילדים נותרת על כתפיהן של הנשים, כפי שמכתיבה חלוקת התפקידים המגדרית בחברה החרדית. הנשים מצדיקות חלוקה זו ומגינות עליה, בטענה שהחלוקה נגזרת מההבדלים הטבעיים בין גברים לנשים:

נשים זה טבע אחר מגברים. לא סתם ברא אותם בורא עולם שונים. אבא שלי היה יותר מפונק, לא נגע בבית בדבר. בעלי עוזר לי יותר, הרכה פחות מפונק מאבא שלי, אבל עדיין אין מה לעשות – יש דברים שאימא זו אימא, ואבא זה משהו אחר. זה מהות אחרת (חנה, אם לשניים).

הסיבה העיקרית והרשמית שבגללה נשים חרדיות יוצאות בדרך כלל ללימודים היא כאמור אינסטרומנטלית ומכוונת להגדלת השכר. אולם, כפי שמתברר, צורך זה עשוי להתפתח להזדמנות לשינוי זהות ולהתפתחות עצמית. חלק מנשים אלו רואות בהשכלה הגבוהה הזדמנות לקדם את עצמן ואת הקריירה שלהן, ולפתח את היכולות ואת הדימוי העצמי שלהן. למידה למען פרנסה לגיטימית בעיני הקהילה, והן אינן נתפסות כמי שפורמות את הקשרים, שכן הן "עושות לביתן". הדבר מקבל משנה תוקף כאשר מדובר במרחבים שיש בהם רוב נשי ונמנעת סתירה פנימית ביניהם. בהדרגה הן אף הצהירו בפה מלא על משמעות הלימודים עבורן:

אני באה לכאן ללמוד כי נעים לי ואני מאושרת מזה שאני מקדמת את עצמי. בהתחלה התלבטתי אם פה או ב[מכללה דתית] ובחרתי פה [במכללה חילונית] כי זה יותר נוח והרמה גבוהה יותר ואני שמחה שהחלטתי ככה (מינה, אם ל-13).

המשא ומתן שמנהלות הסטודנטיות מצביע על מעבר מתפיסה שמספקת בעבודות משמעות וביטחון סוציאלי לעבר עבודות שגם מעניקות סיפוק ומשמעות, וכך מתלכדות הרווחה הכלכלית והרווחה האישית. ממצאים דומים עולים ממאמרה של גולדפרב (Goldfarb, 2018), שבדקה מוטיבציה של 512 נשים חרדיות והבחינה בין מניעים אינטרניזיים, שנובעים מתוך עצמן ומתוך עולמן הפנימי, ובין מניעים אקסטריניזיים, חיצוניים, שתלויים בצרכים הסביבתיים שלהן התלויים ביציאתן לעבודה. ממצאיה מלמדים שלמרות הניסיון להפחית מערך "המימוש העצמי" (self-fulfillment) בעבודה, רוב הנשים מגלות עניין בחשיפת מיומנויותיהן ויכולותיהן הייחודיות ושואפות להתפתח בתחומי התמחותן המקצועית. באופן דומה הממצאים שלנו מדגימים כיצד למרות השונות בקרב הנשים החרדיות, היחס של מרביתן להכשרה מקצועית דומה – הן רואות בעולם העבודה גם הזדמנות להפגין יכולת אישית מתפתחת ולממש אותה.

לימודים: עזר עבורי או עזר כנגדי?

מידת התמיכה שהסטודנטית החרדית שבוחרת ללמוד לתואר אקדמי זוכה לה, והאופן שבו הסביבה מקבלת את החלטתה ללמוד במכללה חילונית, משפיעים על דרכי התמודדותה הן עם המרחב האקדמי החילוני, והן עם קהילת המוצא שלה:

מפקחות מהמגזר שמעו שאני הולכת ללמוד [במכללה חילונית]. אמרו לי: לא מתאים, מה תעשי עם הילדים? הן הציגו דעות מאוד שמרניות. הן ביטאו את הדעה הרווחת במגזר שהעיקר זה הבית (שמחה, אם לשלושה).

נשים – ללא תלות בגיל שלהן ובסטטוס שלהן – מפגינות במידה זו או אחרת את המבט המפקח, והפנמה זו מהווה לעיתים קרובות הצדקה לבחירתן. מורכבות המפגש בין המרחבים יוצרת, כאמור, מתח בעולמן של הנשים החרדיות (כהנר, 2017; Kalagy, 2016), והיא מאלצת אותן לבצע עסקאות פטריארכליות כחלק מהתמודדותן עם מבט קהילתי מפקח ומביש, וכדי למנוע דימוי שמתייג אותן כ"לא ראויות", למשל לא ראויות להינשא: "הייתה מישהי אצלנו בשכונה שאמרה לי שאם

אני אלך למכללה חילונית, אני אתקשה למצוא שידוך" (שרית, רווקה). הדיאלוג המורכב שהנשים קיימו עם מנגנוני הפיקוח נקשר גם למושג "שליחות" (Goldfarb, 2018), שאפשר להן נתיב יעיל בהתמקחות עם הפטריארכיה. דוגמה נוספת להתמודדות אפשר למצוא בתיאורה של אם שנדרשה להצדיק את היעדרותה מהבית ואת אילוצה להעמיס חלק ממטלות היום-יום על ילדיה:

לימודים עם ילדים זה קשה ומאתגר, אבל זה מודלינג. הם רואים אותי נוסעת ללמוד עם התיק, מאחלים בהצלחה במבחנים. בתי בת ה-13 עוזרת לי בהכול [...] ממש אימא קטנה, כי בעלי לא רגיל לעזור (יונה, אם לשישה).

אצל יונה ניכרת חוויה אמביוולנטית: היא אינה דורשת מבעלה שיסייע במטלות הבית כשהיא נעדרת לטובת הלימודים מאחר שהוא "לא רגיל לעזור", ולכן בתה הקטנה משמשת בבית "אימא קטנה". עם זאת, חשוב לה לשמש לבתה מודל להצליח למרות הקושי והאתגר. כלומר, יש פה העצמה של חלוקת תפקידים מגדרית לצד מודל של אפשרות שוויונית יותר. בניגוד לנאמר לעיל, הציטוטים הבאים מציגים את ההתחבטות ואת החשש מן המבט המפקח, לצד תחושת התמיכה המאורגנת באם, ברעיה ובאישה הלומדת:

אני רוצה תואר שני. חשבתי אולי זה לא בסדר שאני מפנה לעצמי זמן 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. נעזור לך. זה חשוב. תמשיכי" (דינה, אם לחמישה).

כאמור, החברה החרדית אינה מונוליתית, ויש שונות בתוכה ביחס לתפיסת התפקידים המגדרית, ומידת הפתיחות לשינויים משתנה בין קבוצה לקבוצה (להרחבה ראו: בראון, 2017; כהנר, 2020). לעיתים מציאות זו מאלצת נשים לחפש דרכים להשגת תמיכה בבחירתן או להצדקת התנהלותן. פעולות אלה עלולות להיתפס כעומדות בניגוד לסדר החברתי הקיים, ולכן, כשהן מחפשות דרכים להשגת תמיכה, הן למעשה מייצרות עסקאות שמרחיבות את הגבולות הסמליים והממשיים, כדי לקדם את השינוי שהן מייחלות לו.

כחלק מן ההתמקמות המחודשת שלהן ביחס לחובות המשפחה והסדר החברתי שעלול לדכא את רצונותיהן, אצל כמה מהן הייתה ניכרת התפתחות של תודעה עצמאית. כלומר, הן

לא היו מעוניינות למלא רק את התפקידים שיועדו להן מעצם היותן נשים חרדיות (רעיה ואם), אלא רצו לפתח זהויות נוספות:

לא רוצה אותו [את הבחור שהיה מועמד להיות בעלה] [...] אם הוא לא יקבל אותי גדולה עכשיו, [הוא] יקטין אותי כל הזמן אחר כך [לאחר הנישואין]. אני מעדיפה להיות רווקה ומלומדת ולא נשואה ובורה. זה לא אומר שאני פחות מאמינה (דליה, רווקה).

נשים אלו סירבו להיענות למנגנוני הפיקוח בכל מחיר, וכמה מהן אף היו מוכנות לשלם את המחיר על סירובן.

התנגדות: צמצום מול הרחבה

הרצף המשורטט להלן נע בין התנגדות המשמרת מצב קיים לבין התנגדות השואפת לשינוי. ההתנגדות לשינוי באה לידי ביטוי למשל במשפט "ראש פתוח זה לא בשבילי. לא רוצה לחשוב יותר מדי" (רינה, אם לשלושה). אחד הקונפליקטים שעלו במרוצת השנה התעורר בעקבות מאמר על צרכנות שנלמד בקורס קיימות. המאמר הציג את הרגלי הצרכנות של חילונים שעורכים את קניותיהם בשבת, והוא עורר תרעומת רבה בקרב חלק מהסטודנטיות – הן הרבו להתווכח עליו, והוויכוח אף חלחל לשיעורים אחרים. חלק מהן נפגע מעצם השימוש בו ובדוגמאות שמובאות בו, אשר סותרות את אורח חייהן. חלקן אף חווה זאת כניסיון לערער את אמונתן:

לא צריך לצאת מתחומי החינוך והכיתה לדעתי. ככה לא אמורה להיות בעיה. למה להכניס לקונפליקטים? למה לתת מאמר ששנוי במחלוקת? ובטח כשזה לא על חינוך (שרית, אם לשמונה).

נשים אלו התנגדו למעשה לנהל בשיעור כל דיאלוג שיש לו זיקה לנושאים או לערכים אשר לדין שנויים במחלוקת: "למה לחפש את השונה? זה רק מרחיק" (דורית, אם ל-12). כשזיהו את המתח המגולם בפרק, הן ניסו להימנע ממנו בכל מחיר. התנגדות זו מתיישבת היטב עם הגישה הדומיננטית בחברה החרדית, הפוסלת כמעט כל מאפיין מודרני וביטוי:

אני לא מרגישה שאת שיפוטית, אבל אני מרגישה שאת במקום בטוח והיית רוצה לתת לנו הרבה מהידע והערכים שלך. ואת כבר בשלב מגובש, ואנחנו עוד לא [...] אז את מסוכנת.

[המראיית: וואו. מילה קשה. מסוכנת?

כן, אתן מלמדות אותנו שכולם שווים, וזה ממש לא נכון (שולמית, אם לשבעה).

נראה שבעקבות הפנמת הסדר החברתי של העולם החרדי, המבוסס על היררכיה מגדרית, מקנן בקרב חלק מהן החשש להתמודד עם מה שבעיניהן "מאיים" על המצב הקיים ונחוזה כ"מסוכן". על כן הן נמנעו מלהיפתח לדיאלוג.

הציטוטים האלה מדגישים רצון להסתגר ולהימנע מפתיחות, וקושי לשתף פעולה עם תפיסות מנוגדות. לעומתם, הציטוטים הבאים מכירים במתח ומנסים למצוא דרך להתמודד איתו, החל מלהכיר בו וכלה בקיום שגרת פעולה שיש לה אופי של התנגדות כלפי הקהילה וכלפי העולם שהן מגיעות ממנו:

בדת אני נמצאת במקום כל כך טוב ורגוע שאני לא רוצה להתחיל לחשוב יותר מדי [...] אולי זו טעות ואולי אני צריכה לחקור, והרצון לשקט הוא לא נכון. אבל הדיאלוג הזה הוא מלחיץ (יוכבד, אם ל-14).

התגובה המתוארת לעיל כלפי המפגש עם חילוניות, והמתח שמפגש זה מעלה – באופן סמוי או גלוי – מלמדים על המיקומים השונים ועל המשאבים השונים של הנשים שיכולות להתמודד עימם. כולן מכירות במתח ובמחיר הנפשי שהוא גובה, אולם השונות ביניהן מתבטאת בתגובה אליו. כאמור, ייתכן שיש לכך קשר למשאבים האישיים שעומדים לרשותן ולנכונות להתמודד עם אמינות שונות. אנו מניחות שהבדלים אלו קשורים למידת התמיכה שהן מקבלות בבית ובקהילה, תמיכה שמאפשרת פתיחות ויכולת לעמוד מול דעות אחרות, מבלי לחוש מאוימות:

שום דבר לא יערער לי את הביטחון על השבת, ואני לא נבהלת מאף אחד. אני יודעת שמי ששומרת שבת לא מתעסקת עם השבת שלה, אבל יש מי שכנראה כן, ואולי הן פחות נאורות ממה שחשבו, ופשוט נלחצות מדעה אחרת משלהן (רחל, אם לשישה).

הציטוט האחרון מדגים שלעומת המבט המפקח, יש נשים חרדיות המבקשות להתמקח עם הפטריארכיה. הן מנהלות משא ומתן שמאפשר להן להוכיח את עצמן כמשתפות פעולה עם העולם החרדי, וכך בכך הן מתעקשות על רצונותיהן. השימוש במושג "נאורות" כמושג רלוונטי לתהליך התפתחותן, עשוי להעיד בהקשר זה על הפנמת השיח האקדמי ועקרונות העולם

הליברלי. כלומר, רחל ראתה בנאורות ניגוד לעמדות חרדיות מסורתיות, כך שמי שחוזה את עצמה כחרדית מודרנית, מפנה את התנגדותה אל עמיתותיה ואל מנגנוני הפיקוח בקהילה. ההכרה במתח שהמפגש בין המרחבים השונים יוצר (כהנר, 2017; Novis-Deutsch & Rubin, 2019) עשויה להיות שלב מקדים, השלב שלפני ההכרה בנחיצות הדיאלוג והבנת חשיבותו. המפגש עם המרחב האקדמי מעורר סקרנות ועניין לבחינת סוגיות שנתפסו עד כה מובנות מאליהן, ולעיתים אף בגדר אמיתות. יש נשים שאף תיארו תהליך של פיתוח ראייה ביקורתית כלפי הקהילה החרדית והחילונית, תהליך שעשוי להוביל לגיבוש עמדות חדשות. גילה תיארה את התחושות שעוררו בה ובחברותיה דבריה של סטודנטית אחרת בקורס שסיפרה על היחס החם (כולל נשיקות) שהיא מעניקה לילד מקבוצת מיעוט לאומית שנמצא בגן שלה:

כשא' סיפרה היה לי קשה עם התגובות של חלק מהבנות, למרות שגם לי הייתה תגובה אוטומטית שלילית, וחשתי בהתחלה קצת גועל. אז 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 [...] זה נוח להאמין שאת יותר מאחרים, אבל זה לא אומר שזה נכון (גילה, אם לשמונה).

הציטוט מדגים שלב מתקדם יותר שהנשים חוו בעקבות המפגש בין העולמות והזהויות, בבחירתן להתעמת עם המתח והשונות שמפגשים אלו זימנו בעולמן. נראה שהמתח, כמו במקרה לעיל, נתפס בעיניהן כאמצעי להתפתחות, לחיזוק זהויות קיימות ולגיבוש זהויות חדשות:

לא מקבלת את האיסור שלהם [בעלי הסמכות בקהילה]. אוכיח את עצמי גם כאימא, ואם יגידו משהו, אחפש רב נאור ולא קיצוני שרואה את ההקשר ומתייחס אליו (דינה, אם לחמישה).

נראה שאף על פי שדינה קיבלה את המסגרת שהיא חיה בתוכה, היא חיפשה דרכים להגמיש את כלליה. לכן היא תחפש רב "נאור", כלומר רב מודרני ולא "קיצוני", שיאשר לה להרחיב את אפשרויות הבחירה שלה. כלומר, היא תנסה לבצע עסקה פטריארכלית שתאפשר לה להרחיב את טווח הבחירה שלה:

למדתי להעריך את עצמי, קיבלתי מקום ותחושת כבוד. הלימודים גרמו לי להרגיש שאני לא לגמרי שונה ואחרת, אפילו שיש לי מחשבות משל עצמי, ואני מביעה אותם [...] ושאני לא מטרידה רק כי אני שואלת ומבררת ורוצה לדעת (רחל, אם לשישה).

בשלב זה ניכר כיצד ההתערות בתהליך הלמידה אפשרה לחלקן יותר פתיחות ועודדה את נכונותן להתמודד עם חוויות של מתח ודיסוננס. נשים אלו תיארו כיצד המפגש שלהן בין עולמות וזהויות שונות אפשר להן לחוות את עצמן כזכאיות למחשבות עצמאיות, ולא רק כמי שמצטטות את הקיים והמוכר כדי שלא להיתפס "שונה" ו"מטרידה". חלקן בחרו להתמודד עם המתח וההבדלים שטמונים במפגש בין הישן לחדש ובין המסורת למודרנה, ואף ראו בו אמצעי להתפתחותן. מתח זה עורר את המבט הרפלקסיבי ואת היכולת לבקר את העולם שהן באות ממנו, וכן את העולם שאליו הן נחשפות, מבלי לאבד אף לא אחד מהם.

דיון: התנגדות רבת פנים במתח שבין שמרנות למודרנה

הספרות שחקרה שינויים בחברה החרדית (זיכרמן וכהנר, 2012; כהנר, 2020; מלאך וכהנר, 2020; קציר ופרייחזון, 2018) זיהתה את השינויים ומיפתה אותם, ובתוך כך התחבטה באשר למידת השפעתם על מעמד הנשים ועל יכולתן למצות את כוחן מחוץ למסגרת הבית (אלמוג ופרייחזון, 2017; ליוש, 2014; Kook & Harel-Shalev, 2021; Kalagy, 2016; Novis-Deutsch & Rubin, 2019). לפיכך, לא ניתן לקבוע אם ההשתלבות בלימודים אקדמיים מעידה בהכרח על האפשרות להתפתח, בעיקר עבור נשים, היות שיציאתן לעבודה אינה דבר חדש בחברה החרדית (קפלן, 2007).

במחקר זה אנו מתארות כיצד נשים שיצאו מהקהילה החרדית ללמידה במרחב חילוני התמודדו עם המתח בין העולמות באמצעות אסטרטגיות התנגדות מגוונות. במהלך שנה זו הן זיהו חסמים והגיבו להם בכל מיני אופנים – החל בהסתגרות והימנעות לצורכי הישרדות, וכלה ברצון לאתגר את התרבות בקהילת המוצא. המפגש בין המרחב החרדי לאקדמיה הציב אותן בצומת של תביעות סותרות לכאורה, והן נאלצו להתמקם בין שני קטבים: מצד אחד הן שאפו לאשרר את התביעה לשמר מצב קיים, ומצד שני הן נחשפו לשיח מאתגר, שאף עשוי לשנות מצב קיים. הממצאים מלמדים על אסטרטגיית התנגדות שאנו מכנות "התנגדות רבת פנים", המצביעה על מבנה עומק שיש בו רצף המערער על הדיכוטומיה הבינארית, למשל הניגוד בין מסורת למודרנה ובין מסורתיות לחדשנות. חלקן הצליחו להחזיק במידת

מה בחוויית השתייכות לכמה עולמות, וחלקן אף הצליחו, לפחות באופן זמני, לבחון מחדש את ה"אידיאל האורתודוקסי" (Kook & Harel-Shalev, 2021).

מניתוח הממצאים עולה שנשים חרדיות עשויות להתאמן בהתנגדות רבת פנים כשהן מנהלות משא ומתן בין זהויות שונות (ולהרחיבן אגב כך), וכשמתקיימים שני תנאים דומיננטיים: כאשר המוטיבציה לצאת ללימודים נחוות כהזדמנות ומתבססת על משאבי התמיכה מהבית או הקהילה, וכאשר תהליך הלמידה מתקיים בתנאים של אמון, ביטחון ונינוחות שמאפשרים חוויית שייכות, למרות גילויי השונות והנפרדות (Anthias, 2008). במקרים כאלה נראה שהן הצליחו לתרגם את ההתנסות בהתנגדות למשאב של כוח, ולהרחיב את ההון התרבותי והסמלי שלהן. חוויה זו השפיעה על מיקומן המעמדי והחברתי, לצד התחזקותן האישית.

תהליך מורכב זה, שאותן נשים חוו, אתגר את הצורך ואת הנטייה שלהן ליצור חלוקה קוטבית בין עולמות מנוגדים לכאורה, ויתרה מזו – הוא מעיד על יכולתן לפתח זהות רבת פנים שיכולה להתמודד עם מורכבות זו ולהכיל את המבט החילוני והמבט החרדי בעת ובעונה אחת. האפשרות לבחון באופן מדויק את חוויותיהן הזמינה אפוא את כל השותפות למפגש שאפשר להן להעמיק את נקודת המבט שלהן ולהיחשף לשונות ולרבגוניות הטמונות בהגדרה של "נשים חרדיות" ו"נשים חילוניות".

האפשרות לבסס אמון בתהליך למידה המושתת על פרקטיקות למידה משתפות החותרות לגשר על מרחק חברתי (אופנהיים-שחר, 2020), עשויה לספק לסטודנטיות ולמרצות בסיס להתמודדות עם התכנים והדיאלוג באופן מכבד, המצמצם תחושות ניכור, לחץ או דיסוננס (Kalagy, 2016; Novis-Deutsch, 2019). הדיאלוג הפתוח מזמין אותן להרחיב את העצמי שלהן (Anthias, 2016), ובכך לבטא את הזהות האישית והדתית לצד תהליך החברות (סוציאליזציה) המקצועי והאקדמי.

להוראה המבוססת על נינוחות ועל אמון יש כוח השפעה לא רק על הנשים עצמן ועל יכולתן להרחיב את הפרספקטיבה האישית שלהן, אלא גם על חיי הקהילה כולה. נשים אלו חוזרות לקהילתן ולמשפחתן מצוידות במבט רחב יותר, המגובה בתחושת ערך ודימוי עצמי גבוהים יותר. לכן, אנו רואות חשיבות רבה בעידוד נשים, בעיקר מקבוצות מיעוט, להתאמן באסטרטגיות התנגדות כדי לחוש זכאיות להשמיע את קולן במרחב הציבורי (Belenky et al., 1986). עם זאת, חשוב לסייג ולהצביע על האפשרות שמימוש זכאותן של נשים המעוניינות להשמיע את קולן מחוץ למרחב הלימודי עשוי להיות בעייתי ולעורר תרעומת שתעכב את אפשרותן למצות את כוחן בהמשך חייהן (אלמוג ופריי-חזן, 2017). החשש נעוץ אפוא בפער שבין היכולת להתנגד ובין מימוש ההתנגדות בתוך קהילת המוצא,

המקשה עליהן להיחלץ מאותו "אפקט ורוד", כלומר לבצע התנגדות שתחולל שינוי ולא רק להתמקח על הזכות להתנגד.

לעומת אלו הסוברים שנשים מתנגדות באופן שמשמר מצב קיים כחלק ממצב הישרדות (Kandyoti, 1991; Sassen, 2000), וכן לעומת אלו שסוברים שהן חוששות לכלות את משאבי התמיכה שלהן ומתקשות לערער על הקשר שבין שייכות לזהות (Anthias, 2016) – מסקנתנו אופטימית מעט יותר. אנו סבורות שגם להתנסות בהתנגדות כשלעצמה יש ערך. כלומר, כאשר נשים אלו מפתחות מיומנות של התנגדות בדרכים מורכבות ומתנסות בהן, ההתנסות עצמה מהווה תשתית להמשך. גם אם מדובר רק בהתנגדות כלפי סמכות אקדמית במהלך הלימודים, או בהתמודדות עם מנגנון פיקוח בקהילת המוצא, התנסות זו יכולה לסייע להן לתרגם את הידע שצברו לכוח, ולקדם שינוי איטי בתוך קהילות המוצא והקהילות החדשות שמתהוות (כהנר, 2020).

המגבלה המרכזית של מחקר זה נעוצה בגודל המדגם ובהיותו "מדגם נוחות". לכן, מומלץ בעתיד להגדיל את המדגם ולקיימו במכללות חילוניות נוספות. עוד מומלץ לבחון כיצד אסטרטגיות ההתנגדות ופרקטיקות המשא ומתן שאימצו הנשים מתבטאות בחיי היום-יום במשפחתן, בקהילות שהן חיות ופועלות בהן, ובבתי הספר שהן מלמדות בהם. מגבלה נוספת של מחקר זה קשורה לעובדה שרוב הנשים שמגיעות ללמוד במכללה חילונית הן בעלות פוטנציאל התנגדות גבוה יותר; כך למשל לא נעשתה השוואה שיטתית עם נשים שלא למדו במוסד אקדמי חילוני, או עם נשים חרדיות שלמדו במכללה חילונית אחרת.

ולבסוף, יש לזכור שהתמונה חלקית כיוון שאנו בוחנות את הנשים עצמן ולא את דרכי התגובה של הקהילה להתנהלותן. כמו כן, איננו בוחנות את הנשים לאחר כמה שנים מסיום הלימודים כדי לבדוק אם מדובר בהשפעה מצטברת, ואם אכן הונחה תשתית לשינוי המצופה. בזאת אנו מצטרפות לשיח המתפתח על אודות החברה החרדית ועל תהליכי השינוי שהיא עוברת (אלמוג ופריי-חזן, 2017; בראון, 2017; כהנר, 2020; קפלן, 2007; קציר ופריי-חזן, 2018), ולתהייה באשר לאופי השינוי – אם מדובר בתנועת מטוטלת או בהתקדמות לעבר חיים מודרניים.

מקורות

- אופנהיים-שחר, ס' (2019). **נתערב שתצליחו: התבוננות מחודשת בתהליך התערבות בקרב נערות מאוכלוסיות מתויגות**. מכון מופת.
- אופנהיים-שחר, ס' (2020). **אמון וחשדנות בקרב סטודנטיות חרדיות שלומדות במכללה חילונית. החינוך וסביבו, מב, 93-119**.
- אלמוג, ש', ופריי-חזן, ל' (2017). "אין חכמה לאישה אלא בפלך"? על זכותן של בנות ונשים חרדיות לחינוך לזכויות. בתוך א' ברק, י' זמיר, א' כהן, מ' סבוראי וא' עפארי (עורכים), **ספר שטרסברג-כהן: קובץ מאמרים לכבודה של השופטת טובה שטרסברג-כהן** (עמ' 123-148). נבו.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים**. עם עובד.
- זיכרמן, ח', וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כהנר, ל' (2017). **נשים חרדיות מודרניות המתהלכות על "קו התפר": מרחבים של זהות, אחרות וסולידריות**. דברים, 10, 109-136.
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. רסלינג.
- מלאך, ג', וכהנר, ל' (2020). **שנתון החברה החרדית בישראל 2020**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- 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, מט(2), 272-306.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, ש' (2021). **ישראל והקהילה החרדית: חומות מתגבהות ועתיד מתגבר** (סדרת חרדים בישראל). המרכז הישראלי לדמוקרטיה.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שז"ר.

קציר, ש', ופריי-חזן, ל' (2018). החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות (מחקר מדיניות קציר, ש'; סדרת חרדים בישראל). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations*, 4(1), 5–20.

Anthias, F. (2016). Interconnecting boundaries of identity and belonging and hierarchy-making within transnational mobility studies: Framing inequalities. *Current Sociology*, 64(2), 172–190.

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

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

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

El-Or, T. (1993). The length of the slits and the spread of luxury: Reconstructing the subordination of ultra-Orthodox Jewish women through the patriarchy of men scholars. *Israel Sex Roles*, 29(9–10), 585–598.

El-Or, T. (2002). *Next year I will know more: Literacy and identity among young Orthodox women in Israel*. Wayne State University Press.

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.

- Goldfarb, Y. (2018). Does God want me to be a teacher? Motives behind occupational choice of Israeli ultra-Orthodox women. *Journal of Career Development*, 45(4), 303–314.
- Kalagy, T. (2016). Three approaches to the connection between modernization and traditionalism: A case study of the acquisition of academic education among ultra-Orthodox and Bedouin women. *Culture and Religion*, 17(3), 312–331.
- Kandiyoti, D. (Ed.). (1991). *Women, Islam and the state*. Palgrave Macmillan.
- Kook, R. B., & Harel-Shalev, A. (2021). Patriarchal norms, practices and changing gendered power relations-narratives of ultra-Orthodox women in Israel. *Gender, Place and Culture*, 28(7), 975–998.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Novis-Deutsch, N., & Rubin, O. (2019). Ultra-Orthodox women pursuing higher education: Motivations and challenges. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1519–1538.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- 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.
- Regev, E. (2013). Education and employment in the Haredi sector. In D. Ben-David (Ed.), *State of the nation report: Society, economy and policy in Israel* (pp. 119–162). Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Reinharz, S., & Davidman, L. (1992). *Feminist methods in social research*. Oxford University Press.
- Sassen, S. (2000). Women's burden: Counter-geographies of globalization and the feminization of survival. *Journal of International Affairs*, 53(2), 503–524.

- Soares, A. E., & Lopes, M. P. (2017). Are your students safe to learn? The role of lecturer's authentic leadership in the creation of psychologically safe environments and their impact on academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 65–78.
- Stadler, N. (2009). *Yeshiva fundamentalism: Piety, gender, and resistance in the ultra-Orthodox world*. New York University Press.
- Wasserman, V., & Frenkel, M. (2019). The politics of (in)visibility displays: Ultra-Orthodox women maneuvering within and between visibility regimes. *Human Relations*, 73(2), 1609–1631.
- Webb, L. M., Allen, M. W., & Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: Identifying basic principles. *Academic Exchange Quarterly*, 6(1), 67–73.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–198). Springer.

על המחברות

ד"ר **מיכל היישריק** היא מרצה ביחידה ללימוד חינוך במכללה האקדמית בית ברל ובאוניברסיטה הפתוחה. מתמחה בסוציולוגיה של המשפחה, בהתערבויות למניעת אלימות ובחינוך לרבותיות.

ד"ר **סיגל אופנהיים-שחר** היא מרצה בתוכנית ללימודי מגדר במחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה ובפקולטה לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, וכן בבית הספר לחינוך במכללת אונו. היא חוקרת דרכים ליצירת דיאלוג רגיש למגדר ולמיקומי שוליים נוספים, השואף לגשר על חשדנות ועל מרחק חברתי באמצעות תהליכי למידה והתערבות.