

# אימהות ערביות-פלסטיניות בישראל החיות בעוני ובנותיהן העובדות בשכר בזמן הלימודים: הפגיעה בהשכלה

סיניאל עתאמנה<sup>1</sup>

<sup>1</sup> היחידה ללימודים בין תחומיים, התכנית ללימודי מגדר, אוניברסיטת בר-אילן

## תקציר

**רקע:** עבודה בשכר של נערות הגדלות בעוני פוגעת בזכותן להשלים את השכלתן התיכונית. עד לאחרונה טרם נבחן הקישור בין עבודה בשכר בקרב נערות ערביות-פלסטיניות לבין העברה בין-דורית של אמונות ותפיסות בתחומי ההשכלה, העבודה בשכר והנישואין. בהיעדר קישור זה, לא ידוע מספיק כיצד מתמודדות אימהות ובנות החיות בעוני עם התביעות הסותרות של עבודת הנערות ושל תפקודן בבית הספר.

**מטרות:** המחקר הנוכחי בחן פרספקטיבה מעמדית הממוקדת בשלושה ממדים להבנת ההתמודדות של אימהות החיות בעוני ובנותיהן העובדות בשכר מול מערכת בית הספר ומול המבנה התרבותי שבו הן חיות, במאבקן להבטיח את האפשרות של הבנות לרכוש השכלה. הממד הראשון הוא ההקשר האתנו-לאומי-תרבותי, הממד השני נוגע למאמצי האימהות לקידום הצלחת בנותיהן בלימודים, והמדד השלישי נוגע למאבק הבנות לביסוס קריטריון ערך חלופי לעצמן בהיותן תלמידות עובדות.

**שיטת המחקר:** ראיונות איכותניים מובנים למחצה עם 20 דיאדות של אימהות ובנות ערביות-פלסטיניות מוסלמיות ממשפחות החיות בעוני בישראל.

**ממצאים:** יישומה של הפרספקטיבה המעמדית במחקר מלמד על שני תהליכים מקבילים המתרחשים אצל אימהות ובנותיהן: האחד הוא הדיפת הסקסיזם המיטיב תוך הצבר הון רגשי מול בית הספר, והאחר הוא הדיפת בושת העוני מצד הבנות באמצעות תוכניות עתידיות לרכישת השכלה גבוהה ותרומה לפרנסת המשפחה.

**השלכות:** המחקר תורם לפיתוח גוף ידע בנושא החוסן הרגשי של תלמידות תיכון ערביות-פלסטיניות בישראל לקידום זכותן להשלים את לימודיהן, ומנגיש ידע ומשאבים לעבודה עם משפחות החיות בעוני.

**מילות מפתח:** עוני, השכלה, עבודה בשכר, הון רגשי, פוליטיקת רגש, סקסיזם מיטיב.

## מבוא

בדוח ממדי העוני והפערים החברתיים של הביטוח הלאומי (אנדבלד ואחרים, 2019) נמצא שתחולת העוני בקרב המשפחות הערביות-פלסטיניות בישראל עומדת על 47%, כך שכמחציתן חיות מתחת לקו העוני. דוח ה-OECD (2010) מציע שלושה הסברים לתופעה: (א) הבדלים מבניים במערכת החינוך בהשוואה למגזר היהודי; (ב) הבדלי השקעה בתשתיות בהשוואה למגזר היהודי; (ג) חוסר אמון בין החברה הערבית-פלסטינית למדינת ישראל, הנובע מהקונפליקט הישראלי-פלסטיני. נוסף על כך, הפרדת הפלסטינים מאוכלוסיית הרוב היהודית יצרה בקרבם, בין השאר, כלכלה מקומית מסוג מובלעת אתנית (ח'טאב, 2009), המשרתת בעיקר את הקהילה עצמה. כלכלה מקומית זו מעצבת את מבנה שוק התעסוקה בקרב האוכלוסייה הערבית-פלסטינית לסוגי משרות מוגבלים בלבד, שעל פי רוב מניבים שכר נמוך (ח'טאב ואחרים, 2014). תופעת העוני הרחבה בחברה הערבית-פלסטינית בישראל מגבירה את חשיבותה של בחינת ההתמודדות עם הניסיון להיחלץ ממנו.

הצורך הכלכלי של משפחות ערביות-פלסטיניות בישראל החיות בעוני מוביל גם את בנות המשפחה הצעירות לסייע בפרנסה באמצעות עבודה בשכר בתקופת הלימודים בתיכון. היבט שלילי צפוי ומרכזי של עבודת נוער בשכר, כפי שמראה ויקרס (Vickers, 2016), הוא ששעות העבודה הארוכות פוגעות בהישגים בבית הספר גם אם בני נוער נשארים במסגרת הלימודים, בשל הקושי לאזן בין הדרישות המתחרות של הלימודים והעבודה. עד לאחרונה מחקרים על עבודת נערות ממשפחות החיות בעוני לא בחנו את העבודה בשכר בזמן הלימודים, והתמקדו לרוב בעבודת הבנות במשק הבית וטיפולן באחים הקטנים (East, 2010; Dodson & Dickert, 2004). אך גם מחקרים אלה הראו כי העיסוק בתפקידי ניהול משק הבית והטיפול משפיע לרעה על העתיד האקדמי והתעסוקתי של הנערות.

בחברה הישראלית הכללית, ובאופן ספציפי בחברה הערבית-פלסטינית בישראל, עדיין לא נחקרה סוגיית עבודתן בשכר של תלמידות תיכון, במיוחד בהקשר להתמקמותן הייחודית בהצטלבות צירי הדיכוי של מעמד, מגדר ואתנו-לאומיות. מציאות חייהן של הנערות מקשה עליהן להתחייב ללימודים בהווה ולסלול את דרכן להשכלה גבוהה. נוכח הציפייה מנערות ערביות-פלסטיניות לא משכילות להתחתן בגיל צעיר יותר בהשוואה לנערות משכילות (Sabbah-Karkaby & Stier, 2017), הן ואימהותיהן ניצבות אל מול לחצי החברה לנישואין מוקדמים - ואם אינן עומדות בלחצים, השכלה גבוהה ואף השלמת לימודי התיכון עלולות להיות יעד לא נגיש עבורן.

לפי נתוני המועצה להשכלה גבוהה (14.10.2020), בעשור האחרון חלה עלייה דרמטית בהישגי ההשכלה בקרב הנשים הערביות-פלסטיניות החיות בישראל. הנתונים מראים עלייה של כ-122% במספר הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, שעמד באותה השנה על 60,000, מהם 40,000 נשים. עלייה זו מחזקת בקרב אימהות ערביות-פלסטיניות את התפיסה כי לימודי תיכון, ובהמשך לימודים אקדמיים, הם תנאי להיחלצות מהעוני ולביסוס עצמאות כלכלית, והן לוקחות חלק בהכוונת ההתמודדויות של הבנות בדרך למטרה זו. אך למרות מקומן המרכזי של האימהות בתהליך זה, עד לאחרונה לא נבחנה התופעה בהקשר התרבותי והמעמדי מנקודת מבטן של אימהות ובנותיהן

החיות בעוני. במיוחד נעדר הקישור בין עבודה בשכר של נערות במקביל ללימודיהן לבין העברה בין-דורית של אמונות ותפיסות לגבי השכלה, עבודה בשכר ונישואין. בהיעדרו של קישור זה, לא ידוע מספיק כיצד מתמודדות אימהות ובנות החיות בעוני עם התביעות הסותרות של העבודה והלימודים הניצבות בפני הבנות.

במחקר הנוכחי נבחנו היחסים של אימהות ובנות ערביות-פלסטיניות מוסלמיות החיות בעוני בישראל. חוקרות פמיניסטיות בתחום הפסיכואנליזה חקרו את הקשר הייחודי בין אימהות ובנות (Benjamin, 1984; Chodorow, 1974), המאופיין הן בקרבה והן בקונפליקט ומהווה מקור לרגשות אשם (למדן, 1999; פרידמן, 1996). צ'ודורו יישמה את החשיבה הפסיכואנליטית לבחינת שאלת ההשוואה בין יחסי אימהות-בנות ליחסי אימהות-בנים, וטענה כי בהיעדרו של האב מתבנית המשפחה הרווחת עקב יציאתו לשוק העבודה – בנים מתפתחים מתוך התנגדות והבלטת השוני בינם לבין אימהותיהם, ואילו בנות מתפתחות מתוך חיקוי והבלטת הקרבה והדמיון בינן לבין אימהותיהן (Chodorow, 1974). המחקר הנוכחי מציע לבחון את מערכת היחסים הייחודית בין אימהות ובנות מוסלמיות מהחברה הערבית-פלסטינית בישראל החיות בעוני, נוכח ניהולן משא ומתן מול מודל תרבותי המחייב נישואין, מול קשיים כלכליים ומול דרישות מערכת בית הספר – כל זאת במטרה לממש את השאיפה להשכלה גבוהה, שהפכה בשנים האחרונות לקריטריון מרכזי לגיבוש ערך בחברה הערבית-פלסטינית (Sabbah-Karkaby & Stier, 2017).

לפרספקטיבה המוצעת במחקר הנוכחי שלושה ממדים. הממד הראשון הוא ההקשר האתנו-לאומי-תרבותי: כשמדובר במשפחות ערביות-פלסטיניות החיות בישראל, לא ניתן לבחון את יחסן של האימהות להשכלה ולעבודה במנותק מהתביעה החברתית והכורח המעמדי לדחוף נערות צעירות לנישואין אף בטרם סיימו ללמוד. לפיכך, ההתמודדות עם עבודת הנערות מקושרת כאן גם לסוגיית הנישואין, ונעזרת בתפיסת הסקסיזם המיטיב – האמונה כי נשים זקוקות להגנה מצד גברים, אשר מעגנת מבחינה תרבותית ומעמדית את תפיסת הנישואין כנתיב היחלצות יחיד מעוני עבור נערות אלה (Glick & Fiske, 2001).

המדד השני נוגע לחשיפת המאמץ שעושות אימהות החיות בעוני לטובת הצלחת בנותיהן בלימודים. הדיון סביב מעורבות אימהות בחיי ילדיהן בבית הספר התמקד לרוב באימהות מהמעמד הבינוני, המצוידות בכלים לתיווך וניהול משא ומתן על היחסים בין הבית ובית הספר (Lareau, 2000; Reay, 2004). ריי (Reay, 2004) טענה כי המעורבות של אימהות מהמעמד הבינוני בבית הספר תורמת להצבר הון רגשי בקרב ילדיהן, כלומר פיתוח חוסן פנימי בהתמודדות עם המערכת על מסריה השליליים והביקורתיים. ריי הבלטה את עבודת האימהות והמשא ומתן שלהן מול בית הספר כגורמים המאפשרים את הצבר ההון הרגשי בקרב ילדיהן. בעקבותיה, המחקר הנוכחי מתמקד בפעולות שאימהות החיות בעוני מאמצות לקידום הצבר הון רגשי בקרב בנותיהן, תלמידות תיכון העובדות בשכר.

המדד השלישי ממוקד ברגשותיהן של נערות מול מערך החסמים והמשאבים שלהן. ההנחה היא שנערות צעירות המועסקות בשכר במהלך תקופת לימודיהן נתונות במצב רגשי מורכב עקב התביעות הסותרות של הלימודים והעבודה: מצד אחד הפגיעה בהישגיהן הלימודיים מעוררת בושה,

אך בה בעת ייתכן שתרומתן לפרנסת המשפחה והאפשרות לדחות את הנישואין בזכותה מעוררות גם גאווה (Athamneh & Benjamin, 2019). בוורלי סקגס (Skeggs, 1997) הציעה לבחון מורכבות רגשית זו כפוליטיקת רגש המאפשרת את הדיפת הבושה וההיאחזות בגאווה. בעקבותיה, המושג פוליטיקת רגש מיושם כאן כייחוס סוכנות פעילה (agency) לנערות ולאימהותיהן, באופן המבליט את השימוש שהן עושות במשאביהן תוך אימוץ קריטריון ערך חלופי.

## רקע מדעי

### השכלה וחיים בעוני

השכלה פורמלית נחשבת למרכיב מרכזי בהון האנושי, אשר מניב תפוקות והכנסות עתידיות ומשפיע על המצב הבריאותי, הנפשי והרגשי של הפרט ועל רמת החיים ואיכותם (קלינוב, 2014). נוסף על הנתונים והמאפיינים האישיים, מספר גורמים חיצוניים תורמים לעיצוב מבנה ההזדמנויות המאפשר לפרט לרכוש השכלה גבוהה: מצב סוציו-אקונומי, מקום מגורים, שייכות אתנו-לאומית, רמת ההשכלה של ההורים ומעורבותם בקידום השכלת ילדיהם (כהן-נבות ואחרים, 2001). תלמידים ממשפחות מוחלשות על רקע סוציו-אקונומי נמצאים בסיכון גבוה יותר לנשירה מבית הספר התיכון ביחס לתלמידים מהמעמד הבינוני והגבוה, ובכך גם מחמיצים את ההזדמנות להמשך לימודים. נוסף על כך הם חשופים יותר למצבי סיכון חברתיים, כמו עבריינות ואלימות.

חוקרים ישראלים (דהן, 2018; קלינוב, 2014) דנו במגבלותיה של מערכת החינוך בצמצום אי-השוויון בין תלמידים במערכת החינוך הישראלית. אומנם אי-השוויון במספר שנות ההשכלה קטן עם השנים במידה ניכרת, אך לטענתם צמצום הפער של שנות ההשכלה לא הפחית את מדדי אי-השוויון, משום שבמקביל אליו חלה עלייה תלולה בשיעורי התשואה להשכלה גבוהה בתחומים הטכנולוגיים, הרווחים יותר בקרב האוכלוסייה היהודית (בר-חיים ואחרים, 2013).

השכלה נחשבה לטובין חברתי מדרגי (positional good), שערכו אינו תלוי רק במידה שבה הוא נוכח אצל הפרט, אלא גם בהשוואה לאחרים. לכן מי שזוכה בהזדמנויות חינוכיות רבות יזכה ליתרון על פני אחרים המתחרים על אותו טובין (דהן, 2018). מתוך נקודת הנחה זו, ומאחר שהשכלה הפכה לקריטריון לקביעת ערך בקרב נשים בחברה הערבית-פלסטינית בישראל, מציאות חייהן של צעירות ערביות-פלסטיניות בישראל החיות בעוני הינה מורכבת נוכח מיקומן המעמדי. מימוש חלום ההשכלה הגבוהה דורש התגברות על חסמים ואתגרים רבים, ונטילת אחריות אישית על מימוש הפוטנציאל האישי והמקצועי. ריי (Reay, 1998) טוענת כי אוכלוסייה בעלת הכנסה נמוכה ניצבת בפני חסמים להשגת השכלה גבוהה שנוצרים עקב המדיניות הכלכלית-פוליטית. צעירים וצעירות החיים בעוני, שהוריהם בעלי כישורים נמוכים בשוק התעסוקה ומתגוררים בשכונות מצוקה, נוטים להישגים לימודיים פחותים ומתקשים לפתח את כישורונותיהם בכוחות עצמם בבית הספר (Reay, 1998).

עבור תלמידות ערביות-פלסטיניות, השתלבות במסלול ההשכלה הגבוהה מייד לאחר סיום לימודי התיכון מהווה ערוץ לגיטימי לדחיית גיל הנישואין. משום שתנאי הקבלה לאוניברסיטאות בישראל מקשים על כך, חלקן פונות ללמוד מחוץ לישראל - באוניברסיטאות במזרח אירופה או באוניברסיטאות בגדה המערבית, שהביקוש אליהן גדל בשנים האחרונות כיוון שהן מספקות להורים ולסטודנטיות קרבה גאוגרפית ותרבותית ותחושת ביטחון רבה יותר בהשוואה ללימודים באירופה (חאג' -יחיא ועראר, 2017). אולם רכישת השכלה גבוהה מחוץ לגבולות המדינה מתאפשרת למשפחות מהמעמד הבינוני והגבוה בלבד, ובנות למשפחות רבות החיות בעוני נאלצות להתמודד עם מציאות מורכבת של קשיים כלכליים, אי-עמידה בתנאי הקבלה ללימודים אקדמיים ועקב כך גם נישואין בגיל צעיר.

גם כאשר תלמידות ערביות-פלסטיניות החיות בעוני מגיעות להישגים גבוהים בבית הספר התיכון, הן מתקשות לעיתים להמשיך בלימודים אקדמיים ומוסללות לנתיבים הבאים: (1) עבודה בשכר בתקופת הלימודים בעבודות מוחלשות המניבות הכנסה נמוכה, תוך פגיעה בביצועיהן בלימודים והנמכת תקרת השאיפות האקדמיות; (2) ויתור על החלום ללימודים אקדמיים במוסד הרחוק מאזור מגוריהן, בגלל הקושי בנסיעות או במגורים מחוץ לבית; (3) נישואין בגיל צעיר ואי-השגת השכלה גבוהה בשל קשיים כלכליים. המחקר הנוכחי בוחן את אופן ההתמודדות של האימהות ובנותיהן עם החסמים הכלכליים והתרבותיים, בניסיון להשיג השכלה גבוהה לבנות.

## **עבודה בשכר בקרב נערות**

החוויה והמשמעות שמוענקת לעבודה בשכר בתקופת הלימודים אצל מתבגרים מעוגנות בהקשרים מעמדיים, היסטוריים ותרבותיים (Mortimer, 2010). במדינות העולם המתפתח כניסה לשוק העבודה משמעה עזיבת בית הספר, והורים וילדיהם המתבגרים נאבקים על שמירת מקומם של הילדים במסגרת הלימודים לצד העסקה בכלכלה הלא-פורמלית. עם זאת, מציאות החיים בעוני מאלצת לעיתים את ההורים להעדיף את התשואות הכלכליות המיידיות שמניבה עבודת הילדים למרות הפגיעה במטרות ההשכלה וההתקדמות המקצועית לטווח הארוך.

כמה מחקרים בחנו גם את ההיבטים החיוביים של תעסוקת התלמידים שמתווספים על התגמול החומרי, בהם עיצוב מטרות אישיות ותעסוקתיות, בניית רשתות חברתיות, רכישת מיומנויות רלוונטיות לשוק העבודה ופיתוח ערכי אחריות ומחויבות (Vickers, 2016; Zimmer-Gemebeck & Mortimer, 2006). עם זאת, נמצא גם כי השפעה חיובית של עבודת בני נוער קשורה לגורמים כמו שעות העבודה ואיכות העבודה (Staff & Schulenberg, 2010). לפי הדוח המסכם של הסתדרות הנוער העובד והלומד (2017), שיעור התעסוקה בקרב נערות בגילי 14-18 בישראל במהלך שנת הלימודים והחופשות הוא 36%. נתון זה גבוה בהרבה מהנתונים המדווחים בשנתון הסטטיסטי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018), שלפיהם שיעור התעסוקה בקרב נערות ונערות יהודים עומד על כ-12.4% במהלך ימי הלימודים והחופשות, ואילו שיעור התעסוקה של נערות ונערות ערבים-פלסטינים עומד על כ-3.3%. פער זה משקף את זמינות המשרות ותנאי העבודה של נערות ונערות המועסקים בעבודות לא מוסדרות אשר אינן מדווחות לרשויות המס (מוניקנד-גבעון, 2019).

בהקשר הישראלי, נמצא כי מבנה שוק העבודה חושף נערים ונערות לניצול על ידי מעסיקים מבחינת שעות העבודה והשכר, ומגדיל את החשיפה שלהם למצבי סיכון חברתיים כמו אלימות, פגיעה מינית וניצול כלכלי (אלפסי-הנלי, 2015; שתיווי, 2013). בהשוואה לבני נוער יהודים, בני נוער ערבים-פלסטינים רבים יותר מבינים את מגבלות אפשרויות העבודה שלהם. במחקר שנערך בישראל ובחן עמדות של בני נוער בסוגיית העבודה בשכר (אלפסי-הנלי, 2015), נמצא כי גם בני הנוער עצמם מודעים לאפשרות שעבודתם תפגע בלימודיהם. כ-50% מבני הנוער העובדים, ערבים ויהודים כאחד, היו סבורים שקשה מאוד לשלב בין עבודה ולימודים במהלך שנת הלימודים. בנות נטו לתפיסה זו יותר מאשר בנים, ומעניין כי לצד זאת נמצא שהתפקוד הלימודי שלהן נוכח עבודה נפגע פחות מזה של בנים.

בהמשך לכך, עבודה בשכר בגיל צעיר נבחנה באמצעות תאוריית ההורות (parentification) (Chase, 1999; Earley & Cushway, 2000), שעוסקת באופן שבו ילדים מספקים טיפול ותמיכה לבני משפחה אחרים, ובעיקר להוריהם. נטילת אחריות של הילדים על התפקוד המשפחתי מסיבות חברתיות וכלכליות עלולה לפגוע בתהליך ההתפתחות האישי שלהם כעצמאים מטיפול ומתלות באחרים. מילר (Miller, 2012) מצביעה על מגבלות תאוריית ההורות בהקשר זה, אשר לטענתה מחזקת תפיסות קיימות לגבי האופנים שבהם ילדים מצופים להתנהג ולחשוב. במקום זאת היא מציעה את הרעיון של תלות הדדית ביחסי הורים וילדים, המאפשר לחזק את הטענה על קיומה של סוכנות פעילה בקרב מתבגרים עובדים. לטענתה, ילדים במצבים כאלה מנהלים משא ומתן בתוך המשפחה על זכויות ואחריות על ידי חשיפת המאמץ והזמן שהם משקיעים במערכת היחסים הבין-דורית, אשר כלולה בתהליך ההתפתחות העצמי שלהם.

כך לדוגמה, לעיתים נערות ממשפחות החיות בעוני לוקחות על עצמן מטלות בית כדי לסייע לאימהותיהן מול תביעות העבודה והמשפחה, ואחריות זו מצמצמת את פנייתן לתפקוד מלא בבית הספר ומשפיעה לרעה על העתיד האקדמי והתעסוקתי שלהן (Dodson & Dickert, 2004). אופנהיים-שחר ובנימין (Oppenheim-Shachar & Benjamin, 2016) חשפו היבט נוסף של עבודת נערות כשהראו שנערות בנות הקהילה האתיופית בישראל מתגאות בתרומתן למשפחותיהן, המתאפשרת בזכות עבודתן במשק הבית. תרומתן משמשת עבורן כבסיס ערך חיובי ומאפשרת להן לפתח תחומי עניין, אף שהיא פוגעת בהישגיהן במסגרת הלימוד הפורמלית והבלתי פורמלית. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם טענתה של מילר (Miller, 2012) על הקשר בין מעורבות בפרנסת הבית להתפתחות אישית.

בחברה הערבית-פלסטינית בישראל סוגיה זו נקשרת גם להתמודדות עם הציפייה החברתית מהצעירים לנישואין מוקדמים, שמופנית במיוחד כלפי נערות מתבגרות שלא סיימו לימודי תיכון ואינן יכולות להצדיק את דחיית הנישואין באמצעות המשך לימודים (Sabbah-Karkaby & Stier, 2017). על כן, בחינת עמדתן של אימהות כלפי השכלה ועבודה קוראת לבחינת עמדתן גם לגבי הנישואין.

## נישואין לעומת השכלה: תפיסת הסקסיזם המיטיב

תאוריית הסקסיזם האמביוולנטי (ambivalent sexism theory) (Glick & Fiske, 2001) מבחינה בין שתי צורות של סקסיזם: הצורה הראשונה והמסורתית מוגדרת כיחס עוין (hostile) כלפי נשים המאגרות גברים, כמו אפיון של נשים קרייריסטיות כאנוכיות ורודפות בצע; הצורה השנייה, שנתפסת "עדינה" ו"רומנטית" יותר, נקראת סקסיזם מיטיב (benevolent sexism), ולפיה הסקסיזם נועד להגן על האישה.

הסקסיזם המיטיב הוא תפיסה שצמחה מתוך ההיבטים המבניים של יחסי גברים ונשים, והיא מתארת את הנשים כמי שזקוקות להגנת הגברים באופן אינהרנטי (Glick & Fiske, 1997). נשים המחזיקות בתפיסה זו לרוב אינן מועסקות בשכר ונטולות שאיפות תעסוקתיות, והן תלויות בן הזוג ולצד זאת סובלניות יותר להתנהגות פוגענית במערכת היחסים (Glick & Fiske, 2001). בהתאם לטענת גישה זו, נמצא כי רמת ההשכלה של הנשים והשתתפותן בשוק העבודה קשורות להתנגדות לעמדות מסורתיות לגבי חלוקת התפקידים המגדרית, כך שנשים בעלות השכלה גבוהה יותר מתנגדות יותר לתפיסת הסקסיזם המיטיב (Kulik, 2004).

מונטנייס ואחרים (Montañés et al., 2012) הבחינו בין שני מסרים שמעבירות אימהות לבנותיהן המתבגרות. המסר האחד מתיישב עם התפיסה הרומנטית של הסקסיזם המיטיב, ועל פיו צעירה מוצלחת ורבת-ערך תמצא לעצמה בן זוג שיוכל לספק את צרכיה ולתמוך בה כלכלית. המסר השני סותר את התפיסה הרומנטית, ולפיו על הנערה להתמסר ללימודים ולהצליח בכוחות עצמה. אימהות המתנגדות לתפיסות הסקסיזם המיטיב שואפות לעצמאות עבור בנותיהן, ומעודדות אותן לביצועים אקדמיים טובים יותר על בסיס ההנחה שלימודים הם ערוץ לעצמאות כלכלית. בהמשך למחקר של מונטנייס ואחרים (Montañés et al., 2012), שהציג תהליך העברה בין-דורית של תפיסת הסקסיזם המיטיב בקרב אימהות ובנותיהן ממעמד הביניים, המחקר הנוכחי מציע בחינה אמפירית של תפיסת האימהות הערביות-פלסטיניות החיות בעוני לגבי גישת הסקסיזם המיטיב, המעוגנת בקרב אוכלוסייה זו מבחינה תרבותית וחומרית: באיזו מידה נחשבים בעיניהן הנישואין כאמצעי שיסייע לבנות לממש את החלומות והשאיפות שלהן.

מחקרים שבחנו השכלה ונישואין של נשים ערביות-פלסטיניות בישראל הראו קשר מורכב בין השניים. במחקר של סגינר ומחאג'נה (Seginer & Mahajna, 2003) נמצא כי הנערות מפעילות אסטרטגיות לניהול משא ומתן לגבי השכלתן העתידית לצד נישואיהן, כיוון שהדברים שזורים זה בזה: התחייבות בנוגע לנישואין מפחיתה את האמון ביכולת להגשים תוכניות להשכלה גבוהה, וגורמת בעקיפין לצמצום הישגים אקדמיים. במקביל לכך, בנות שהשיגו הצלחה אקדמית משתמשות בהישגיהן כדי להוכיח שהן יכולות לשלב נישואין עם השכלה גבוהה. אבו-בקר (2010) הראתה סוג אחר של קשר בין נישואין להשכלה גבוהה – ניצול של נישואין בדרך המסורתית כדי לערער על הפטריארכיה, שכן אישה נשואה יכולה לצאת ללימודים ביתר קלות, וכך נשים מצליחות לתמרן בין שליטה פטריארכלית לעצמאות. אבו רביעה-קווידר ווינר-לוי (2010) תיארו אסטרטגיה זו בתור "התמקחות פטריארכלית" (patriarchal bargain), שבה נשים משתמשות בתרבות המסורתית כדי להתחמק משליטה בהן ולהגביר את דרגות החופש שלהן ביחס לנורמות. טרם נבחנה המידה שבה לנערות הגדלות בעוני יש אפשרות לעשות שימוש דומה בתרבות המסורתית, ועד כמה המחסור החומרי מדגיש עבורן כי הנישואין יכולים לשמש נתיב להגנה.

## רגשות כמשאב התמודדות

**הון רגשי - מעורבותן של אימהות ממשפחות החיות בעוני בלימודי ילדיהן בבית הספר**  
הון רגשי הינו מקבץ של משאבים חברתיים ותרבותיים שמספקות אימהות לילדיהן, אשר מעצימים את החוסן הרגשי והעמידות של הילדים בהתמודדותם עם תביעות הסביבה, ובכלל זה סביבת בית הספר. המושג פותח על ידי נווטני (Nowotny, 1981), ולטענתה ההון הרגשי חשוב להבנת האופן שבו היחסים במשפחה ובספירה הפרטית מחזקים את הפרט בהתמודדותיו בספירה הציבורית. נווטני השתמשה במושג "הון" על מנת להבליט את הצורך הקריטי בבעלות עליו באפשרות להגיב לחסמים מבניים ובין-אישיים. אימהות החיות בעוני נתקלות באתגרים רבים ונדרשות להבליט בתגובה להם ערכים ודרכי פעולה חלופיות, כגון אמפתיה למחסור בקרב ילדיהן (Bettie, 2000). הפרספקטיבה של הון רגשי חשובה במיוחד לזיהוי פרקטיקות ורגשות כדרך להתמודדות (Gillies, 2006).

המושג הון רגשי מדגיש את האופן שבו קשרים אינטימיים בין אימהות (ולעיתים הורים) וילדיהן משמשים משאב הישרדותי משמעותי, הרבה מעבר לתחום הבית ולרווחה הנפשית, ובעלי משמעות קריטית לביסוס נגישות למשאבי הון תרבותי, חברתי וחומרי. חשיבות הפרספקטיבה של הון רגשי להקשר של מאמר זה עולה ממחקרה של דיאן ריי (Reay, 2000, 2004), אשר הדגישה את תרומתו של ההון הרגשי לקידום הצלחה בבית הספר נוכח האתגרים המגוונים שמסגרת זו מעמידה בפני בני הנוער. היא הראתה איך רגשות משמשים מרכיב מרכזי במעורבותן של אימהות ממעמד הביניים בלימודי ילדיהן בבית הספר, באמצעות מעקב מתמיד וחיזוק הילדים בהתמודדות מול המערכת, ובמיוחד במצבי קונפליקט. בהמשך לכך, נמצא קשר בין הון רגשי לרווחה הנפשית ולהצלחה בלימודים. לטענת ריי, "המושג הון רגשי יעיל לפירוק חוסר הוודאות בהבנת מעורבות ההורים בבית הספר, אשר מובנה באמצעות תהליכים מעמדיים ומגדריים" (Reay, 2000, p. 583).

תרומת ההון הרגשי להצלחה בבית הספר אינה תחומה רק לאימהות ממעמד הביניים. מחקרים בארץ ובעולם הדגישו את המקום המרכזי של אימהות ממעמד העובדים בהצלחת ילדיהן בלימודים. נמצא כי אימהות אלה מנסות להתגבר על המחסור בהון הכלכלי והחברתי על ידי גיוס משאבי תמיכה חלופיים ואימוץ פרקטיקות פעולה המסייעים לילדיהן להצליח בלימודים, כאמצעי למוביליות מעמדית ולמימוש תחושת הערך העצמי שלהם (Gillies, 2006; Kerpelman et al., 2002; Lavee & Benjamin, 2015). לדוגמה, במחקר על אימהות ובנות אפרו-אמריקניות שבו נבחנו שאיפות העתיד בקרב הבנות ועמדות האימהות, נמצא שאימהות פועלות על מנת לעזור לבנותיהן לפתח מוכנות אקדמית, וכן מתאמצות לגייס מקורות סיוע ותמיכה למימון שכר הלימוד שלהן (Kerpelman et al., 2002). גם מחקרו של מאן (Mann, 1998), שבחן את תרומתן של אימהות ממעמד העובדים להתפתחות המקצועית של בנותיהן, הראה שהאימהות תרמו להישגים אקדמיים והצלחה בבית הספר של בנותיהן באמצעות הדגשת עצמאותן, תמיכה רגשית ופיתוח ערכים בקרב הבנות לאור האתגרים החברתיים שעימם הן מתמודדות. מאן הציע להבחין בין שני סוגי משפחות - משפחות מסורתיות המשעתקות תבניות מגדריות מסורתיות, ו"משפחות במעבר" הקוראות תיגר על תבניות מגדריות מסורתיות - ובכך אפשר לבחון כיצד אימהות מעורבות בהיבטים הפורמליים של לימודי ילדיהן, ובמיוחד בנותיהן, בכל אחד מסוגי המשפחות.

גם מחקרים מישראל על אימהות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך (Lavee & Benjamin, 2015) ועובדות החיות בעוני (סמבול ובנימין, 2006) מלמדים על החשיבות שהן מייחסות להצלחת ילדיהן בלימודים כדרך למוביליות חברתית, ועל מחויבותן לפעול לשם כך באמצעות מעורבות בבית הספר, סיפוק צורכי הילדים והצלתם מגורמי סיכון. עם זאת, מחקרים ממוקדי-עוני אלו לא בחנו כיצד רותמות אימהות את המשאב הרגשי במטרה למנוע שיעתוק של חיי המצוקה והעוני שלהן, ולהבטיח לבנותיהן עתיד טוב יותר. כדי לבחון שאלה זו חשוב גם להבין את משאב ההתחברות לגאווה שמאפשרת פוליטיקת הרגש.

### **פוליטיקת רגש**

פוליטיקת רגש היא מונח שפיתחה החוקרת בוורלי סקגס (Skeggs, 1997), ובאמצעותו היא מפענחת את ההתמודדות של נשים ממעמד העובדים עם החשיפה למבנה מעמדי של רגשות. לתפיסתה, מנגנון מרכזי בשיעתוק המבנה המעמדי הוא הקצאה דיפרנציאלית של רגשות, כך שהרגשות המוקצים לבני המעמדות העובדים הם חוסר ביטחון, ספק עצמי, בושה, אשמה וחרדה. נשים ממעמד העובדים מתחברות לרגשות אלה כחלק בלתי נפרד ממפגש ממשי או מדומיין עם בנות מעמד הביניים ועם המבט המעמדי השיפוטי, השולל את התנהלותן על כל היבטיה ובמיוחד את אימהותן. חיבור לרגשות המוקצים מעמדית מוביל לחוסר יכולת של הנשים להרגיש בנוח עם עצמן נוכח הידיעה שהאחרים ביקורתיים כלפיהן (Skeggs, 1997).

מפרספקטיבה של יחסים מעמדיים, סקגס מציעה להפנות מבט למצבים שבהן בנות מעמד העובדים מסרבות לשתף פעולה עם הרגשות המוקצים להן, ומפתחות מבט ביקורתי כלפי הממוקמים בעמדות פריבילגיות. את הסירוב הזה לאמץ נקודת מבט השוללת אותן סקגס מכנה "פוליטיקת רגש", ובאמצעות מונח זה היא מראה כיצד הודפות הנשים חוויות ורגשות שליליים של מבוכה ובושה ואת הפריבילגיה המעמדית של אחרים, ממירות אותם בשיפוט ערכי חלופי וברגשות חיוביים ומחזקים כמו גאווה, כבוד וערך עצמי. כל אלו מהדהדים את טיעונה של קולינס (Collins, 1990) על ההקשר הבין-גזעי שבו זיהתה דינמיקה דומה, אשר כונתה בפיה "הכוח של ההגדרה העצמית".

השימוש במושג פוליטיקת רגש כמסגרת לניתוח במחקר זה מתבסס על מחקרים החושפים כיצד ביישנות ובושה הן מבנה הרגשות המצופה באופן טיפוסי מאימהות ובנותיהן ממעמד העובדים, אך בפוליטיקת הרגש הן נהדפות לטובת התחברות למבנה רגש חלופי של גאווה וערך עצמי (Benjamin & Oppenheim-Shachar, 2016; et al., 2010). סקגס (Skeggs, 1997) מצביעה על פוטנציאל ההתמודדות של תלמידות עובדות עם קשיים בבית הספר באופן ההודף את הבושה והאשמה הצפויות נוכח השיפוט הערכי של הסובבים אותן. בפרספקטיבה המעמדית המוצעת, פוליטיקת הרגש מאפשרת להעמיק את ההבחנה לגבי מעמד ודרכי התמודדות עם חסמים, באופן המקבל משמעות מעבר להבדלים בהנגשת המשאבים החומריים.

## שיטה

המאמר בוחן כיצד מתמודדות אימהות ובנות החיות בעוני עם התביעות הסותרות בין עבודה בשכר של הבנות לבין לימודיהן. בחינת שלושת הממדים של הפרספקטיבה המוצעת מעלה שתי שאלות מרכזיות:

1. אילו תפיסות מעבירות האימהות לבנותיהן לגבי משמעויות ההשכלה, העבודה בשכר והנישואין?
2. כיצד מבינות הבנות את מחויבותן לעבודה בשכר, אשר עלולה לפגוע בהשיגיהן בלימודים ובעתידן?

לצורך בחינת שאלות המחקר נבחרה שיטת המחקר האיכותנית, המספקת יתרון בלמידת יחסים במשפחות וניתוחם. לפי גאנונג וקולמן (Ganong & Coleman, 2014), תאוריות של מערכות יחסים משפחתיות לוקחות בחשבון כמעט תמיד תהליכים משפחתיים כמרכיבים קריטיים, ולכן חשוב שהחוקרים יוכלו להעריך את הדינמיקה ההתייחסותית בתוך המשפחה. השיטה האיכותנית תורמת לכך בכמה דרכים: היא מסייעת להבין את המשמעות שמייחסים בני המשפחה ליחסי גומלין וקשרים משפחתיים, תופסת תהליכים יחסיים מקבילים, מאפשרת לבחון משפחות בתוך הקשרן ומעניקה קול לבני משפחה שנמצאים לרוב בשוליים.

השימוש בשיטה האיכותנית בבחינת תפיסותיהן של אימהות ובנות החיות בעוני מספק יתרונות ייחודיים בשני מישורים: ראשית, שיטה זו מסייעת להבין תהליכים וחוויות משפחתיות של אימהות ובנות כיחידה משפחתית, בזכות החשיפה לדינמיקה הכללית של המשפחה, ולדינמיקה בין אימהות ובנות באופן ספציפי; ושנית, היא מסייעת בהבנת ההקשר המעמדי, המגדרי והאתנו-לאומי שצומח בתוך העוני, וכיצד הוא מעצב תפיסות ומשמעויות לגבי השכלה, עבודה בשכר ונישואין.

## משתתפות המחקר

אוכלוסיית המחקר היא קבוצה של 20 דיאדות – אימהות ובנותיהן, שהן תלמידות תיכון בטווח הגילים 16 עד 18. המשתתפות הגיעו ממשפחות מוסלמיות החיות בעוני בישראל, ומתגוררות בערים ובכפרים באזור המשולש. בסך הכול השתתפו במחקר 40 נשים ונערות. הבנות מהמשפחות שנבחרו למחקר עבדו בשכר בתקופת לימודיהן בבית הספר בעבודות מזדמנות ולרוב זמניות באזור מגוריהן, וניכר בקרבן דפוס של החלפת עבודות תכופה. רוב הבנות עבדו כמלצריות בחתונות, מוכרות בחנויות (בגדים, פרחים, רהיטים), קוטפות פירות וירקות ו/או פועלות בפסי ייצור במפעלים.

ההתפתחות המקצועית של נשים ערביות-פלסטיניות ויציאתן לשוק העבודה לא תלויה רק במאפיינים אישיים ותרבותיים, אלא גם במאפייני הקהילות שאליהן הן שייכות (Yonay et al., 2015). הקהילות נחשבות למרכיב מרכזי בתהליך עיצוב הזהות האישית, המקצועית והחברתית של נשים ערביות-פלסטיניות (מלר, 2018). אזור המשולש נבחר למחקר בשל ההומוגניות הדתית והחברתית המאפיינת את תושביו, ובשל הדמיון בין שווקי העבודה שבערים ובכפרים שבו. כל האוכלוסייה במשולש הינה מוסלמית, והיא נחשבת לשמרנית יותר בהשוואה לאוכלוסייה הערבית-פלסטינית בערים מעורבות בישראל.

## הליך המחקר ואיסוף הנתונים

בשלב הראשון המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית של אוניברסיטת בר אילן ואגף המחקרים במשרד הרווחה והביטחון החברתי. בשלב השני פניתי למרכזי עוצמה התומכים במשפחות החיות בעוני, ודרכם אותרו אימהות המתאימות למחקר. בהמשך פניתי למשתתפות בעצמי כחוקרת, על מנת להימנע מתיווך של העובדות הסוציאליות שהיה עלול לעורר במשתתפות תחושת מחויבות לקחת חלק במחקר, בגלל הקשר האישי והתמיכה שהן מקבלות מגורמי הרווחה. חלק מהמשפחות שאליהן פניתי הסכימו להשתתף, ואחרות לא. כל משתתפות המחקר (אימהות ובנות) רואיינו רק לאחר קבלת הסכמתן, ותוך הבהרת נושא המחקר ומטרותיו. האימהות חתמו גם על הסכמה שבנותיהן הקטינות ייקחו חלק במחקר. טופס ההסכמה כלל התחייבות לשמור על חיסון המידע שיחלקו המשתתפות ועל עצם השתתפותן במחקר.

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה שנמשכו כ-90 דקות כל אחד. הבחירה בכלי זה נועדה לאפשר מגע אינטנסיבי ומעמיק בין החוקרת למשתתפות (צבר בן-יהושע, 2001). במהלך הראיון האימהות והבנות השיבו על שאלות לגבי המשמעויות שהן מייחסות לעבודה בשכר בזמן הלימודים, להשכלה ולנישואין, ולגבי דרכי התמודדותן עם החסמים הכלכליים והחברתיים העומדים בפניהן. שיטת איסוף הנתונים ביחידת ניתוח דיאדית באמצעות ראיון אישי עם כל אם ובת בנפרד מאפשרת ללמוד על התפיסות וההבנות האינדיבידואליות של כל אחת מהן, תוך בחינת ההקשר של חייהן המשותפים, כדי להבין את מהות החוויה המשותפת.

הראיונות נערכו בשפה הערבית, שהיא שפת האם של המשתתפות והחוקרת. כל הראיונות נערכו בבתי המשתתפות על פי בחירתן, ברוח ההמלצה לאפשר למרואיינות לבחור את סביבת הראיון כדי לאפשר להן להשמיע את קולותיהן בסביבתן הטבעית (צבר בן-יהושע, 2001).

## ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים בקרב 20 דיאדות של אימהות ובנות התבסס על שיטת ניתוח התמות (thematic analysis), שהתמקדה בתוכן דבריהן כנתיב המאפשר הבנה ופרשנות של החוויה האנושית (שקדי, 2003) - כולל שיקוף הרגשות, התפיסות והמחשבות שלהן. במהלך הניתוח עקבתי אחר ההנחיות האינדוקטיביות של התאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2006) - תהליך המתחיל באיסוף הנתונים ומסתיים בהפקת תרומה תאורטית למחקר, במטרה לחשוף את דפוסי ההתמודדות של אימהות ובנות ערביות-פלסטיניות החיות בעוני, ולהעלות על פני השטח סוגיות שחזרו והדהדו בכל הראיונות.

ניתוח התמות נעשה באמצעות חלוקה לקטגוריות, שבוצעה בארבעה שלבים מרכזיים: בשלב הראשון נעשתה קריאה מעמיקה, קפדנית וחוזרת של חומרי הגלם שנאספו, במטרה להכין את הקרקע לניתוח הרשמי. בקריאה נכללו גם ההערות המלוות שנרשמו ביומן השדה ותיעודו רגעים משמעותיים במהלך הראיון. בשלב השני בוצעו מיון וקטגוריזציה של הנתונים לקטעים נפרדים. בשלב זה פורקו הטקסטים של הראיונות ליחידות ולקטעים נפרדים, ולאחר מכן הם סודרו בטבלה בליווי הערות - למשל המשגות תאורטיות הקשורות לקטע, רגש הבא לידי ביטוי, חזרות, התנגדות ועמדות ותפיסות אישיות

לגבי הסוגיה הנדונה (שקדי, 2003; Stauss & Corbin, 1990). בשלב השלישי שיוכו הקטעים לקטגוריות תמטיות, כך שכל הקטעים השייכים לתמה משותפת קובצו לקטגוריה אחת. השיוך לקטגוריות נעשה בנפרד בראיונות של האימהות ושל הבנות. בשלב הרביעי בוצע תהליך הפרשנות, שבו סוכמו ותוארו הממצאים והמסקנות במונחים תאורטיים מחקרניים. בשלב זה הוצע הסבר לתפיסות ולעמדות של האימהות והבנות לגבי אופי ההתמודדות שלהן עם המציאות הכלכלית הקשה, המתבטאת בצורך של הבנות לעבוד בשכר בתקופת הלימודים, והשלכות מצב זה על התפקוד הלימודי שלהן בהווה ועל תפיסתן את המודל התרבותי המייחס חשיבות ערך לנשים משכילות.

## ממצאים

### המאמץ לצמצום הפגיעה בהשכלה

#### הצבר הון רגשי באמצעות מעקב וקשר עם בית הספר

האימהות שהשתתפו במחקר תפסו את ההשכלה כאמצעי לפירוק סטיגמות חברתיות ולשיפור המיקום החברתי של בנותיהן. בממצאים עלו מאמצייהן הרבים להגן על הבנות מפגיעתה של העבודה בשכר בסיכוייהן לרכוש השכלה כביטוי ליכולת הפעולה, המבוסס על משאב של האימהות מול בית הספר. יכולת הפעולה שהתגלתה אצל אימהות אלה קוראת תיגר על תפיסה שמרנית של אימהות החיות בעוני, המייחסת להן פסיביות ותלות באחרים, והיא מתיישבת עם נרטיב ההתנגדות שתיארו קרומר-נבו ובנימין (2010, Krumer-Nevo & Benjamin).

מעורבות האימהות בבית הספר בלטה בראיונות עימן בצורות שונות. אצל אמירה, אם לחמישה בת 42 שאינה עובדת, בלטה מידת המעורבות שלה בכל מה שקורה עם ילדיה בבית הספר, ובהם גם בתה ניסרין העובדת בחנות רהיטים. ההכנסות מעבודתה של ניסרין חיונית למשפחה, אשר מתקיימת מקצבת נכות של הבן הצעיר המוגדר כבעל צרכים מיוחדים, מעבודתו של הבן הבכור בן ה-19, ולעיתים רחוקות מעבודות שיפוצים של האב. ניסרין התארסה בכיתה י"א לתקופה קצרה של כמה חודשים, ואז עזבה את החתן. אמירה מתארת את עומק מעורבותה בלימודי ילדיה בבית הספר:

אני הכול... הכול, כל האחריות היא עליי, תשאלו את כל המורים והמורות והמנהלים של כל הילדים שלי, כולם מכירים אותי, אני חייבת להיות במעקב עם הילדים שלי בבית הספר, זה התפקיד שלי, אם לא אעשה את זה, הילדים שלי ילכו לאיבוד, אין אף אחד שדואג להם חוץ ממני. את רואה את ניסרין, נכון שהיא עכשיו בתיכון, אבא שלה לא מכיר את המיקום של בית הספר, לא ביקר שם אף פעם. אבל אני? כולם מכירים אותי ואני עוקבת אחרי ציוני המגן והבגרות שלה. אין סיכוי שהיא תסיים ללא בגרות ותעודה! ולא תמשיך לקראת לימודים באוניברסיטה. מה היא תהיה בעתיד ללא התעודה שלה! את יודעת, אפילו אצל הבן שלי הקטן [בעל צרכים מיוחדים] הייתי בוועד ההורים בבית הספר והייתי מאוד אקטיבית ופעילה. אני יושבת איתה הרבה ומדברת על בית הספר, מנסה כמה שאפשר לעודד אותה ולהדריך אותה, עד כמה שאני יכולה ומתאפשר לי.

אמירה תופסת את עצמה כבודדה במערכה על עתיד ילדיה – "אין אף אחד שדואג להם חוץ ממני". היא רואה את מעורבותה בבתי הספר כביטוי לאחריות ומחויבות אימהית, ומתגאה במאמציה אלה. לתפיסתה, מעורבותה בבית הספר הכרחית לעתיד ההשכלה התיכונית והאקדמית של בתה, והיא רואה את ההשכלה כתנאי לחיים בעלי ערך – "מה היא תהיה בעתיד ללא התעודה שלה". באמצעות פעולות אלה היא מנסה לפצות על הקשיים והחסמים הנובעים מהיעדר משאבים כלכליים וחברתיים של המשפחה. הפעולה של אמירה מול מערכת בית הספר ממחישה כי הצבר הון רגשי, הנובע ממעקב ומעורבות של האם בלימודי ילדיה, ניכר גם בקרב אימהות החיות בעוני ולא אופייני רק לאימהות מהמעמד הבינוני, כפי שתיארה ריי (Reay, 2004). גאוותה של אמירה באקטיביות שלה בבית הספר של ילדיה מלמדת על התבססותה של מעורבות אימהית כקריטריון ערך חלופי בעולמה. מהלך זה ממחיש את טיעונה של סקגס (Skeggs, 1997) על פוליטיקת הרגש והשימוש בקריטריוני ערך חלופיים על מנת להתגונן מפני השיפוט החברתי המופעל על אימהות החיות בעוני (Lavee & Benjamin, 2015).

דרך נוספת לתמיכה עלתה אצל אימאן בת ה-42, אמה של פאטמה – תלמידת כיתה י"א, באמצעות פשרה סביב עבודת הבת במלצרות בחתונות בתקופת הלימודים:

#### **ומה עם העבודה שלה בחתונות?**

היא עובדת רק סופי שבוע ובחופשות, למרות שאני מתנגדת לזה אבל היא לפעמים רוצה לקנות לעצמה דברים שקשה לי להביא לה. והיא אוהבת להציג בפניי שהיא עוזרת לנו, אבל באמצע השבוע וכשיש מבחנים אני לא מרשה לה. וגם לא נותנת לה לעשות עבודות של הבית בתקופת המבחנים, תשאל אותה, אני כל הזמן שואלת מה עם בית הספר והמורות... רוב השיחות בינינו הן על בית הספר ואיך היא מרגישה שם ומה אני יכולה לעשות כדי לעזור לה. מנסה כמה שאפשר לחבק.

אימאן העידה כי היא מכבדת את הרצון של בתה להשתכר ולאמץ סמלים המייצגים אורח חיים צרכני, הכוללים צורת לבוש, איפור ועיצוב שיער (Bettie, 2000) שהן מעבר ליכולותיה הכלכליות של האם. עם זאת, היא מוצאת דרך לגשר בין התנגדותה לעבודה לבין הרצון של הבת לעבוד, ומנסה לתקן את תחושת חוסר הנחת שלה מעבודת הבת ולתמוך בלימודיה על ידי הצבת גבולות של זמנים המותרים לעבודה, שחרור הבת ממטלות הבית בתקופות המבחנים ומעקב קבוע אחר תפקודה בבית הספר.

חשיבות ההשכלה והנכונות להתאמץ בבית הספר כדי לעגן את האפשרות להשתלב במסלול ההשכלה הגבוהה הייתה תמה משמעותית שחזרה ברוב הראיונות. כך עולה גם בדברי המרואיינות הבאות: "ביקשתי מהמורות שיחליפו לה את השיעורים של הספורט בשיעורי שפה עברית, כדי שתהיה יותר חזקה בעברית" (ג'דיר, בת 54, אמא של היאם); "חשוב, חשוב שהיא תסיים את הלימודים בהצלחה, היא תלמידה חכמה, זה הנשק שלה לעתיד, את רואה אותי ומה קרה לי, זה לא יקרה לה, וכבר אני מותשת מרוב שאני מדברת עם המורים והמורות לגביה" (מנאל, בת 54, אמא של פרידה). האימהות ייחסו חשיבות להצלחה בלימודים בתקופת בית הספר כדי לאפשר השכלה גבוהה, שנתפסה כמשאב המעניק חוסן מפני העתיד הלא בטוח. מעורבות האימהות נועדה לעזור לבנות להתמודד עם אתגרים וקשיים בספרה הציבורית, אשר במרכזה עומדים בית הספר והעבודה בשכר, והן פעלו כדי להעלות

את הביטחון של הבנות ביכולתן להשיג השכלה באמצעות הצבר הון רגשי (Reay, 2004). האימהות העידו כי הן מקיימות מעקב מתמיד מול בית הספר על מנת לצבור ולחזק את ההון הרגשי של בנותיהן, ובפרט את הון העמידות הרגשית בפני הקשיים שעולים בבית הספר, כמו קשיים לימודיים, בושע עקב המחסור הכלכלי והיעדר מענה לימודי ורגשי לבנות. נוסף על כך הן ניסו להתמודד עם השלכות של עבודת הבנות על ביצועיהן בלימודים כך שיישמר מקומו המרכזי של בית הספר בחיי הבנות, למרות הצורך של המשפחה בשכר עבודתן עקב מצבה הכלכלי.

### **השכלה כפרקטיקה של התנגדות לתפיסת הסקסיזם המיטיב**

מעקב האימהות אחר התפקוד הלימודי של בנותיהן בבתי הספר נתפס בעיניהן כפרקטיקה חיונית לעידוד הבנות להמשיך ולהשקיע בלימודים. נוסף על כך, הממצאים מעלים פרקטיקת התנגדות נוספת של האימהות במטרה לחזק בקרב הבנות את ערך הלימודים והשגת ההשכלה הגבוהה – מאמץ לשנות את הציפייה של בנותיהן להיחלץ מעוני על ידי נישואין לבן זוג.

סבאח-כרכבי ושטייר (Sabbah-Karkaby & Stier, 2017) הראו כי נשים לא משכילות מתחנות בגיל צעיר יותר מנשים משכילות. נראה כי עובדה זו נוכחת בתודעתן של האימהות במחקר הנוכחי, והן שוזרות את השיח על חשיבות ההשכלה בשיח על דחיית גיל הנישואין. בעיניהן נישואין לפני רכישת השכלה מציבים סיכון בפני ההתפתחות המקצועית של הבנות והחופש שלהן לממש את השאיפות שלהן ועצמאותן, כך שהן עלולות לשעתק את דפוס התלות באחרים כמו אימהותיהן. נראה כי מאז שאבו-רביעה קווינר ווינר-לוי (2010) זיהו את העסקאות הפטריארכליות המאפשרות רכישת השכלה בתמורה למפגני מסורתיות, חלחלה התפיסה כי השכלה מהווה נתיב לגיטימי שבכוחו לאפשר קריאת תיגר על הציפייה המסורתית.

כך הדגישה נאאלה, בת 38, אם לשני ילדים ואשתו השנייה של בן זוגה, המתמודדת עם חובות עקב הסתבכותו הפיננסית בעסק שהיה בבעלותו. בתחילת הריאיון היא סיפרה על הלחץ שהופעל עליה בעבר מצד המשפחה ובן זוגה על מנת להסכים להתחתן בנישואין מוסדרים – נישואין דרך שידוך אשר מתואמים בין המשפחות. היא העידה כי כיום היא שרויה במצב של פגיעות ותסכול נוכח המצוקה והמחסור שהיא חווה. בהמשך לכך היא תיארה את מאמציה למנוע מבתה רובא לחוות חוויות דומות:

*כן, כן, את מה שלא הצלחתי להשיג ולראות בעצמי אני רוצה לראות בה (בוכה). היא מודל חיקוי מאוד חיובי לאחיה ולאנשים, אני לא רוצה שיגידו שאני נכשלתי ולא הצלחתי כאמא. אני לא רוצה שהיא תתחתן ואז תחליט שהיא רוצה ללמוד. מה שקרה לי, לא יקרה לה. הנישואין זה כמו אבטיח סגור, את לא יודעת מה יש בפנים. וזה מה שקרה לי, בעלי אכזב אותי. ואני לא רוצה שהיא תוותר על דבר, אפילו אם היא תאלץ ללמוד ולעבוד ביחד זה עדיף מנישואין, לפחות כך היא תבטיח את העתיד שלה.*

ניתוח הנתונים מעלה את האפשרות לראות בהשכלה פרקטיקת התנגדות לתפיסה שהנישואין הם מקור לביטחון, אשר הינה ייחודית להצטלבות מיקומי השוליים שאיתה מתמודדות האימהות. ניכר כי מתוך ניסיון חייה, נאאלה תופסת את הנישואין כאיום לאובדן שליטה עבור בתה רובא, שאל לו

להתרחש לפני שהיא תסיים את לימודיה. היא תופסת את הנישואין כמהלך חסר ודאות "כמו אבטיח סגור", וחשוב לה לחסוך מבתה את האכזבה שהיא עצמה חוותה. דבריה של נאאלה נאמרו על רקע ההקשר המסורתי והשמרני הנפוץ באזור המשולש, אשר ממשיך לקיים את מנהג הנישואין המוסדרים למרות מגמת שינוי המתחוללת בחברה הערבית-פלסטינית עם השנים, אשר הופכת את בחירת בן הזוג לעניין פרטי (חאג'–יחיא אבו אחמד, 2006; ח'ורי, 2005). מציאות זו במשולש שונה ממקומות אחרים שבהם חיה האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בארץ, שהם ליברליים יותר בתפיסותיהם לגבי סוגיות חברתיות ומשפחתיות (מלר, 2018).

בדומה לנאאלה, גם אינאס בת ה-57 מציגה תפיסה המנוגדת לעמדות הסקסיזם המיטיב, מדגישה את חשיבות ההשכלה ומציגה את רעיון ההשכלה כנשק מפני העתיד הלא-בטוח והלא-יציב תוך התייחסות לסוגיית הנישואין. אינאס סיפרה על הבעיות שהיא עברה עם משפחתו של בן זוגה ועל אי-שביעות רצונה ממצבם הכלכלי, עקב התנערות בעלה מהאחריות על מימון הוצאות משק הבית שלהם. בהמשך לכך היא מבהירה את חשיבות ההשכלה עבור בתה סילין:

### **האם לדעתך ההשכלה חשובה?**

מה זה חשוב! אחלה נשק, אני אומרת לה אל תתחנתי, אבל שיהיה לך תעודה ומקצוע.

### **למה?**

זה נשאר איתה, אפילו אם בעלה עבד או לא עבד, התפקיד יישאר איתה, חס וחלילה אם לא תתחתן זה יישאר איתה [תעודת הלימודים]. אני אמרתי לה אני אוהבת שהבחורה תתחתן בגיל 25, 26, היא צריכה לחיות בחירות, לקחת הכול, מספיק שיש לה את הנשק, אמרתי להן כאב הראש [של הנישואין] יגיע.

אינאס איננה רואה בנישואין אידאל אלא "כאב ראש", מעין רע הכרחי בחייה של אשה, אשר מעכב ואפילו חוסם את תהליך ההתפתחות המקצועית שלה. היא מנסה להעביר לבתה מסרים על חשיבות רכישת ההשכלה ועל הכוח הטמון בכך (Athamneh & Benjamin, 2019), ומדגישה את האפשרויות שפותחת התעודה לעומת ההפסדים בבחירה במסלול נישואין. אינאס מעבירה לבתה מסרים של התנגדות לסקסיזם המיטיב כדי להשפיע על עמדותיה ולחזק את הכוונתה להשכלה. ניתן להניח שהאמירות הנחרצות והעקביות של האם על חשיבות ההשכלה עשויות להבנות אצל הבת שאיפות תואמות, כפי שעולה ממחקרים שהראו כי הציפיות של הבנות מעצמן מושפעות מהציפיות של האימהות מהן, במיוחד בהקשר להמשך לימודים ורכישת השכלה גבוהה (Kerpelman et al., 2002).

האימהות מנסות להעביר לבנותיהן מסרים על חשיבות הלימודים וההשכלה כפרקטיקת התנגדות וכדרך להשגת הגנה, עצמאות כלכלית ועתיד בטוח ומוגן יותר, וכך לערער את האמונה בסקסיזם המיטיב, ולכוון את בחירת הבנות בהשכלה ולימודים. המסר של האימהות נקשר לחוויה האישית שלהן במערכות יחסים פוגעניות, והן פועלות מתוך מציאות כלכלית וחוויות אישיות קשות ומנסות ליישם פרקטיקות ואמצעים מגוונים כדי שבנותיהן יהיו מוגנות מפני עתיד לא בטוח.

נשים בחברות מסורתיות שבהן נפוצה תפיסת הסקסיזם המיטיב (Glick & Fiske, 1997), אשר אינן מועסקות בשכר, זוכות פעמים רבות בהגנה ותמיכה בזכות בן זוג מפרנס הדואג למחסורן. עם זאת, תלות חברתית, כלכלית ופסיכולוגית עלולה לייצר יחסים אלימים בין בני זוג (קסן, 2000). מאמצי האימהות מעידים על פער משמעותי בין ההצלחה בבית הספר שהן שואפות לה עבור בנותיהן, לבין הכוחות הדוחפים את הבנות אל מחוץ לבית הספר ואל נישואין מוקדמים. בכך הן מסייעות לבנותיהן לצבור הון רגשי ככוח התנגדות פנימי נגד כוחות חברתיים (Cottingham, 2016), העלולים לחסום את תהליך התפתחותן המקצועי והאישי.

### **פוליטיקת רגש של הבנות – לימודים ועבודה**

לאור עמדתן החד-משמעית של האימהות לגבי סדר העדיפות הנכון בעיניהן, נשאלת השאלה כיצד מנווטות הבנות את המסרים שהן מקבלות מאימהותיהן לגבי חשיבות הלימודים ורכישת השכלה עתידית כמקור לביטחון. בממצאים עלו שני כיוונים במענה לשאלה זו. נמצא כי חלק מהבנות מנווטות את המסרים של האימהות לכדי רכישת השכלה ושוקלות לוותר על עבודתן, ואילו אחרות מדגישות דווקא את העבודה כמקור לתחושת ערך וכבוד. עם זאת, בשני הכיוונים הבנות מתייחסות להשכלה ולעבודה כמקורות לפוליטיקת רגש, ובאמצעותן הן מחזירות לעצמן תחושת ערך וכבוד, הנגזלת מהן ומהאימהות נוכח מקומן המעמדי.

#### **לימודים כמקור לערך עצמי**

מהממצאים עלו שלושה הקשרים שבהם מבססות הנערות גאווה ותחושת ערך באמצעות התקשות על הלימודים: מוביליות מעמדית; נישואין עם בני זוג העונים על דרישותיהן; וחיים מוגנים ומשמעותיים. תפיסת כוחה של ההשכלה עולה למשל מההסבר של נאיה, בתה בת ה-17 של מונירה, לכך שהפסיקה לעבוד בשכר כדי להשקיע בלימודים:

#### **למה הפסקת לעבוד?**

אני רוצה ללמוד; כפי שהם אומרים תמיד, ההשכלה היא הנשק של הנערה. כשיש לי את זה, אני אהיה משהו. כשהם מדברים איתי אני אהיה משכילה, אני אדע דברים אם ישאלו אותי. וכשאני אתחתן, לא אהיה רק עקרת בית שאין לה משמעות בחיים, אני אהיה משכילה.

#### **מה זאת אומרת "שאינן לה משמעות בחיים"?**

פשוט יושבת בבית, עם ילדים ובעל... אני מרגישה שככה אני אהיה אישה כושלת.

התקווה לזכות בכבוד החברתי הנלווה לרכישת השכלה עשויה להביא את הבנות להחלטה להפסיק לעבוד, שכן המחיר של הישגים אקדמיים נמוכים עלול להיות גבוה מדי. נאיה הצדיקה את עזיבת עבודתה באמצעות הערך של ההשכלה, והתחילה לבסס תחושת ערך עצמי באמצעות: ההשכלה מוצגת בדבריה כעיקרון מארגן מרכזי של ערכה כאישה בעתיד, לא רק משום שהיא חיונית ליכולתה להתפתח בבגרותה, אלא גם כפתח מילוט מהסטריאוטיפ של האישה הלא-משכילה, ה"כושלת". ערך ההשכלה מודגש על ידי מטפורת הנשק, המבטאת את היותה כלי מאבק במציאות הכלכלית הקשה,

המעניק משמעות לקיום. ההתמסרות להשכלה מחזקת את גאוותן של הנערות נגד תחושת חוסר האונים והשוליות הנוצרת מהמחסור החומרי ומהשיפוט החברתי לגבי משמעות הקיום שלהן. חלק מהנערות תפסו את ההשכלה כנתיב לקריטריון ערך חלופי של משמעות לקיום באמצעות פוליטיקת הרגש (Skeggs, 1997).

רובא, בתה בת ה-18 של נאאלה, העידה כי מטרתה היא לרכוש השכלה אחרי התיכון, אך על מנת להשיג זאת היא חייבת לעבוד למרות ההתנגדות של אמה לעבודתה בזמן הלימודים. רובא הייתה מודעת לכך שהיא לא יכולה להפסיק לעבוד:

אני חייבת לעבוד, המצב שלנו והחובות שיש לאבא, קשה לא לעבוד, ובמיוחד כשאני רוצה לחסוך ללימודים בעתיד, אין דרך אחרת... להתקדם בחיים האלה, רק באמצעות הלימודים, בגלל זה גם אני צריכה לעבוד.

### **את מרוצה מההחלטה שלך ללמוד ניהול מערכות בריאות אחרי כיתה י"ב?**

את האמת לא, הייתי רוצה ללמוד רפואה ואני יודעת שאני אצליח ברפואה ואם אלמד טוב פסיכומטרי אקבל ציון גבוה, אני למדתי רק שבועיים בגלל הסידורים בעבודה והשגתי [ציון] 520, תדמיני אם אלמד ארבעה חודשים. אבל מצד שני, רפואה זה שש שנים, קשה לממן לימודים לשש שנים, נגיד אני אצליח להסתדר בשלוש או ארבע השנים הראשונות, אך מה עם השאר? וכמה מלגות יכולות לעזור?

מהדברים עולה כי רובא מנסה להדוף את בושת העוני באמצעות חישוב עלותם של לימודי רפואה, שאותם כפי הנראה לא תוכל לממש. פוליטיקת הרגש מחולצת מייחוס חשיבות רבה ללימודים כדרך להצלחה בחיים ולשבירת מעגל המצוקה של המשפחה. רובא תיארה את הפרדוקס שהעבודה מציבה בפניה – מצד אחד היא אמצעי הכרחי על מנת לחסוך כסף למימוש שאיפתה להשכלה, אך מצד שני העבודה חוסמת בפניה את האפשרות למימוש הפוטנציאל הלימודי שלה בהווה. מציאות חייה של רובא תואמת את הניתוח של דודסון ודיקרט, שהראו שהאחריות המוטלת על בנות מסיבות כלכליות וחברתיות לא מאפשרת להן לפתח את הפוטנציאל והכשרונות הלימודיים והאישיים (Dodson & Dickert, 2004). הקונפליקט בין העבודה ללימודים שעימו מתמודדת רובא מנתב את תהליך ההתפתחות המקצועית שלה, והיא נאלצת להנמיך את שאיפותיה המקצועיות ולוותר על החלום להיות רופאה על מנת להצליח לעמוד בדרישות הכלכליות של רכישת השכלה, ולנהל את הקונפליקט בין העבודה ללימודים באופן שימצמם את הפגיעה בלימודים. המקום המוחלש של אמה מותיר את רובא בודדה במאבק על עתידה, ובכלל זה על השכלתה.

### **עבודה כמקור לגאווה**

חלק מהנערות תיארו את הניסיון להיות מוערכות ולזכות בהכרה, לאו דווקא באמצעות השכלה אלא באמצעות עבודה בשכר, אשר בה ובתרומתה הן מתגאות. פאטמה בת ה-17, הבת של אימאן, העובדת כמלצרית בחתונות לצד לימודיה בבית הספר, התארסה בכיתה י"א לבחור שהכירה דרך העבודה, אך נפרדה ממנו אחרי כמה חודשים. היא משווה את יתרונות ההשכלה ליתרונות העבודה, ומשתמשת

בהון הרגשי שצברה מאימה כמשאב התנגדות, בדרך יעילה יותר לדעתה, להתמודדות עם החסמים העומדים בפניה בניסיון להתמקם בחברה:

### **האם את רוצה להשלים את החינוך בתיכון שלך ולקבל תעודה?**

כמובן. קודם כול, כמו שאומרים, ההשכלה היא הנשק. בחורה תהיה חכמה יותר, היא תדע יותר, [תכיר] עוד אנשים, היא תיהנה מהחיים יותר. זו הדעה שלי [...]. זה נכון שאני עובדת כי המצב שלנו קשה, אבל אני אוהבת לעבוד. אני הולכת לעבודה, את יודעת, בחתונות יש הרבה אורחים, ולעיתים קרובות אני רואה אותם לא פעם ולא פעמיים. עכשיו אני מכירה את כל העיר בגלל חתונות. כן, וזה נהדר. בחורה מחזקת את עצמה, אישיותה מתחזקת. כיום, כאשר בחור רוצה להתחתן, הוא מחפש מישהי עם תעודה. במונחים של נישואין, זה מה שאני שומעת. כן, איך בנות מכירות חתנים? "הוא למד איתי", "הוא עבד איתי". זה מה שאני יודעת.

הערך החיובי של העבודה מכוון כמתקיים מעבר לפרנסה. לפי תפיסה זו, העבודה מזמנת הזדמנויות לצבירת הון חברתי שבתורו מצמיח גאווה, למשל נוכח המפגש עם אנשים ופיתוח קשרים בקהילה – "אני מכירה את כל העיר". בסיס נוסף לגאווה מהעבודה הוא ההזדמנות שיש בה, בנוסף להשכלה, להכיר מועמדים ראויים לנישואין. למרות הקושי לעבוד במקביל ללימודים בבית הספר, פאטמה תופסת את העבודה כמשאב להון חברתי שבאמצעותו היא יכולה לפצות על החסך במשאביהם של הוריה, ולמקם את עצמה כסובייקט מוערך בזכות הערך המוסף של עבודתה בשכר. העבודה מזמנת היכרות עם אנשים ונתפסת כמקום לגיטימי להכיר בו בן זוג, ותפיסה זו מאפשרת לפאטמה לתרגם את ההון הרגשי שצברה לרגש של גאווה ותחושת מכובדות ושייכות, למרות ההתנגדות של אמה ("כשיש מבחנים אני לא מרשה לה"). ההתייחסות של פאטמה לבחירת בן זוג באמצעות ההון החברתי שהעבודה מקנה לה מעידה על הכוח שהיא צוברת, המאפשר לה לערער על הנורמה המסורתית של נישואין מוסדרים ולהשתלב בתהליך השינוי בנורמות בחירת היחסים הזוגיים בחברה הערבית-פלסטינית בישראל – שהפך את בחירת בני זוג לעניין אישי, וצמצם את המעורבות המשפחתית ביחסים הזוגיים (חאג'–יחיא אבו אחמד, 2006).

מאריה בת ה-18, בתה של ג'מלאת, היא בת להורים גרושים, ומאז שאביה עזב היא נאלצת לעבוד כדי לעזור לאמה בהוצאות המשפחה. בריאיון הביעה מאריה את האמביוולנטיות שהיא חווה נוכח מחויבותה האישית לרכישת השכלה ומחויבותה הקיומית לעבודה בשכר. היא מציינת את ההשכלה כדרך להחזרת תחושת הכבוד והערך לעצמה ולהוריה, אך מכירה במציאות שבה העבודה נותרת מקור הגאווה הנגיש יותר עבורה:

### **למה חשוב לך ללמוד? למה את רוצה לסיים את הלימודים [לתעודת בגרות]?**

להרים את ראשם של ההורים שלי. כמו כן, היא [אישה משכילה] גם תהיה רגועה בפנים. כולם רואים בה מודל לחיקוי וחזקה בכל דבר. היא תקבל את התעודה הזאת בידיה, היא יכולה לעשות מה שהיא רוצה, כי היא משכילה וחזקה.

### **האם החברה מסתכלת בצורה אחרת על נשים משכילות לעומת לא משכילות?**

החברה כולה מבקרת לא משכילות... כי היא... זהו... אם היא לא משכילה, אז נחתן אותה! אבל אם היא רוצה ללמוד לפני שהיא תתחתן אז היא יכולה... כאשר האישה משכילה, היא משהו גדול מאוד בחברה [...] תראי, היה לי חלום, כל מה שיש לי במחשבות יתגשם, אני מזמן שמתי בראש שלי להיות עובדת סוציאלית, וגם לדוגמה כל משהו שחסר לי - אוכל להביא, לראות את ההורים שלי שמחים בי, אבל בסוף הדבר הזה [לימודים] לא כל כך חשוב אבל חשוב שיהיה לבת, איך להגיד לך, שיהיו שמחים בה שיש לה רישיון נהיגה... יש לה מקום עבודה, הכי חשוב שהיא תעבוד... שיראו אותה שהיא חזקה בחברה.

מאריה תופסת את ההשכלה כתנאי למכובדות בקהילתה. היא מתארת את יחס ההערכה והכבוד בחברה לאישה המשכילה, ומסבירה כי השכלה מקנה כבוד, חוזק ועוצמה לנשים בכך שהיא משחררת אותן מתלות באחרים, ומאפשרת להן מרחב פעולה עצמאי וחריגה מנורמות מסורתיות לגבי נישואין. סקגס (Skeggs, 1997) פירשה את ההכרה שהפרט שואף אליה כגורם שבאמצעותו הוא יכול למקם את עצמו כגורם המעורב בתהליך הבנייה הסובייקטיבית של הערך העצמי. בשל הקושי להגשים את חלום ההשכלה ולשאוב ממנו ערך וגאווה, מאריה מוצאת מקורות חלופיים, כמו רישיון נהיגה ועבודה, שבאמצעותם תוכל להרגיש מוערכת ומשמעותית על ידי הוריה והחברה. ניתן לקשור שינוי זה להידרדרותה בלימודים, שכפי שהסבירה אמה, הושפעה כנראה גם מהמשבר המשפחתי בעקבות גירושי הוריה. אך אף כי עבודתה מילאה תפקיד בהחלשת הישגיה האקדמיים, מאריה עומדת על זכותה לחוות גאווה כתחליף לרגשות השליליים המצופים חברתית ממי שלא מצליחה לצעוד בדרך המלך של ההשכלה.

## **דיון**

אימהות ובנות ערביות-פלסטיניות החיות בעוני בישראל נמנות עם קטגוריה חברתית מוחלשת. הן נאבקות על מנת לחזק את תחושת הערך והמכובדות שלהן, אשר נגזלות מהן תדיר בשל מיקומן בהצטלבות צירי הדיכוי המעמדי, המגדרי והאתנו-לאומי (Benjamin et al., 2011). בהצטלבות שבה התמקדתי במחקר זה, מצאתי כי האימהות מתחברות למכובדות דרך השאיפה להשכלה גבוהה עבור בנותיהן, והבנות מתחברות למכובדות דרך פוליטיקת הרגש המאפשרת להן לחוות את העבודה בשכר כמקור לגאווה בעצמאותן הכלכלית ובקשרים שהן יוצרות.

מחקרים קודמים התמקדו במעורבות האימהות מהמעמד הבינוני בחיי ילדיהן בבית הספר, תוך הדגשת הפרקטיקות המגוונות המכוונות למקסום תחושות חיוביות לשם הצבר הון רגשי (Reay, 2004). עד לאחרונה דיון זה התעלם מטענתן של גולדן וארדרייך (Golden & Erdreich, 2014) כי תרומת האימהות ממעמד העובדים לעתיד ילדיהן צריכה להיבחן מנקודת מבט אינטגרטיבית הלוקחת בחשבון הקשרים של מעמד ותרבות, ולא מתוך מודלים תרבותיים של המעמד הבינוני-גבוה. בעקבות טענתן

זו, המאמר הנוכחי מציע פרספקטיבה מעמדית המתבססת על מרכזיות פועלן של אימהות החיות בעוני למען עתיד בנותיהן ומחויבותן כלפיו. הפרספקטיבה המוצעת ממוקדת בהבלטת הממשקים בין פרקטיקות פעולה של האימהות והבנות בשלושה ממדים: הראשון הוא ההקשר האתנו-לאומי, המקבל משמעות תרבותית ומעמדית ומחייב לבחון את מידת ההחזקה או ההתנגדות של האימהות לתפיסת הסקסיזם המיטיב; השני הוא דרכי הפעולה של האימהות לטובת בנותיהן העובדות בשכר, במטרה לצייד אותן בהצבר הון רגשי שיספק להן חוסן ועמידות מול החסמים החברתיים והכלכליים; והשלישי נוגע לשאלה כיצד הבנות מפרשות את המסרים שמעבירות להן האימהות, ואת מחויבותן לעבודה בשכר אל מול הפגיעה בהישגיהן בעתיד.

יישומה של הפרספקטיבה המעמדית במחקר מלמד על שני תהליכים מקבילים המתרחשים אצל אימהות ובנותיהן: האחד הוא הדיפת הסקסיזם המיטיב תוך הצבר הון רגשי מול בית הספר, והאחר הוא הדיפת בושת העוני בקרב הבנות באמצעות תוכניות עתידיות להשכלה גבוהה ותרומה לפרנסת המשפחה. הפרספקטיבה המעמדית שהוצעה אפשרה לחשוף שתי פרקטיקות שבאמצעותן מתאמצות האמהות לחלץ את בנותיהן ממציאות של הדרה ומצב כלכלי דחוק. הפרקטיקה הראשונה היא התנגדות לתפיסת הסקסיזם המיטיב תוך אתגור שייכותן המעמדית והתרבותית: האימהות במחקר, שלחלקן אין אפילו השכלה תיכונית מלאה, מבטאות התנגדות לתפיסה זו באמצעות השאיפה להשכלה גבוהה עבור בנותיהן. הפרקטיקה השנייה תומכת בראשונה באמצעות הצבר הון רגשי אצל הבנות, על ידי מעקב ומחויבות של האימהות ללימודי בנותיהן בבית הספר.

הפרספקטיבה המעמדית אפשרה להצביע על פוליטיקת רגש (Skeggs, 1997) בקרב תלמידות התיכון העובדות, שמאפשרת להן להמיר את בושת העוני בגאווה השייכות, גם כאשר השגת השכלה גבוהה כערך עליון בחברה, במיוחד בקרב נשים, נחסמת עבורן בגלל המציאות הכלכלית. הן מנהלות משא ומתן על שייכותן לקהילותיהן באמצעות הערך המוסף שהן מייחסות לעבודה. במילים אחרות, בהקשר של העוני, נערות מתבגרות המתקשות למצב עצמן כסובייקט ראוי בחברה באמצעות השגת השכלה גבוהה, מתאמצות וממצבות את עצמן בעמדה זו דרך עמידה בקריטריונים של ערך בזכות עבודתן בשכר בזמן הלימודים, המועילה להשגת תחושת ערך עצמי וכבוד דרך פוליטיקת הרגש (Skeggs, 1997).

מגבלה מרכזית של המחקר נובעת מהעובדה כי המשתתפות רואיינו פעם אחת בלבד. מכיוון שמנגנון חילוץ הערך מהעבודה בשכר ומההשכלה מאורגן על ציר הזמן ומכוון לעתיד, ראיונות חוזרים לאחר תום תקופת הלימודים יכולים היו לעזור בבירור עמידותן של המנגנון האמור. גם מידת תרומתם של הצבר הון רגשי והפנמת ערכי השכלה להתפתחותן המקצועית של הבנות, במיוחד לאור העובדות המזיקות הנגישות להן, הייתה יכולה להתברר בראיונות המשך. מחקרים עתידיים יוכלו לפתח את הפרספקטיבה המעמדית בת שלושת הממדים שהצגתי כאן ולהוסיף ממד זה תוך התייחסות לשאלת השייכות, ולמידה שבה עבודה בשכר אכן מאפשרת לבנות ולאמהותיהן לממש את חברותן בקהילה – או שמא דווקא מניעת הזכות להשלמת הלימודים בהקשר למצוקה הכלכלית מחזקת את ממד ההדרה בהתנסויותיהן.

למחקר זה, המכוון זרקור אל דינמיקת היחסים בין אימהות ערביות-פלסטיניות בישראל ובנותיהן תלמידות התיכון החיות בעוני, עשויות להיות מספר השלכות יישומיות. כיוון שהבנות המשתתפות במחקר עודן תלמידות תיכון, צוותים חינוכיים וטיפוליים התומכים במשפחות ובתלמידות בבתי ספר והשירותים החברתיים יכולים להתמקד מעתה בתמיכה במאבקן הסמוי של אימהות ובנות החיות בעוני על הצורך לשייכות ולהתמקמות חברתית. נוסף על כך, המודעות למקומן המרכזי של האימהות בסיפוק משאבים רגשיים לבנותיהן מזמינה פיתוח דרכי התערבות שיתרמו לחיזוק יכולתן של האימהות להצמיח אף יותר את ההתפתחות המקצועית והאישית של הבנות. במילים אחרות, עולה כאן אפשרות לאימוץ אסטרטגיות עבודה חלופיות, שהן מודעות ורגישות יותר לתפיסות ולעמדות של משפחות בעוני (קרומר-נבו, 2015). מומלץ לאמץ דרכי עבודה מודעות להקשר של מבנים חברתיים המאופיינים באי-צדק, אשר מחוזק גם בהבניות חברתיות.

## נקודות מפתח

- יש להעריך ירידה בלימודים בקרב תלמידות תיכון כביטוי להתמסרות לעבודה בשכר.
- השכלה נמצאה כפרקטיקת התנגדות לתפיסת הסקסיזם המיטיב וכמקור לביסוס ערך עצמי בקרב נערות ואימהותיהן.
- מעורבות אימהות ממשפחות החיות בעוני בבית הספר של בנותיהן היא צורה של הצבר הון רגשי, המייצר קריטריון ערך חלופי אשר מסייע לאימהות ולבנות להתמודד עם שיפוטיות חברתית.

## מקורות

אבו-בקר, ח. (2010). בין עצמאות לשליטה: המקרה של אלמנה ערבייה. בתוך ס. אבו רביעה-קוידר ונ. וינר-לוי (עורכות), **נשים פלסטיניות בישראל: זהות יחסי כוח והתמודדות** (עמודים 72-84). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

אבו רביעה-קוידר, ס. ווינר-לוי, נ. (2010). מבוא - נשים פלסטיניות בישראל. בתוך ס. אבו רביעה-קוידר ונ. וינר-לוי, **נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות** (עמדים 7-42). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

אלפסי-הנלי, מ. (2015). **עבודת בני נוער: עמדות בנושא עולם העבודה והשכלות שילוב עבודה ולימודים על חייהם של בני הנוער**. משרד הכלכלה.

בר-חיים, א., ברק, כ., ושביט, י. (2013). שינויים בשוויון הזדמנויות בהשכלה, תעסוקה וכלכלה: 1995-2008. בתוך **דוח מצב המדינה - חברה, כלכלה ומדיניות 2013**. מרכז טאוב.

דהן, י. (2018). **צדק חינוכי: הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון ליר.

אנדבלד, מ., גוטליב, ד., הלר, א., וכראדי, ל. (2019). **דוח מדדי העוני והפערים החברתיים**. הביטוח הלאומי, [https://www.btl.gov.il/Publications/oni\\_report/Pages/oni2018.aspx](https://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Pages/oni2018.aspx)

המועצה להשכלה גבוהה (2020.01.14). **לקט נתונים לקראת פתיחת שנת הלימודים האקדמית 2021/2020**. <https://che.org.il>

- חאג'–יחיא אבו אחמד, נ. (2006). **זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: שינוי ושימור בשלושה דורות** (חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת חיפה.
- חאג'–יחיא, ק., ועראר, ח. (2017). רכישת השכלה גבוהה ברשות הפלסטינית בקרב סטודנטים פלסטינים מישראל: גורמי משיכה, מפגש לאומי מחדש ואתגרים. **עינונים בחינוך**, 15–16, 560–587.
- ח'ורי, א. (2005). **בחירת בן/בת זוג בחברה הפלסטינית בישראל** (חיבור לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר אילן.
- ח'טאב, נ. (2009). לא קל להיות אישה פלסטינית ערבייה בישראל: קנסות מגדריים, אתניים ולאומיים ודתיים בשוק התעסוקה. בתוך פ. עזאזיה, ח'. אבו-בקר, ר. הרץ–לזרוביץ וא. גאנם (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד** (עמודים 319–336). רמות.
- ח'טאב, נ., מיעארי, ס., קראוס, ו., יונאי, י.ת. ולזרוס, ע. (2014). **האי-שוויון שבשעתוק: פערים בין קבוצות חברתיות בהשפעת הרקע חברתי-כלכלי על הישגים השכלתיים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כהן-נבות מ., אלנבוגן-פרנקוביץ ש., וריינפלד ת. (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער**. ג'וינט, מכון ברוקדייל ומרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- למדן, א. (1999). "מחול המלחמה והחיזור": על הקשר בין אימהות ובנות. **מעוף ומעשה**, 5, 102–132.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). לוח 12.31. **בתוך שנתון סטטיסטי לישראל**.
- מוניקדם-גבעון, י. (2019). **תעסוקת בני נוער: סקירת רקע**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- מלר, ט. (2018). אימהות עכשוויות בחברה הפלסטינית בישראל – בין קישוריות למשא ומתן. **ביטחון סוציאלי**, 103, 179–210.
- הסתדרות הנוער העובד והלומד (2017). **סקר הנוער העובד: מחקר בנושא עבודת בני נוער בישראל – הדוח המסכם לשנת 2017**.
- צבר בן-יהושע, נ. (2001). **מסורת וזרמים במחקר האיכותני**. מכון מופ"ת.
- סמבול, ש., ובנימין, א. (2006). אימהות ועוני בישראל: מקומה של אימהות בחייהן של עובדות עניות. **סוגיות חברתיות**, 1, 31–63.
- פרידמן, א. (1996). **באה מאהבה: אינטימיות וכוח בזהות הנשית** (עמודים 15–33). הקיבוץ המאוחד.
- קלינוב, ר. (2014). **כלכלת חינוך**. האוניברסיטה הפתוחה.
- קסן, ל. (1000). ה"עצמי המורחב" בסיפורי חיים של נשים מוכות וגברים אלימים. **חברה ורווחה**, (2), 129–157.
- קרמר-נבו, מ. (2015). עבודה סוציאלית מודעת לעוני: פרדיגמה חדשה לפרקטיקה עם משפחות בעוני. **חברה ורווחה**, (3), 301–321.
- שקדי, א. (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. רמות.
- שתיווי, ע. (2013). **התמודדות עם העסקה פוגענית של נשים ערביות**. כיאן.
- Athamneh, S., & Benjamin, O. (2019). Education as weapon: Poverty and school for Palestinian adolescent girls living in Israel, *Gender and Education*, 33(2), 235-251. DOI: 10.1080/09540253.2019.1685655
- Benjamin, J. (1984). The convergence of psychoanalysis and feminism: Gender identity and autonomy. In C. M. Brody (Ed.), *Women therapists working with women: New theory and process of feminist therapy* (pp. 37-45). Springer.

- Benjamin, O., Bernstein, D., & Motzafi-Haller, P. (2010). Emotional politics in cleaning work: The case of Israel. *Human Relations, 64*(3), 337–357. DOI: 10.1177/0018726710378383
- Bettie, J. (2000). Women without class: Chicas, cholas, trash, and the presence/absence of class identity. *Signs, 26*(1), 1–35. DOI: 10.1086/495566
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chase, N. D. (Ed.). (1999). *Burdened children: Theory, research, and treatment of parentification*. Sage.
- Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. In M. E. Rosaldo & L. Lampher (Eds.), *Woman, culture and society* (pp. 43–66). Stanford University Press.
- Collins, P. H. (1990). Black feminist thought in the matrix of domination. In P. H. Collins (Ed.), *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (pp. 221–238). Unwin Hyman.
- Cottingham, M. D. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society, 45*(5), 451–470. DOI: 10.1007/s11186-016-9278-7
- 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. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2004.00023.x
- Earley, L., & Cushway, D. (2002). The parentified child. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 7*(2), 63–178. DOI: 10.1177/1359104502007002005
- East, P. L. (2010). Children's provision of family caregiving: Benefit or burden? *Child Development Perspectives, 4*(1), 55–61. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2009.00118.x
- Ganong, L., & Coleman, M. (2014). Qualitative research on family relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 31*(4), 451–459. DOI: 10.1177/0265407514520828
- Gillies, V. (2006). *Marginalized mothers: Exploring working class experiences of parenting*. Routledge.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly, 21*(1), 119–135. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist, 56*(2), 109–118. DOI:10.1037/0003-066X.56.2.109
- Golden, D., & Erdreich, L. (2014). Mothering and the work of educational care – An integrative approach. *British Journal of Sociology of Education, 35*(2), 263–277. DOI: 10.1080/01425692.2012.747589
- Kerpelman, J. L., Shoffner, M. F., & Ross-Griffin, S. (2002). African American mothers' and daughters' beliefs about possible selves and their strategies for reaching the adolescents' future academic and career goals. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(4), 289–302. DOI: 10.1177/0011392110372729
- Krumer-Nevo, M., & Benjamin, O. (2010). Critical poverty knowledge: Contesting othering and social distancing. *Current Sociology, 58*(5), 693–714. DOI: 10.1177/0011392110372729
- Kulik, L. (2004). Predicting gender role ideology among husbands and wives in Israel: A comparative analysis. *Sex Roles, 51*(9–10), 575–587. DOI: 10.1007/s11199-004-5467-3
- Lareau, A. 2000. *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman and Littlefield.
- Lavee, E., & Benjamin, O. (2015). Working-class mothers' school involvement: A class-specific maternal ideal? *The Sociological Review, 63*(3), 608–625. DOI: 10.1111/1467-954X.12253
- Mann, C. (1998). The impact of working-class mothers on the educational success of their adolescent daughters at a time of social change. *British Journal of Sociology of Education, 19*(2), 211–226. DOI: 10.1080/13545701.2012.731514

- Miller, P. (2012). Do Australian teenagers work? Why we should care. *Feminist Economics*, 18(4), 1–24. DOI: 10.1080/13545701.2012.731514
- Montañés, P., De Lemus, S., Bohner, G., Megías, J. L., Moya, M., & Garcia-Retamero, R. (2012). Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters and its relation to daughters' academic performance and goals. *Sex Roles*, 66(7-8), 468–478. DOI: 10.1007/s11199-011-0116-0
- Mortimer, J. T. (2010). The benefits and risks of adolescent employment. *The Prevention Researcher*, 17(2), 8–11.
- Nowotny, H. (1981). Women in public life in Austria. In C. F. Epstein & R. L. Coser (Eds.), *Access to power: Cross-national studies of women and elites* (pp. 147–156). Allen and Unwin.
- Oppenheim-Shachar, S., & Benjamin, O. (2016). Adolescent girls' connectivity in an occupational efficacy workshop: Understanding avoidance. *Women's Studies International Forum*, 57, 38–47. DOI: 10.1016/j.wsif.2016.04.003
- Organization for Economic Co-operation and Development (2010). *OECD reviews of labour market and social policies: Israel*. <https://doi.org/10.1787/9789264079267-en>
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. Taylor & Francis.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education?. *The Sociological Review*, 48(4), 568–585. DOI: 10.1111/1467-954X.00233
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(s2), 57–74. DOI: 10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x
- Sabbah-Karkaby, M., & Stier, H. (2017). Links between education and age at marriage among Palestinian women in Israel: Changes over time. *Studies in Family Planning*, 48(1), 23–38. DOI: 10.1111/sifp.12015
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2003). Education is a weapon in women's hands: How Israeli Arab girls construe their future. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(2), 184–198. DOI: 10.25656/01:5756
- Skeggs, B. (1997). Formations of class & gender: Becoming respectable. Sage.
- Staff, J., & Schulenberg, J. E. (2010). Millennials and the world of work: Experiences in paid work during adolescence. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 247–255. DOI: 10.1007/s10869-010-9167-4
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of grounded theory methods*. Sage.
- Vickers, M..(2016) Juggling school and work and making the most of both. In R. Price, P. McDonald, & B. Pini (Eds.), *Young people and work* (pp. 123–133). Routledge.
- Yonay, P. Y., Yaish, M., & Kraus, V. (2015). Religious heterogeneity and cultural diffusion: The impact of Christian neighbors on Muslim and Druze women's participation in the labor force in Israel. *Sociology*, 49(4), 660–678. DOI: 10.1177/0038038514547898
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537–566. DOI: 10.3102/00346543076004537