

אימהות וניווט החינוך בבית הספר: מבט השוואתי

לורן ארדריק,¹ דבורה גולדן² וסוטה רוברמן³

מאמר זה מציג מבט השוואתי על אימהות, כפי שזו באה לידי ביטוי במפגש עם זירת בית הספר, בקרב נשים חברות מעמד הביניים משלוש קבוצות חברתיות-תרבותיות בישראל: יוצאות ברית המועצות לשעבר, פלסטיניות ישראליות ויהודיות ישראליות. באמצעות הצגת סיפוריהן של שלוש אימהות נבחן איך הן מבקשות לממש "אימהות אינטנסיבית" דרך ניווט החינוך בבתי הספר של ילדיהן. נראה שלוש הנשים שותפות להשקפות מסוימות בדבר אימהות נאותה ולהחלתן, אך בה בעת אופני המעורבות שלהן בחינוך ילדיהן נקבעים לאור מיקומן השונה והמשתנה בחברה הישראלית ולאור תפיסות תרבותיות שונות בנוגע לאימהות ולחינוך.

מלות מפתח: אימהות, בית ספר, חינוך, מבט השוואתי, מעורבות הורים, מעמד ביניים

מבוא

בעידן הנוכחי הולכת וגדלה חשיבות החינוך בבית הספר, לא רק ככלי להקניית ידע ומיומנויות, אלא אף ככלי הקובע את המיקום החברתי ואת טווח הניידות החברתית. במערכת המשפחתית אימהות הן אלה הנוטלות את רוב האחריות על החלטות הנוגעות לחינוך הילדים ועל הוצאתן אל הפועל, ובכלל זה תיווך היחסים בין הבית לבית הספר. תפיסות ואופני התנהלות של אימהות נוצרים בתגובה לדרישות ולציפיות החברתיות המשתנות המופנות אליהן בכל הנוגע לחינוך ילדיהן ובתגובה לדרישות שמעמידים לפניהן מוסדות החינוך. העשייה של אימהות בתחום זה עשויה אפוא לחשוף בבירור תפיסות בדבר אימהות "נאותה", שהתגבשו בהשפעת גורמים חברתיים ותרבותיים. בפרק זה אנו מבקשות להראות כיצד

- 1 הפקולטה לחינוך, מכללת בית ברל ומכון, ובית הספר ללימודי התמחות מקצועית, מופ"ת.
- 2 הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- 3 המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ומכללת גורדון, חיפה.

מיקום חברתי ורקע תרבותי שונים מעצבים תפיסות שונות בנוגע לאימהות נאותה ואופני מעורבות שונים של אימהות בחינוך ילדיהן.

מאמר זה מתבסס על מחקר השוואתי העוסק באימהות חברות מעמד הביניים משלוש קבוצות חברתיות-תרבותיות בישראל: יוצאות ברית המועצות לשעבר, פלסטיניות ויהודיות (Golden, Erdreich, & Roberman, 2018), הנחת היסוד של המחקר הייתה שאימהות מעוצבת בצומת של מעמד, תרבות ומיקום חברתי (Golden & Erdreich, 2014), והוא כלל 30 ראיונות עומק עם אימהות שגובו בתצפית משתתפת. במחקר בחנו את הדומה ואת השונה בהשקפותיהן בנוגע לחינוך הראוי לילדיהן ובנוגע לתפקידן בהבטחתן.

בספרה *The Cultural Contradictions of Motherhood* (Hayes, 1996) הגדירה הייז את האימהות המאפיינת את מעמד הביניים האמריקני כ"אימהות אינטנסיבית". מודל זה של גידול ילדים ממוקד בילד (child-centered) נשען על ידע של מומחים, תובעני מבחינה רגשית ודורש השקעה של זמן וכסף. הוא משמש קנה מידה לאימהות נאותה בקרב אימהות ממעמד הביניים, כפי שנראה באסופה בעריכתה של אניס (Ennis, 2014). אף שמודל זה עוצב בהקשר חברתי-תרבותי מסוים, הוא קיבל מעמד של מודל תיאורטי בעל כוח הסבר. מכאן עולה השאלה אם אימהות החיות רחוק מן ההקשר האמריקני שחקרה הייז מיישמות "אימהות אינטנסיבית" ואיך.

במאמר זה נתמקד במפגש עם בית הספר ונבחן כיצד האימהות מעוצבת דרך האינטראקציה בין המשפחה לבית הספר. נציג שלושה סיפורים של שלוש נשים – אחת מכל קבוצה – שבהם הן מתארות כיצד ביקשו לנווט את החינוך בבית הספר של ילדיהן. נראה ששלוש הנשים שותפות לרעיונות מסוימים אודות אימהות נאותה, אך בה בעת אופני המעורבות שלהן בחינוך ילדיהן מעוצבים לאור מיקומן השונה והמשתנה בחברה הישראלית ולאור תפיסות תרבותיות שונות בנוגע לאימהות ולחינוך.

להלן נציג סקירה קצרה של המחקר בנושא מעורבות הורים בבית הספר בכלל, ובהקשר הישראלי בפרט. נתאר ביתר פירוט את הנשים המשתתפות במחקר ואת המתודה המנחה מאמר זה. נציג את שלושת הסיפורים, נשווה ביניהם, ולבסוף נצביע על מספר תובנות תיאורטיות שעולות מתוכם ומההשוואה ביניהם.

מעורבות הורים בבית הספר – מבט מן המחקר

במחקרים על מעורבות הורים (parental involvement) בבית הספר או על יחסי בית/משפחה-בית ספר (home/family-school relations) נמצאה הסכמה כללית בקרב חוקרים, קובעי מדינות ואנשי חינוך, שמעורבותם של ההורים בחינוך ילדיהם חיונית להבטחת תפוקות חינוכיות והישגים מרביים של אלה האחרונים. הספרות מפרטת אופני מעורבות שונים, את הקשרים ביניהם ואת השפעותיהם על הישגי חינוך (לסקירה עדכנית

ראו (Christenson & Reschly, 2010; Lee & Bowen, 2006). המחקר הסוציולוגי הביקורתי אודות מעורבות הורים – על אופניה השונים – מתמקד בהשלכותיהם של מעמד ותרבות על יחסים אלה ועל אופן מעורבותם של הורים מקבוצות שוליות (de Carvalho, 2001). מחקרים מראים שלהורים ממעמד הביניים יתרון עצום על הורים ממעמד נמוך בכל הנוגע למעורבות המובילה להצלחה בלימודים. להורים אלה הון תרבותי (cultural capital), התואם את בית הספר, אך גם המשאבים הכלכליים והזמן הדרוש לטיפוח הון זה אצל ילדיהם ולמענם (Lareau, 2003). מחקרים מצאו הבדלים בין הורים ממעמד ביניים להורים ממעמד נמוך בכל הנוגע לאופן המעורבות בהחלטות בנוגע לחינוך (Lareau, 1989; Lareau & Horvat, 1999), לסגנון הדיבור של הורים עם מורים (Lareau & Calarco, 2012), לתגובות מורים להורים (Vincent & Ball, 2007) ולחוויה ולתמיכה הרגשית שהורים מספקים לילדיהם בזירת בית הספר (Gillies, 2006; O'Brien, 2008). המחקר האנתרופולוגי תרם גם הוא להבנת ההבדלים במעורבות הורים בין קבוצות שונות. הוא מלמד שהורים מקבוצות שונות מגבשים השקפות שונות על בית הספר, על טיב החינוך הניתן בו, על יחסי בית ספר-משפחה ועל חלוקת העבודה ביניהם (Lopez, 2001; Menard, 2000; Warwick, 2007; Reed-Danahay, 2000). גם כשיש הסכמה בין מערכת החינוך לבין הורים מקבוצות תרבותיות שונות, שהצלחה בלימודים חשובה וחיונית לניידות החברתית והכלכלית של ילדיהם, עדיין להורים מקבוצות אלה, בדומה להורים מהמעמד הנמוך, חסר ההון התרבותי – שפה, סגנון דיבור, הכרת המערכת – המאפשר לפעול למען המטרה המשותפת.

הנטייה אמנם היא לדבר על "הורים", "בית" או "משפחה", אבל רוב המחקרים מראים בבירור שהאחריות היומיומית על חינוך הילדים היא בעיקר נחלתן של נשים העושות מה שמכונה "עבודת חינוך משלימה" (complementary educational work) (Griffith & Smith, 2005). עבודה זו כוללת מעורבות בפעילות בית הספר והכנה להצלחה בלימודים (Allat, 1996; Weininger & Lareau, 2003) וגם עבודה רגשית (emotional labor) (Ball & Vincent, 1998; Bove, Ball, & Gewirtz, 1994; O'Brien, 2008; Reay, 2000). אימהות מקבוצות חברתיות-תרבותיות שונות נבדלות אלה מאלה בתפיסותיהן את תוכן העבודה החינוכית המשלימה ואת אופן ביצועה וגם במשאבים וביכולות שעומדים לרשותן לצורך עבודה זו (Lareau, 1989, 2003; Kusserow, 2004). מחקרים רבים מראים בעקיבות שאימהות ממעמד הביניים מצוידות בכלים המתאימים ביותר להתנהל בממשק שבין הבית לבית הספר (Crozier, 1998, 1999; Cucchiara & Horvat, 2009; Griffith & Smith, 2005; Horvat, Weininger, & Lareau, 2003; Lareau, 2003; Lareau & Horvat, 1999; Lareau & Lopez, 2010; Munoz, 2012; Reay, 1998; Wanat & Ziegler, 2010). הפעיל של אותו ממשק משמש לבניית מה שמעמד הביניים רואה כאימהות נאותה (Gillies, 2006; O'Brien, 2008; Possey-Maddox, 2013). במלים אחרות, אין אימהות נאותה

"מיובאת מן המוכן" מהבית לתוך זירת בית הספר; לחילופין היא מתעצבת תוך כדי עבודת הניווט בזירה זו ובאמצעותה.

מעורבות הורים בישראל

בעשורים הראשונים של המדינה עיצבה אידיאולוגיית מיזוג הגלויות את היחסים בין המשפחה לבין מערכת החינוך, כשמערכת החינוך ראתה את משפחות המהגרים כלוקות בחסר וכמכשול שיש להתגבר עליו (גרינבאום ופריד, 2011). על כן כבר מההתחלה מצאו עצמן משפחות מהגרים בקונפליקט עם בתי הספר, על רקע השקפות תרבותיות ופוליטיות שונות ועל רקע תפיסות שונות אודות ייעודו של חינוך הילדים ותפקיד בית הספר בחינוך זה. משנות ה-80 של המאה הקודמת ואילך אימצה מערכת החינוך נקודת מבט אקולוגית יותר, שכללה קריאה להתייחסות לצרכים התרבותיים ולהשקפות של קבוצות שונות (גרינבאום ופריד, 2011; ניר, 2014). המגמה של מתן מענה לצרכים התרבותיים של קבוצות ייחודיות הלכה והעמיקה בשנות ה-90, עם בוא גל המהגרים הגדול מברית המועצות לשעבר. אמנם במסגרת היחסים שבין המשפחה לבית הספר עדיין הציבה את עצמה מערכת החינוך כגורם שתפקידו להטמיע תרבות, אבל התרופפות אידיאולוגיית כור היתוך וההבנה שהטמעת תרבות עלולה להביא מהגרים לכדי ניכור הביאו את בתי הספר לאמץ מגוון רחב יותר של מודלים ליחסים עם התלמידים המהגרים (Eisikovitz & Beck, 1990). יתרה מזאת, אוכלוסיית המהגרים עצמה, אוכלוסייה גדולה הבוטחת בהון התרבותי והחינוכי שלה (Lissak & Leshem, 1995; Remennick, 2007), הרשתה לעצמה לאמץ עמדה ביקורתית כלפי בתי הספר. הביקורת כוונה אל מה שראתה כהעדר משמעת (Shor, 2005) וכדגש יתר על משחק בגילאים הצעירים (Roer-Strier & Rivlis, 1997; Rosenthal & Roer-Strier, 2001) על חשבון הלימודים (Eisikovitz, 1995). בשל אותה ביקורת ואי שביעות רצון בחרו חלק מהורים יוצאי ברית המועצות לשעבר לשלוח את ילדיהם לגני ילדים ששפת ההוראה בהם רוסית (Moin, Schwartz, & Breitkopf, 2011; Schwartz, Moin, Leikin, & Breitkopf, 2010) או למסגרות חינוך משלים השמות דגש על הוראת המדעים (Horowitz, Shmuel, & Zinaida, 2008; Segal-Levit, 2003) כגון שבה-מופת, המטפחים זהות רוסית-ישראלית (רסניק, 2010; שמאי, אילטוב והורוביץ, 2010).

האידיאל של יחסי משפחה-בית ספר ושל מעורבות הורים בבית הספר – אידיאל שבו מחזיקים בעשורים האחרונים, מחנכים, חוקרים והורים – הוא שותפות ושיתוף פעולה (גרינבאום ופריד, 2011; ניר, 2014). למרות אידיאל מוצהר זה, המחקר מראה שבישראל יש נקודות מבט שונות על האופן הרצוי של מעורבות הורים, על גבולותיה ועל אפשרויות יישומה (Nir & Bogler, 2012). בישראל, כמו במקומות אחרים, תפיסת יחסי משפחה-בית-ספר כשותפות מאפיינת בייחוד משפחות ממעמד הביניים. פעמים רבות הורים ממשפחות אלה נוטלים חלק ביחסים שאופיים קרוב יותר ליחסים שבין נותן שירות ללקוח,

יחסים שבהם ההורים מרגישים שזכותם להיות מעורבים בכל הנוגע לחינוך ילדיהם ואף לפקח על בית הספר ושהם מסוגלים לעשות זאת היטב. אכן המחקר מראה שהורים המצליחים להתארגן ולהשפיע כקבוצה על בית הספר הם הורים ממעמד הביניים (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Addi-Raccah & Ainhoren, 2009; Birenbaum-Carmeli, 1999). בעשורים האחרונים, עם התפשטות רוח הזמן הניאו-ליברלית גם לתחום החינוך (יונה ודהאן, 2013), גדלה הדרישה, במיוחד בקרב משפחות מעמד הביניים, לאפשר בחירה של בית ספר, ועמה גם המגמה של יוזמות הורים להקמת בתי ספר חלופיים פרטיים או פרטיים למחצה (נוי, 2014; Eyal, 2008).

על היחסים שבין המשפחה לבית הספר בחברה הפלסטינית בישראל נערכו מעט מחקרים, אך ניתן להניח שבשל מחסור במשאבים מוטל על מערכת החינוך בחברה הפלסטינית עומס יתר, ולכן לעתים קרובות אין היא מסוגלת לערב הורים או לספק את מה שהם מבקשים בשביל ילדיהם (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). זאת ועוד, גם הפער האידיאולוגי בין הרגשות הלאומיים של המשפחות הפלסטיניות לבין חובתם של המורים ובתי הספר להיצמד לקו הממלכתי שמכתיב משרד החינוך לא אפשר שותפות כנה או תקשורת בין בתי הספר למשפחות (גרינבאום ופריד, 2011). במלים אחרות, היחסים בין המשפחות הפלסטיניות לבית הספר הציבו לפנייהן את האתגר להגדיר את עצמן אל מול המדינה. תוצאות בחינות הבגרות בישראל עד לפני שנים ספורות הראו שהישגיהם של ילדי החברה הערבית בישראל נמוכים יחסית (קונור-אטיאס וגרמש, 2012). ואולם מחקרים מהשנים האחרונות מצביעים על מגמה הולכת וגוברת של מעורבות הורים גם בחברה הערבית. מגמה זו צומחת על רקע הגישה הניו-ליברלית בחינוך בישראל המאפשרת מעורבות רבה לאין ערוך של הורים; היא אף נובעת מתפיסת ההורים הרואים בחינוך ערוץ נידודת חיוני המאפשר מעבר מהמעמד הנמוך למעמד הביניים וכן מהיכולת הגוברת של הורים משכילים לעזור לילדיהם (Lavenda, 2011; Schaedel & Eshet, 2009; Schaedel, Freund, Azaiza, Hertz-) (Lazarowitz, Boem, & Eshet, 2015; Zedan, 2012). באווירה כללית של אי שביעות רצון מבתי הספר ניסו הורים צעירים להיות מעורבים בהחלטות פדגוגיות המתקבלות בהם ופגשו התנגדות מצדם של מנהלים ומורים (Arar, Abu-Asbah, & Nasra, 2014; Schaedel et al., 2015). בה בעת התחזקה המגמה בקרב הורים ממעמד הביניים, מוסלמים ונוצרים, לעקוף את המערכת הציבורית ולשלוח את ילדיהם לבתי ספר בחסות הכנסייה (בדראן, 2012). מגמה זו באה לידי ביטוי במספר הולך וגדל של יוזמות קהילתיות (אגבריה ומוסטפא, 2012), יוזמות של הורים בתוך מערכת החינוך הקיימת ואף הקמת בתי ספר מחוצה לה (לוי ומסאלחה, 2013; 2012; Levy & Massalha, 2010).

לסיכום, כפי שצוין לעיל, המחקרים מראים בבירור שהאחריות לחינוך הילדים הן הנשים, ולא המשפחות או ההורים. עוד הם מראים שלנשים ממעמד הביניים ההון הנדרש – הכלכלי, התרבותי והחברתי – כדי להיענות לדרישה למעורבות בחינוך הילדים. בהקשר הישראלי, מלבד מחקרן של לביא ובנימין (Lavee & Benjamin, 2015), המתמקד באתגר הניצב

לפני אימהות ממעמד הפועלים בישראל – היענות לדרישות שמציב מודל האימהות האינטנסיבית בנוגע לחינוך הילדים – אין גוף מחקר העוסק בזיקה שבין חינוך ילדים לבין הבנייתה של אימהות נאותה.

ניווט החינוך בבית הספר – שלושה סיפורים

מאמר זה, כאמור, הוא חלק ממחקר השוואתי רחב העוסק באימהות משלוש קבוצות חברתיות-תרבותיות בישראל: יוצאות ברית המועצות לשעבר, פלסטיניות ויהודיות. כל האימהות במחקר שלנו נמנות היום עם מעמד הביניים – כולן בעלות השכלה אקדמית (לעתים תואר שני או שלישי), עובדות במקצוען, ויש להן נגישות לאמצעים הכלכליים ולהון התרבותי הנחוצים כדי לאתר טובין בכלל ושירותים חינוכיים בפרט ולהיעזר בהם. להלן אנו מבקשות להציג את סיפוריהן של שלוש נשים – מאשה, בסמה ואבינועם. סיפורים אלה משמשים פריזמה שניתן להתבונן דרכה בקווי הדמיון והשוני באימהותן של שלוש האימהות. במיוחד נתמקד בשאלה כיצד אימהות אלה מבקשות לממש "אימהות נאותה" דרך ניווט החינוך הניתן לילדיהן בבית הספר. חשוב לציין שאמנם אין סיפורים אלה מאפיינים או מייצגים את שלוש הקבוצות שהמרווינות משתייכות אליהן, אבל בחרנו שלוש אימהות שסיפוריהן מדגישים חלק מהנושאים, מהדילמות ומאופני האימהות המשותפים להן ולאמהות אחרות באותה קבוצה. כל סיפור שנבחר ייחודי לאישה המספרת אותו, ומעביר את חוויותיה ואת דרך פעולתה במפגשה עם בית הספר, אך בד בבד מבליט תמות המאפיינות את קבוצת הנשים, שזיהינו לאור ניתוחי הרוחב שערכנו בתוך הקבוצות השונות ומתוך השוואה ביניהן (Ayes, Kavanaugh, & Knafel, 2003). הצגתם של שלושת הסיפורים האישיים מאפשרת גם להראות כיצד מיקום חברתי שונה משפיע הלכה למעשה על עבודת האימהות היומיומית. הסיפורים, כנרטיבים הלקוחים מתוך ראיונות, אף מכילים היבט של התהוות הכרונולוגיה של הסיפור, אופני הפעולה והשתלשלות האירועים (Creswell, 2013); (Clandinin & Connelly, 2000) – כל אלה יחדיו מראים שאין תפיסות האימהות הנאותה ואופניה נקבעים מראש, אלא נוצרות תוך כדי הניווט במרחב בית הספר.

בהמשך נביא את תמצית סיפוריהן של שלוש הנשים במלים שלהן. שלושתן סיפרו על יחסיהן עם מערכת החינוך – על מה שהן ראו ככישלון של בית הספר, על רעיונותיהן בנוגע לדרכים שבהן יוכלו לפעול בהקשר זה ועל אופן פעולתן בסופו של דבר. סיפוריהן ודרכי פעולתן הם תולדה של רעיונות שונים על חינוך ועל אחריותה של האם לחינוך ובתוך החינוך, כמו גם של מיקומן מול מערכת החינוך ושל תחושתן בדבר יכולתן לפעול כראוי, כמו גם של מימושה. לאחר כל סיפור נתייחס בקצרה אל התמות העיקריות העולות מתוכו. רק לאחר הצגתם של שלושת הסיפורים, נפגיש בין שלושתם, תוך התייחסות אל המשותף והשונה ביניהם.

סיפורה של מאשה

מאשה היגרה עם בעלה לישראל מברית המועצות לשעבר, בתחילת שנות ה-90 של המאה הקודמת. בנם הראשון, רון, נולד שש שנים אחרי שהגיעו לארץ, כשמאשה הייתה לקראת סוף לימודי התואר הראשון. בתה נולדה 18 חודשים לאחר מכן. בזמן הריאיון היה לה תואר מוסמך, והיא עבדה בתחום טכנולוגיית המידע. לפני שנכנס בנם למעון, עזבו מאשה ובעלה, למרות הקשיים הכלכליים, את מקום מגוריהם בשכונה של המעמד הנמוך, שבה נתקלו בדעות קדומות כלפיהם כרוסים. בחיפוש אחר "חינוך ברמה גבוהה לילדים" הם בחרו לעבור לשכונה של מעמד הביניים הידועה במעונות, בגני הילדים ובבתי הספר הטובים שבה. ועם זאת, כבר מהרגע הראשון היה המפגש של מאשה עם מערכת החינוך מאכזב מאוד מבחינתה ואפילו טראומטי. הסיפור החל כבר בניסיונותיה הראשונים לרשום את בנה למעון יום, ונמשך לאורך השנים בשרשרת מפגשים עם מוסדות חינוך ועם מורים, שבהם חשה שמוליכים שולל אותה ואת ובנה. כשהיה רון בן 18 חודשים, היא רשמה אותו למעון יום בניהולו של ארגון נשים שלא למטרות רווח, המספק חינוך לגיל הרך ברחבי המדינה:

הלכתי איתו לגן; היה מעולה; היינו שעתיים שם. היה הכול בסדר, ועזבנו את המקום. בשני לספטמבר הייתי איתו איזה שעתיים וחצי, שלוש. הוא היה כל הזמן לידי, כי שאר הקבוצה שלו, כל הילדים היו קטנים ממנו בגיל. והם כולם צרחו, בכו. ורמת ההתפתחות הייתה הרבה יותר נמוכה מרמה של רוני, שהוא היה כבר שנה בלי חיתולים, בלי מוצץ, בלי כל השטויות של קטנים. וכשהגענו לשמה, הגננת, היא אמרה שאין שום סיכוי שהיא תטפל בו בנפרד מכל הילדים. אם לכולם מחליפים טיטולים, אז גם הוא צריך להיות בטיטול ויחליפו לו. ככה בפירוש. [...] אז אמרתי שהם יצטרכו, כשהוא יבקש, ללכת איתו לשירותים. כי הוא מבקש לפעמים כן. לפעמים אם הוא משחק, אז יכול להיות שהוא ישכח. אז צריך פשוט לגשת ולשאול. [...] הם אמרו שהם לא יעשו את זה. [...] כל הילדים שתו מבקבוק של תינוקות, והוא שתה מהכוס. והיה צריך לעזור לו, כי ילד בגיל [...] שנה וחצי, אבל צריך לדאוג שהוא שותה כמו שצריך, להיות איפשהו קרוב. הם לא הסכימו לזה. אמרו להביא לו בקבוק עם מוצץ וזהו. התנאים שם היו משהו משהו. בנוסף לכל הצרות של הקטנים, רוני לא ידע עברית בכלל.

יום לאחר שילדה מאשה את בתה, היא לא הייתה מסוגלת לקחת את רון למעון ושלחה את אמה במקומה. היא סיפרה שאף שהוא בכה, התבקשה אמה להמתין בחוץ למרות מחאותיה. נאמר לה שרק אם לא יירגע תוך חצי שעה, יתירו לה להיכנס. כך נאלצה לשמוע אותו בוכה מעבר לדלת.

והוא המשיך לבכות. והוא ביקש ברוסית לשתות. בטוח שהם לא הבינו מה הוא מבקש. לא נתנו לו לשתות. זה הדרך היחידה הייתה להרגיע את הילד, לתת לו לשתות. לא נתנו לו. והוא בכה ובכה ובכה. סך הכול אחרי שעתיים אימא בכוה נכנסה לשם, לקחה את הילד ואמרה שאנחנו עוזבים את המקום. נגמר הגן.

אמה של מאשה לקחה אפוא שנת חופשה מהעבודה כדי לטפל בנכדה, עד שמצאה מאשה משפחתון, שהמפעילה שלו הייתה "בן אדם שמרגיש את הילד" ועבדה איתו לאט לאט, עד שהחל לדבר עברית. בגיל חמש נשלח רון לגן השכונתי, ואז, סיפרה מאשה, הוא החל להפגין בבית התנהגות תוקפנית:

וכנראה, אמנם זו שכונה מאוד יפה וטובה ועם כל ההמלצות שקיבלנו לפני. היו ילדים שהרביצו לרוני בגן. בגיל חמש זה התחיל, וזה השפיע על ההתנהגות שלו. ובבית הוא החזיר את זה בחזרה. [...] הוא הרביץ, הוא כעס על כל מיני דברים שלפני זה הוא לא היה כועס. והוא, לא היו תגובות כאלה לפני זה בכלל. כשזה התחיל, לא ידעתי מה קורה שם. הוא לא סיפר שום דבר, לא אמר, [...] והגננות אמרו שהכול מעולה, שילד מקסים, ילד נבון, מחונך. כל מה שדיברתי עם הגננת היא אמרה שהכול מעולה. היא אף פעם לא, לא אמרה שקורה משהו לא בסדר. יכול להיות שהיא אפילו לא ידעה על זה.

רק מאוחר יותר, אחרי שרון כבר עבר עם אותה קבוצה לכיתה א, הבינה מאשה שהייתה בעיה בגן. בינתיים היא השקיעה מאמצים באבחון הבעיה של בנה ובטיפול בה, קודם כול בעזרת מרפא הומיאופתי. בכיתה א נתקלה מאשה בבעיה חדשה. רון – ילד "סקרן", "מתעניין", "ספוג של ידע", כפי שהעידה עליו אמו, ילד שידע לכתוב ולקרוא מעט רוסית וגם לפתור תרגילי חשבון מעל לרמה שלו – התקשה פתאום בלימוד קריאה וכתובה בעברית. למאשה נאמר שיש לו קשיי למידה. "הם פשוט הכריחו אותנו לקחת מורה פרטית שתעזור לו לאיזה חודש, תעזור לו בעברית, שהוא יתקדם ויהיה ברמה של הכיתה." על אף הנטל הכספי הנוסף, שכרו מאשה ובעלה את שירותיו של מורה פרטי, והילד החל לקרוא, אך עדיין התקשה לכתוב.

אז בסוף כיתה א הוא פשוט הפסיק ללמוד בכלל. הוא בא עם רצון רב ללמוד, ואחרי שנה, שנת הלימודים הראשונה שלו, הוא כבר לא רצה ללמוד בכלל, שום דבר. כבר לא מתעניין אפילו בדברים שהוא באמת אוהב. וזה היה מאוד מאוד מוזר. ובתחילת שנה ב התברר שממשיכים להרביץ לו ואפילו מתעללים בו. אז זאת הייתה הסיבה לחוסר רצון ללמוד ולכל הדברים שהם התגלו אחר כך.

מדוכדכת, שקלה מאשה להעביר את בנה לבית ספר אחר בשכונה, אך הוא סירב, כי העדיף להישאר בחברת חברו הטוב. ובכל זאת שאלה מאשה אימהות אחרות על אותו בית ספר, ונאמר לה שהוא אף גרוע יותר. הוצאת הילד מהשכונה הייתה מחייבת להסיע אותו יום יום לבית הספר – משימה בלתי אפשרית מבחינת זמן ותקציב. מאשה השאירה אפוא את בנה באותו בית ספר, כשהמורים מזהירים אותה שאולי הוא סובל מליקויי למידה. למרות הכול הצליח רון לקבל ציונים סבירים, אך איבד את העניין בבית הספר. "וככה במשך כל שנות הלימודים שלו הוא ירד וירד וירד, "סיכמה מאשה.

בסך הכול, מבחינתה, התאפיינו היחסים עם מערכת החינוך בהעדר דיאלוג אמיתי, בהעדר הבנה, בתסכול ובאי אמון הולך ומעמיק ביכולתה של המערכת להבטיח את ההתקדמות של בנה. היא עצמה האמינה בדבקות ביכולותיו האינטלקטואליות, בייחוד לאחר שטיפחה אותו מגיל צעיר ולימדה אותו לקרוא רוסית. אך המורים, לדבריה, לא גילו רגישות ליכולות אלה ולא קיבלו את התפיסה שלה. לחילופין הם המטירו עליה, כבר מההתחלה, הנחיות כיצד לטפל בבנה.

מלכתחילה ייחסה מאשה לבית הספר תפקיד נכבד, כשהיא רואה בחינוך אמצעי לניידות חברתית ולטיפוח נורמות התנהגות של מעמד הביניים. לכן היו היא ובעלה מוכנים להעתיק את מגוריהם בתקווה למצוא בתי ספר ותלמידים טובים יותר, ואף להקדיש זמן וממון, כדי להבטיח לבנם חינוך ראוי. ואולם מאשה התפכחה במהרה, לא רק מהאשליה שבתי הספר הישראליים יכולים להבין ילד מבית רוסי, אלא גם מהתקווה שביכולתם לטעת בילדים נורמות התנהגות של מעמד הביניים. את האלימות שחווה בנה לא ראו המורים, ובסופו של דבר התייחסה מאשה אל האלימות כאל תופעה שיש להשלים איתה בכל המסגרות החינוכיות האפשריות שהיו פתוחות לפניו. העדר הדיאלוג וההרגשה שהמורים לא ראו את בנה כפי שהוא יצרו יחד בסיס לאי אמון עמוק בבתי ספר ולתחושת אי יכולת לתקן את הנזק שגרם בית הספר – הפגיעה ברצונו של הילד ללמוד.

סיפורה של בסמה

בסמה נולדה וגדלה בעיר ערבית ישראלית גדולה. כשנישאה, עברה לגור בבית פרטי בכפר סמוך, מקום מגוריה של משפחת בעלה. בזמן הריאיון היו לה שלושה בנים מתחת לגיל 11, והיא עבדה בחינוך המיוחד, תחום שבו יש לה תואר שני. אפשרויות החינוך בכפר מצומצמות – גן ילדים וגן חובה של המועצה ובית ספר יסודי – ובסמה חיפשה פתרונות מחוצה לו, בעיר השכנה שגדלה בה. היא שלחה כל אחד מילדיה למסגרות חינוך שונות לגיל הרך והעבירה את בנה הראשון דרך שלושה בתי ספר יסודיים ודרך שתי ערים, עד שמצאה את בית הספר המתאים לו. את הריאיון היא פתחה בהצהרה זו:

אני תמיד יש לי בראש, שאני רוצה שהילדים שלי יקבלו חינוך יותר טוב ממה שיש לי, ממה שאני למדתי. אני כל הזמן מתעניינת ומחפשת בתי ספר שהם ייחודיים, שהם ממש משקיעים בתלמיד.

בהתחלה רשמה בסמה את בנה לבית הספר שאליו הוא שייך מבחינת אזור הרישום בכפר מגוריהם, אבל בית ספר זה, כמו הבא אחריו, לא עמד בציפיותיה. היא סיפרה על אי הנחת שלה ועל דרך פעולתה:

הוא היה בכיתה א או. [המורה] הייתה צורחת, אלימה. [...] את יודעת תחילת כיתה א היא צריכה להיות מאוד חמה, מאוד אכפתית, מכילה. בכלל לא הייתה לה סבלנות.

זהו. לקחתי אותו לבית ספר אחר, וזה היה תהליך מאוד קשה. אני פניתי למנהל, פניתי ליועצת, ו"תעזרו אני רוצה שהוא יעבור לכיתה מקבילה". הם התעקשו שלא, ואני ראיתי גם שהחלוקה לא הייתה פיירית. הייתה כיתה מאוד חזקה, והכיתה שלו הייתה בכלל, היו הרבה ילדי שילוב וילדים עם קשיים. [...] אני ידעתי, כי שתי קרובות משפחה שלי מלמדות בבית הספר. גם היו ככה עוד אימהות מהכיתה שלו שהיו ככה נסערות למה. אני פניתי למנהל בסוף, אמרתי לו שאני רוצה שהוא יעבור. הוא אמר לי שהרבה אנשים ביקשו שהילדים שלהם יעברו לכיתה הזאת. אמרתי לו: "זה ממש הכיתה הזאת יותר טובה; אולי אתם צריכים לחשוב עוד פעם בחלוקה שעשיתם." אמר לי: "אם זה לא מוצא חן בעיניך, אז תעבירי את הילד שלך." אמרתי לו: "בסדר." [...] כן, הוא ככה אמר, ואני לא היה אכפת לי שאני בצ'יק אעביר אותו, כי אני אז עבדתי בחינוך; הייתי יכולה לבחור כל בית ספר שאני רוצה [בעיר]. ואז אני לא מרגישה שרחוק לי מפה לשם. אז גם היו הרבה ילדים מ[שכונה מסוימת] בכיתה שלו והם בכלל לא מנומסים. בעיות התנהגות וזה. אני לא רוצה לעשות הכללות, אבל האווירה בכיתה הייתה לא מתאימה שהילד שלי יהיה שם. כל יום היה חוזר עם הרבה מלים; מלים לא תרבותיות.

בסמה חששה, ולא ידעה מה לעשות כדי להבטיח שבנה יקבל חינוך טוב. היא חזרה לביקור נוסף בבית הספר ומצאה שם מורה מחליפה ומהומה רבה בחדר הכיתה, כשהילדים הופכים שולחנות:

ואני ככה עמדתי המומה. מה זה כל יום הילד שלי נחשף לפרוענות הזאת. אז אמרתי לילד [אחד]: "תיזהר ילד, אתה תיפול." אז הוא התחיל ממש לדבר מלים שאני בחיים שלי לא אמרתי. אמרתי [לעצמי]: "אוהו, זה הסימן שאני רציתי" [ולבנה]: "תרים את הילקוט שלך, ויאללה." אז אני רואה מורה אחרת שהיא ממש ידידה שלי. אז היא אומרת לי: "מה בסמה? לאן אתם הולכים?" "זה היום האחרון שלנו פה, והתחלתי לבכות." "את לא תראי אותי שוב בבית הספר שלך." אני לקחתי את הבן שלי ויצאתי.

לאחר האירוע הזה לקחו בסמה ובעלה יום חופש מהעבודה כדי להיות עם בנם בבית ולהחליט מה לעשות. בסמה ביקרה במספר בתי ספר בעיר הסמוכה, דיברה עם המנהלים, שאחדים מהם היו המורים שלה בילדותה או הכירו אותה. בסופו של דבר היא החליטה על בית ספר שתוכנית הלימודים בו שונה מזו של בית הספר הקודם. המנהל שיבח את המורות ואמר שהן "כל כך טובות ונעימות". בבית הספר הזה למד בנה מכיתה א עד כיתה ג. בכיתה ג החל משהו להשתבש מבחינתה של בסמה: "אני מתחילה תוך כדי השנה לראות דברים שלא מוצאים חן בעיני, אני מרגישה שהמורות לא נותנות את המקסימום, ויש לי הרבה ביקורת, ויש לי הרבה טענות, ויש לי, ואני מסתייגת ואומרת את דעתי, ובסוף זהו, אין מקום לשנות."

הקש ששבר את גב הגמל היה תקרית עם המורה לגיאוגרפיה. בריאיון סיפרה בסמה עד כמה בנה נהנה מלימודי גיאוגרפיה ומרבה לקרוא לבדו על הנושא. אך כאשר היא פגשה את

המורה לגיאוגרפיה, לא הכירה המורה את בנה בשמו, וכאשר בסמה הזכירה לה, היא טענה שבנה הוא תלמיד ממוצע.

רציתי לקרוע אותה. אמרתי לה: "שריף ככה ככה? הוא עוד לא הוכיח לי את עצמו?" אמרתי לה: "אולי את טועה, אולי בגלל שהוא ביישן, הוא שקט, אולי את לא מכירה אותו, אולי את מדברת על תלמיד אחר, תבדקי בניירות." "אומרת לי: "שנייה, אני רוצה לראות אותו בכיתה." היא הלכה וחזרה. "כן, תלמיד ממוצע," אמרה לי ככה, אמרתי זהו. אם כל ההשקעה שאני משקיעה בילד שלי היא אומרת לי ככה והיא אף פעם לא עשתה מבחן, [...] זה היה שלישי ראשון בכיתה ג ועוד לא העבירו מבחנים. אמרתי לה: "את ראת את המחברת שלו? את ראת את שיעורי הבית שלו? שאלת אותו שאלה שהוא לא נתן תשובה? עשית מבחן שהוא לא עבר אותו?" היא אומרת לי: "האמת שלא, אבל הוא לא משתתף הרבה." אמרתי לה: "מי אמר שהוא צריך להשתתף בשביל שתדעי שהוא ילד חכם?" אז היא ראתה אותי ככה עצבנית, והמבחן הראשון שהיא עשתה להם הוא השיג ציון מאוד גבוה, הכי טוב. אמרתי זהו, היא ירדה לי מכל זה. [...] גם היו הרבה מורים שהם לא ברמה מאוד טובה, לא בעברית, לא באנגלית, בכל המקצועות. אז אמרתי, אני הגעתי למסקנה סוף סוף היום שכנראה כל בתי הספר יש את המורים הטובים ויש את הפחות, ויש את הפחות, ויש את הפחות, אין משהו טופ שהכול מתקתק פרפקט, אין בית ספר כזה אידיאלי שאני רוצה אותו.

בעקבות ניסיונה עם בתי הספר של בנה הבכור, מצאה את עצמה בסמה תוהה מה נכון לעשות עם בנה השני, ילד ברוך כישרונות שכבר החל ללמוד איתה קרוא וכתוב וחשבון. "מצד אחד," היא סיפרה, "אני אומרת לעצמי: 'אני זאת שמשקיעה, ואני עושה הרבה עבודה בבית על הילד' [...], ואני אומרת חבל שהוא ייכנס לבית ספר שהוא לא כל כך, מרגישה שחבל. אבל מצד שני לא יודעת."

גם הסיפור של בסמה הוא סיפור של עשייה – של נוכחות בבתי הספר, הערכה של ההרכב החברתי ושל חלוקת המשאבים ונקיטת פעולה שתבטיח שבנה יצא נשכר. בסמה טענה חד משמעית, שיש לראות את הילדים, או לפחות את הילדים שלה, כפי שהם, בעיקר מבחינת יכולותיהם, אך גם מבחינת צורכיהם הרגשיים. היא ציפתה מהמערכת ומהמורים שיוכלו לזהות את צורכיהם של ילדיה, לתת להם מענה, ושישכילו לעודד נימוסים וכללי התנהגות המקובלים במעמד הביניים. למרות הביקורת הנוקבת שלה על המורים ועל בתי הספר, היא קיבלה את התפיסה הבסיסית האומרת שתפקידו של החינוך הוא לפתח את היכולות האינטלקטואליות של הילד. הכרתה את המערכת – הן כמחנכת והן כאדם המעורה בחברה המקומית והמקושר אישית לאנשים בעמדות מפתח – פעלה בדרכים שונות. מעורבות זו אמנם סייעה לה לפעול באינטנסיביות לטובת בנה, אבל גם כפתה עליה משא כבד – הצורך להבטיח שבנה יקבל מורים טובים והזדמנויות להוכיח את יכולותיו האינטלקטואליות ואף יזכה להכרה בהן. כאישה פלסטינית שרכשה את השכלתה הגבוהה באוניברסיטה בישראל, הכירה מניסיון אישי את הקשיים הנובעים ממה שכינתה חינוך בלתי הולם בבית הספר. ולכן

מצד אחד הייתה מודעת מאוד לאילוצי המערכת, ומצד אחר ידעה היטב כיצד אפשר ליצור הזדמנויות ולנווט ביניהן בתוכה.

סיפורה של אבינועם

אבינועם היא אם יהודייה שגרה בצפון הארץ, בעיר המאוכלסת בעיקר במשפחות במצב סוציו-אקונומי טוב. העיר מציעה מגוון אפשרויות חינוכיות: מוסדות חינוך פרטיים לגיל הרך, מערכת חינוך עירונית לגיל הרך, בתי ספר יסודיים למגזר הדתי ולמגזר החילוני, בית ספר יסודי פרטי ובית ספר תיכון ממלכתי. בזמן הריאיון גרו אבינועם ובעלה בבית שהיה שייך להם עם שני בניהם, האחד בן עשר והשני בן שש. אבינועם עבדה לפרנסתה כמטפלת מוסמכת בדרמה לילדים בגיל הרך. עד כניסתם לבית הספר התחנכו שני הבנים בגני ילדים פרטיים. אבינועם הייתה שבעת רצון, משום שחשה שגן הילדים "מאוד נותן לילדים להיות ילדים [...] שמכבד אותם במקום שבו הם נמצאים. [...] עוד דבר שמאוד אהבתי [...] זה באמת הפנייה לכל החושים של הילד". בהקשר זה היא סיפרה שהמעבר של בנם הבכור מגן הילדים לבית הספר היסודי היה מלווה בהתלבטויות ובחששות רבים. אף שבית הספר באזור הרישום שאליו הם שייכים נמצא קרוב לבית, ככל שאבינועם שמעה, ראתה וידעה, היו לו מוניטין לא טובים, והוא נחשב בית הספר "הכי גרוע" בעיר "בלחץ שהוא מפעיל על הילדים, בהישגיות, במורים, [...] במבנה שהוא מכוער". היא ניסתה אפוא לרשום את הבן לבית ספר ממלכתי אחר, הנמצא מחוץ לאזור הרישום שלהם. אבינועם העדיפה בית ספר זה, כי "יש שם חיות, יש שם יותר שיעורים מעניינים, פחות מובנה כזה". משלא קיבלו אישור, הסכימו בני הזוג על בית ספר ממלכתי שלישי. אבינועם סיפרה עד כמה התקשה בנה להסתגל לבית הספר:

כמו לכל ילד בכיתה א' [...] לדרישות שיש, פתאום אין הפסקות כאילו, כאילו פתאום יש שיעור והפסקה, ופתאום אתה צריך לשבת ולמלא חוברות ולהקשיב למורה, ויש הוראות ודרישות ומלא שיעורי בית. פתאום אי אפשר לשחק בבוץ בחוץ, [...] ואין יצירות, ויש שעה אחת של, שעתיים של ספורט בשבוע, כאילו פתאום הוא ממש, ברמה כזאת שהוא אמר לי: "אימא זה שנת הבצורת של החיים שלי."

וכאילו הכול היה בסדר. [...] היו לו חברים, הוא קיבל ציונים טובים, השתתף בפעילויות של בית הספר, והמורים דיברו בשבחו. בסדר, אבל אני ראיתי ילד שהוא דועך לו, שהוא לא מבסוט כל כך.

ולמרות זאת היא השאירה אותו בבית הספר במשך שנתיים:

כאילו לא היה אכפת לי, אם כאילו הוא סתם היה לו משעמם והוא היה ממלא חוברות והוא היה מתעצבן שהוא לא יכול לזוז יותר מדי, אז בסדר יש חוגים אחרי הצהריים; תוציא את כל הזה, יש יצירות, יש חברים, תדע שאתה הולך לארבע חמש שעות

לבית ספר, עושה את החוברות האלה, משעמם תחת, גם שיעור אמנות על הפנים כאילו, אבל בסדר, יש לך חברים, הפסקות, כדורגל, סבבה, חוזרים לבית...

מה שדחף את אבינועם בסופו של דבר להעביר את בנה לבית ספר אחר היה האלימות בבית הספר:

[...] אלימות שלא טופלה, אלימות ממש. אז הייתה שם איזה ילדה עם איזה הפרעת התנהגות איומה, שלא, שלא זו כלום. הייתה זורקת, הופכת שולחנות, לוקחת לו ככה, עושה לו ככה, [...] אבל בכל אופן היו שנתיים כאלה שכלום לא זו; הייתה אלימות מאוד קשה, היה הרכב של כיתה מאוד קשה, מורה שלא תפקדה. וכאילו כל הזה לא עניין. אמרתי בסדר, אז לא יהיה לו שיעור נגרות, כאילו so what, כאילו הלך לבית ספר. אבל הוא חי כמעט כמו תחת טרור. עכשיו, אני לא אומרת שבכיתה א או ב השנייה זה היה ככה. יכול להיות שבכיתה א או ב השנייה זה היה מעולה, היה בסדר. זה פשוט ככה היה בכיתה הזאת. זה לא שהיה הבית ספר, [...] זה היה מורה שלא ידעה, לא יכלה, הייתה חסרת אונים לגמרי, ואז אני אמרתי אוקיי. בכיתה ב היה לי ברור שהוא לא ממשיך שם. אמרתי הוא לא ממשיך, אני לא מביאה אותו לאלימות הזאת יותר.

אבינועם הוסיפה שהחלטה להעביר את בנה מבית הספר הייתה קלה, שהרי מלכתחילה לא הרגישה שלמה עם ההחלטה לרשום אותו לשם. הם העבירו אותו לבית ספר "אלטרנטיבי" פרטי. אף שלא הייתה בטוחה ביחס לבית הספר החדש, לא היה לה ספק, "שיש שם מורים יותר טובים, וידעתי שיש שם, יהיו לו שם שיעורים יותר מעניינים, שהוא יוכל להיות יותר, הוא ילד מאוד אנרגטי ופיסי שהוא צריך את ה-, שיש שם שיעורים יותר חווייתיים, שהוא צריך את זה, שאפשר להיות שם יותר ילד".

אבינועם המשיכה ותיארה עד כמה התאים יותר בית הספר החדש גם לבנה וגם לאמונות הבסיסיות שלה, שהעניין החשוב ביותר בחינוך הוא יחסים אישיים:

הוא ילד עם המון ערוצי ביטוי, והוא מאוד סקרן. זה לא מתאים לו לשבת כל הזמן מול חוברת; הוא הפך להיות אלים מזה. הוא נהיה עצבני, זה לא בשבילו. אבל זה שיש לו נגרות וכדורגל, ואחר כך הוא הולך ל-, אז זה כן מיטיב עמו. אבל אני חושבת שהדבר שהכי משמעותי לו זה שהם באמת, מעבר לחברים וכל ה-, זה שיש לו קשר מאוד מיוחד עם המורים שלו. הוא לומד דיאלוג אחר עם מבוגר. אז בשורה התחתונה [...] שהבחירה שלי של מסגרות היא סביב העניין של הקשר, איזה קשר יהיה לילד שלי שם עם האנשים, איזה אקלים, איזה אווירה תהיה שם מהבחינה הזאת, גם בין הילדים לבין עצמם, גם בין, מי יהיו המתווכים האלה, מי יתווך לו שם את העולם, מי יהיו הדמויות, איזה דמויות יתווכו לו את העולם שם.

היא ביטאה הערכה לפילוסופיה החינוכית של בית הספר, תוך שהיא שבה ומציינת שיש לה חשיבות משנית בהשוואה לטיב היחסים הנרקמים בין המורה לילדים ובין הילדים לבין עצמם:

זה לא השם והכותרות ומה לומדים ואיך לומדים ואיזה גישה ואם יש שיעור ג'אגלינג או לא ואם יש בחירה או לא ואם לומדים עד השעה הזאת או עד השעה הזאת וכמה פעמים בשבוע לומדים אנגלית וכמה חשבון ואם יש מבחנים, לא. מה שבאמת, וכמה יושבים על הטוסיק וכמה לא. כל השאר זה נחמד שיש, אני לא אומרת לך, זה מוסף. ואם יש דתיים או חילוניים, נחמד מאוד שיש, באמת. אבל לא בגלל זה הוא בא לשם; הוא בא לשם בגלל שאני מאמינה שהקשר, שקשר שיש בין תלמיד למורה או בין אם לילדה או בין מבוגר לילד, שאמור להיות שם איזוהו, איזושהי למידה, איזושהי התפתחות, איזושהי צמיחה, הוא מאוד משמעותי, חשוב שזה יהיה קשר שהוא מיטיב ושהמבוגר שנמצא שם ייתן איזושהו מענה, יוכל לתת איזושהו מענה לצרכים של הילד, אם זה הרגשיים ואם זה החברתיים, שהוא יוכל באמת לתווך לו את העולם הכי טוב שאפשר.

לאורך כל הסיפור שלה אנו רואות כיצד הבנתה אבינועם את תפקידה כאם כהנגדה לתפיסתה את מוסד בית הספר המקובל. היא ראתה בטיפוח האינטימיות את המשאב החשוב ביותר ליצירת ילד מאושר, ומההתחלה פעלה בהתאם. מלבד זאת היא לא התייחסה למערכת כאל מבנה קשיח שלא מאפשר גמישות – היא לא קיבלה על עצמה את התניית אזורי הרישום, אלא ניסתה לנווט בתוך המערכת ולהבטיח לבנה מקום בבית ספר אחר. זאת ועוד, היא לא סמכה על ההערכה של בית הספר בנוגע להסתגלות של בנה ולהתקדמותו בלימודים, כפי שזו באה לידי ביטוי בציונים ובהערכות של המורים. לחילופין היא סמכה על דיווחיו של בנה ועל ההערכה שלה אותו בתוך בית הספר ומחוצה לו, כשהדגש שלה היה פחות על הישגיו ויותר על רווחתו החברתית והנפשית. כל עוד הרגישה שבנה מסתדר מבחינה חברתית ורגשית, הניחה לו לנפשו, אף שהשקפתה על חינוך הייתה שונה. הילדות האידיאלית המצטיירת בסיפורה היא תקופה של תנועה וחקר עצמאי. תפיסה זו הייתה מנוגדת בעיניה לדרישותיו של בית הספר הפורמלי, אשר להבנתה מבנה את תקופת הילדות כתקופה של פסיביות פיסית ומנטלית.

מנקודת מבטה של אבינועם, מערכת החינוך היא האשמה באלימות, כי אינה מעסיקה מורים מתאימים. היא לא פנתה וביקשה להעביר את בנה לכיתה אחרת וגם לא התלוננה לפני הנהלת בית הספר ודרשה ממנה לטפל באלימות, אלא העדיפה להינתק ולחפש מסגרות אלטרנטיביות. הוצאת בנה מהמערכת הייתה מעשה שיש בו דאגה כפולה – להגן על בנה מפני אלימות ולהבטיח לו יחסים רגשיים ראויים עם מבוגרים. בהעברת בנה מהמערכת הציבורית למסגרת פרטית הדגישה אבינועם את חשיבותו של ההיבט הרגשי בחינוך, שמשמעותו למידה חווייתית ויחסי מבוגר-ילד המכינים את הילד לקראת העתיד. שוב ושוב

היא ביטלה את מה שראתה כאידיאלים חינוכיים המתמצים ברכישת ידע ובהערכת הישגים, והעדיפה על פניהם את האופן שבו תפסה חינוך ראוי – בניית משאבים רגשיים.

“לראות את הילד” – מבט השוואתי

במבט השוואתי על שלושת הסיפורים נראה שמאשה, בסמה ואבינועם חולקות מספר השקפות בסיסיות בנוגע לאימהות ולחינוך. ראשית, שלושתן חולקות אמונה שניתן לכנותה “טרמיניזם הוֹרִי” (Lee, Bristow, Faircloth, & Macvarish, 2014) – הרעיון שלפעולות שנוקטים הורים, ובייחוד אימהות, למען ילדיהם, עתידה להיות השפעה מכרעת על אושרם ועל הצלחתם. מתוך אמונה זו, ובהלימה עם מודל האימהות האינטנסיבית, שלוש האימהות רואות בהבטחת מילוי הצרכים של ילדיהן, גם בזירת בית הספר, את אחריותן הבלבדית כמעט. עוד הן חולקות את האמונה ביכולות ובצרכים הייחודיים של ילדיהן ואת הדעה שמחנכים אמורים “לראות את הילד” על יכולותיו וצרכיו הייחודיים, להכיר בהם ולפעול בהתאם. אצל שלוש האימהות עורר המפגש עם מערכת החינוך דאגה בעוצמות שונות. הן היו שותפות, באופנים שונים, להרגשה שמערכת החינוך לוקה ברפיון, והשתמשו, כל אחת בדרכה, בהון התרבותי והחברתי שעמד לרשותן בניסיון לפצות על החסר. ככלל, תפיסות אלה הופכות את הניווט בתוך מערכת החינוך לְהִיבֵט המרכזי והדחוף ביותר של האימהות, תהיה ההשתייכות לקבוצה תרבותית אשר תהיה.

עם זאת, נמצאו ביניהן הבדלי השקפות בנוגע לחינוך בבית הספר ובפרקטיקות הניווט. הבדלים אלה נבעו, מנקודת מבטנו, למיקום של הקבוצות החברתיות-התרבותיות שהן נמנות עמן. כל אחת מהן ליוותה את כניסתו של ילדה לכיתה א מתוך נקודת מוצא שונה. מאשה גילתה, עוד לפני שעלה בנה לכיתה א, שכל רעיונותיה אודות חינוך ראוי עפים ברוח. למרות האמון הראשוני שלה במערכת החינוך, הרי מהמפגש הראשון שלה עמה, במעון היום, ואילך נאלצה להתמודד עם מה שחוותה כאי רגישות תרבותית ואי הבנה אישית. בסמה ניגשה אל מערכת החינוך בעין בוחנת. היא ידעה היטב עד כמה שימש אותה החינוך כאמצעי נידות בתוך החברה הערבית ועד כמה איכות החינוך הירודה בחברה זו מעמידה את הפלסטינים בעמדת נחיתות מול היהודים. נקודת המוצא של אבינועם – המצוידת בתחושה חזקה של זכאות – הייתה שאין היא חייבת לקבל את המערכת כהווייתה. הכרתה בחולשותיה של הבירוקרטיה הישראלית (Eisenstadt, 1959) הזינה אף היא את הרגשתה שאין היא חייבת לקבל את האילוצים שהמערכת מכתובה.

לצד נקודות מוצא שונות אלה ביחס לחינוך בבית הספר, נקטו שלוש האימהות גם דרכי תקשורת שונות עמו ובנוגע אליו. אף ששלושתן דיווחו שדיברו עם המורים על ילדיהן, אופי התקשורת היה שונה. בסמה התייחסה אל המורים כאל שווים מבחינה חברתית ומקצועית, ומימשה את הזכויות השמורות לה מתוקף היותה חלק מהמערכת דרך כניסה לתוך בתי הספר וצפייה בבנה ובמוריו. אבינועם ייחסה משנה תוקף לדיווחיו של בנה ולביטויים הפיסיים

והרגשיים שלו בבית והעדיפה אותם על פני דיווחי מוריו. כך נהגה גם מאשה. אך בעוד שלאבינועם היו האמצעים והיכולת להתייחס בביטול לדיווחי המורים על התקדמותו של בנה בלימודים ולהעדיף על פניהם את מה שראתה ושמעה מפיו, פירשה מאשה את ההנחיות שנתנו לה המורים בעניין בנה במונחים של התנגשות בינם לבין תפיסתה את יכולותיו, ולכן נסוגה וחיפשה מסגרות חלופיות, מחוץ לבית הספר, כדי לפצות על המערכת.

במפגש עם בית הספר גייסו שלוש האימהות בדרכים שונות את ההון העומד לרשותן. כמו אימהות אחרות ממעמד הביניים, גם בסמה דאגה לכך שהמורים בבית הספר יראו את יכולותיו ואת אישיותו המיוחדת של בנה ויטפחו אותו. למען מטרה זו היא גייסה את היכרותה עם מערכת החינוך ועם דמויות מפתח בה. אצל אבינועם העניקה לה קריאתה את מצבו הרגשי של בנה ביטחון כאם, וגיבתה את החלטותיה בנוגע לבית הספר. אצל מאשה חיזקה קריאתה את מצבו הרגשי של בנה את תחושת ההחמצה והעדר ההכרה – גם בבנה, שלא זכה להכרה ללא סייג בזירת בית הספר, וגם בה עצמה, שלתחושתה לא זכתה להכרה כאם נאותה. באשר למקרי האלימות שהילדים נחשפו אליהם, הסכימו כל שלוש האימהות שאלימות והתנהגות משולחת רסן בין ילדים מאיימות על הרעיון של ילדות כמרחב מוגן, וכל אחת ביקרה את התופעה מנקודת מבטה. אמנם הספרות מראה שהורים ממעמד הביניים רואים בילדים אלימים ילדים שיש להתרחק מהם, וזה הופך לקריטריון בבחירת בית ספר (Crozier, Reay, James, Jamieson, Beedell, Hollingworth, & Williams, 2011; Cucchiara, 2013; Reay, Crozier, & James, 2008), אבל בהקשר של מחקר זה הסיפורים מלמדים שכל אם פירשה אחרת את האלימות ואת השלכותיה. אבינועם, שחששה לשלומה הרגשי של בנה, הטילה ספק במקצועיותו של בית הספר, ובייחוד בזו של המורה, משום שהם אפשרו לילדים לצאת מכלל שליטה. בסמה הייתה שותפה לביקורת זו, אך ראתה בהתנהגות האלימה איום על נגישותו של בנה למשאבים נושאי ערך. מבחינת מאשה הייתה האלימות שבנה נחשף אליה תופעה שהמורים לא הבחינו בה או לא דיווחו לה עליה. בעיניה היה זה עוד כישלון של המערכת, שלא יכולה הייתה להתעלם ממנו ונדרשה למצוא דרכים להתמודד איתו בכוחות עצמה.

המבט ההשוואתי על שלושת הסיפורים מראה פרשנויות שונות של כישלונם של בית הספר "לראות" את הילד כהלכה ואופני ניווט שונים בזירת בית הספר. מאשה חשה שמערכת החינוך הכשילה את בנה, והיא נסוגה ממנה לטובת מסגרות אחרות לשם תיקון. כגודל האמונה בעליונותה של מערכת החינוך בארץ מוצאה, כך היה אי האמון העמוק, אפילו בזו, שחשה כלפי מערכת החינוך המקומית. סיפורה מבליט את הקשיים שאימהות מהגרות נתקלות בהם, בבואן לקבל ממוסדות החינוך המקומיים הכרה ביכולות הייחודיות של ילדיהן ובצורכיהם. יתרה מזאת, על רקע אי ההבנות – ולעתים אף העוינות – הצובעות את היחסים בין החברה הקולטת למהגרים, אין מאמציהן לצייד את ילדיהן בהון תרבותי זוכים להכרה כהשקעה הולמת. ללא הכרה וללא יכולת לתמרן בתוך המערכת, אך בד בבד עם היזקקותה לזו האחרונה כאפשרות היחידה להעניק לבנה חינוך ולהבטיח שיהפוך מקובל בחברה, חוותה

מאשה התפכחות מאשליה. בדומה לאימהות אחרות מברית המועצות לשעבר, המבקשות לפצות על מה שהן תופסות ככישלונות של מערכת החינוך ועל הנזק שהסבה לילדיהן, היא פנתה למסגרות ולשירותים חלופיים שהקימו יוצאי ארצה, ובהם מסגרות לשעות אחר הצהריים כמו **מופת** (Segal-Levit, 2003), ונעזרה במורים פרטיים, שרבים מהם יוצאי ברית המועצות בעצמם. אין אימהות אלה רואות במסגרות שמחוץ לבית הספר מסגרות "העשרה" או "השלמה", אלא את המסגרת העיקרית המעניקה לילדיהן את החינוך הנאות.

בסמה, מצד אחד, דבקה באמונה בעסקת החבילה הליברלית ובחינוך כהבטחה, ומהצד האחר מתחה ביקורת על מה שראתה כאי מסוגלות מקצועית בתוך המערכת, ועל כן דאגה להבטיח הקצאת משאבים נאותה לטובת ההתפתחות של בנה. בהתבססה על הידע המקצועי שלה בתחום החינוך היא הצליחה לזהות בעיות, ונעזרה במערכת הקשרים המשפחתית בתוך מערכת החינוך הערבית, כדי למצוא פתרונות. בשביל בסמה היה בית הספר של בנה זירה חשובה, והיא השקיעה בה מאמצים מתמשכים כדי להבטיח לו מקום במעמד הביניים של החברה הפלסטינית הישראלית, ובעצם להקנות לו יתרון בבואו להתדיין עם החברה היהודית. כשהיא מתבססת על הניסיון שלה עצמה עם מערכת החינוך הערבית ועם החינוך הגבוה בישראל, גייסה בסמה את משאביה המקצועיים והאישיים, שיסייעו לה לקרוא את המערכת ולהבטיח שבנה יפיק תועלת מכל ההזדמנויות החינוכיות האפשריות שהיא יכולה להציע.

אבינועם לקחה לעצמה את הזכות לבקר את המערכת, זכות המבוססת על הרעיונות המקובלים במעמד הביניים בעולם המערבי, ולפיהם אין החינוך בבית הספר עושה צדק עם הצורך לראות את הילד כמכלול. היא זיהתה מסגרות חינוכיות חלופיות שהוקמו מלכתחילה כמענה לדרישות של הורים ממעמד הביניים והשתמשה בהן. אצל אבינועם איים המפגש עם בית הספר על תשתית היחסים האינטימיים מבוגר-ילד שיצרה בבית, ואף מצאה להם הד בגן הפרטי שבחרה לבנה. היא התמודדה עם אותו איום בעזרת תחושת הזכאות החזקה שלה, שהנחתה אותה לחפש בשולי מערכת החינוך את המקום שיתאים בדיוק לרעיונותיה. יתרה מזאת, גם כאשר ביקרה את בית הספר, עדיין בטחה בהון הרגשי שנטעו אותם יחסים אינטימיים בילד ובתועלת ארוכת הטווח שלהם. בשביל אבינועם המרגישה בבית, הן בחברה הרחבה והן בהשתייכות המעמדית, אימהות היא הזכות והחובה להבטיח לילדיה רווחה רגשית. על כן היא פעלה להבטיח יחסים ביתיים אינטימיים בין מבוגרים לילדים, וראתה בהם משאב שחשיבותו רבה לאין ערוך מכל מה שבית הספר יכול להציע.

בסמה ומאשה לא הסתפקו ביצירתו של הון רגשי זה. אצל בסמה האימהות היא אחריות מרכזית וחשובה להבטחת המשך ההבניה של מעמד הביניים הפלסטיני. בשביל מאשה אימהות היא אתגר חשוב ולעתים מרפה ידיים בדרך להשתלבותה והשתלבות יוצאות ברית המועצות לשעבר במעמד הביניים הישראלי. למרות הזיקה של שתיהן למעמד הביניים, במובן הרחב של הון תרבותי ומשאבים כספיים, חייבה שוליותן החברתית-התרבותית שימושים אחרים בבית הספר, ובהתאם לכך גם פרקטיקות אחרות ותפיסות אימהות אחרות. אף ששתיהן מצויות בשולי הזרם המרכזי של החברה, האימהות של נשים פלסטיניות ונשים

יוצאות ברית המועצות שונה. בסמה וחברותיה מהחברה הערבית נדחפו ללימודים גבוהים בתחומים שמעמדם נמוך יחסית, כגון חינוך ועבודה סוציאלית, ומשם עברו לעבוד בתחום החינוך, המשמש כר נרחב לתעסוקת גברים ונשים פלסטינים-ישראלים (אלמגור-לוטן, 2010; מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2010). על כן הן רותמות את הידע שיש להן בנושאי חינוך, הוראה ולמידה ואת הקשרים שיש להן בבתי ספר כדי לנווט בתוך המערכת ולהשפיע עליה לפעול בדרכים שיתאימו לילדיהן. לעומתן למדו אימהות יוצאות ברית המועצות לשעבר מקצועות שמעמדם גבוה יותר, ולכן הן שוליות פחות מבחינת השכלתן ונהנות מגישה נוחה יותר למגוון רחב של אפשרויות תעסוקתיות בשוק העבודה וממעמד של אלה ששבו הביתה (לומסקי-פדר ורפפורט, 2010). אך בתחום החינוך של ילדיהן הן חוות מיזה רבה יותר של שוליות. במלים אחרות, כשזה מגיע לאימהות, לא עומד לרשותן ההון החברתי והתרבותי הנחוצ כדי לנווט ביעילות את בית הספר.

מתוך ההשוואה בין סיפורי האימהות שהבאנו לעיל אנו מבקשות להצביע על שתי תובנות תיאורטיות אודות הזיקה בין אימהות, חינוך ומעמד. התובנה הראשונה עולה מתוך ההשוואה בין הסיפורים השונים. ממנה למדנו שפעולותיהן של האימהות בזירות בית הספר השונות הן לא רק תוצר של ההון התרבותי העומד לרשותן מתוקף השתייכותן למעמד הביניים, אלא נראה שאופני המעורבות שלהן בחינוך ילדיהן נקבעים לאור מיקומן השונה והמשתנה בחברה הישראלית ולאור תפיסות תרבותיות שונות בנוגע לאימהות ולחינוך. התובנה השנייה עולה מתוך שלושת הסיפורים כאחד: בכל הנוגע לחינוך הילדים אין האימהות עניין של התאמה בין ההון התרבותי ה"מיובא" מהבית אל המפגש עם זירת בית הספר; לחילופין אימהות נאותה לא רק מקבלת משנה תוקף, אלא אף מתהווה תוך כדי המפגש עצמו ובאמצעותו. כך האימהות מתעצבת כמארג של מעמד, תרבות ומיקום חברתי, תוך זיקה לפעולה במרחב החינוכי.

מקורות

אגבריה, א' ומוסטפא, מ' (2012). החברה האזרחית הערבית בישראל והמעורבות בחינוך: הפוליטיקה של ההבדל בין האזרחי-לאומי והקהילתי-דתי. **מפגש**, כ(35), 253-281.

אלמגור-לוטן, א' (2010). **תעסוקה בקרב אקדמאיות ערביות**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת. אוחזר מ-

<https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02443.pdf>

בדראן, א' (2012). **המסלול לאליטה עובר את מחסום הדת: הגורמים הקובעים אצל הורים מוסלמים בבחירת בית ספר כנסייתי קהילתי עבור ילדיהם בשלב החינוך היסודי** (עבודה לשם קבלת תואר שני). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

גרינבאום, צ' ופריד, ד' (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג) וזיקתם להתפתחות הילד והצלחתו במערכת החינוך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

יונה, י' ודהאן, י' (2013). מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבניין אומה לניאו-ליברליזם. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה (עמ' 17-35). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

לוי, ג' ומסאלחה, מ' (2013). בחירה, זהות ומקום בבית הספר הערבי הדמוקרטי יאפא. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה (עמ' 225-257). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (2010). פתח דבר. בתוך ע' לומסקי-פדר ות' ורפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 7-9). ירושלים: מכון ון-ליר.

נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בית הספר של ילדיהם. תל אביב: מכון מופ"ת.

סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת. תל אביב: מרכז אדוה.

פיטלסון, ד' (1969). בית הספר ובית ההורים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

קונור-אטיאס, א' וגרמש, ל' (2012). זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2009-2010. תל אביב: מרכז אדוה.

רסניק, ג' (2010). נראות וזהות בבתי ספר רב-תרבותיים בישראל. בתוך ע' לומסקי פדר ות' רפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 274-302). ירושלים: מכון ון-ליר.

שמאי, ש', אילטוב, ז' והורוביץ, ת' (2010). משבחה למופ"ת: סיפורו של מהפך חינוכי. ירושלים: כרמל.

Addi-Raccach, A. & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.

Addi-Raccach, A. & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.

- Allat, P. (1996). Consuming schooling: Choice, commodity, gift and systems of exchange. In S. Edgell, K. Hetherington, & A. Warde (Eds.), *Consumption matters: The production and experience of consumption* (pp. 163-182). Oxford: Blackwell Publishers.
- Arar, K., Abu-Asbah, K., & Nasra, M. A. (2014). *Arab parents' involvement in school reform in Israel*. *IJER*, 23(2), 133-153.
- Ayres, L., Kavanaugh, K., & Knafl, K. A. (2003). Within-case and across-case approaches to qualitative data analysis. *Qualitative Health Research*, 13(6), 871-883.
- Ball, S. & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Birenbaum-Carmeli, D. (1999). Parents who get what they want: On the empowerment of the powerful. *The Sociological Review*, 47(1), 62-90.
- Bowe, R., Ball, S., & Gewirtz, S. (1994). 'Parental choice', consumption and social theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 38-52.
- Christenson, S. & Reschly, A. (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Journal of Educational Policy*, 13(1), 125-136.
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: Dilemmas,

- ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.
- Cucchiara, M. (2013). Are we doing damage? Choosing an urban public school in an era of parental anxiety. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(1), 75-93.
- Cucchiara, M. & Horvat, E. (2009). Perils and promises: Middle-class parental involvement in urban public schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 974-1004.
- De Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Eisenstadt, S. N. (1959). Bureaucracy, bureaucratization, and debureaucratization. *Administrative Science Quarterly*, 4(3), 302-320.
- Eisikovits, R. A. (1995). "I'll tell you what school should do for us": How immigrant youths from the former USSR view their high school experience in Israel. *Youth and Society*, 77(2), 230-255.
- Eisikovits, R. A. & Beck, R. H. (1990). Models governing the education of new immigrant students in Israel. *Comparative Education Review*, 34(2), 177-195.
- Ennis, L. R. (Ed.). (2014). *Intensive mothering: The cultural contradictions of modern motherhood*. Bradford Ontario: Demeter Press.
- Erdreich, L., Lerner, J., & Rapoport, T. (2005). Reproducing nation, redesigning positioning: Russian-Jewish immigrants' and Palestinian Israeli women's identity practices in knowledge. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 12(4), 539-562.
- Eyal, O. (2008). When parents choose to start up a school: A social-capital perspective on educational entrepreneurship. *Journal of Educational Administration*, 16(1), 99-118.
- Gillies, V. (2006). Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18(3), 281-293.

- 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.
- Golden, D., Erdreich, L., & Roberman, S. (2018). *Mothering, education and culture: Russian, Palestinian and Jewish middle-class mothers in Israeli society*. London: Palgrave Macmillan.
- Griffith, A. & Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. New York: Routledge.
- Hayes, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven and London: Yale University Press.
- Horowitz, T., Shmuel, S., & Zinaida, I. (2008). The Russian immigrant community vs. the Israeli educational establishment: From extra-curricular activities to systemic change. In A. Srtavans & I. Kupferberg (Eds.), *Studies in language and language education: Essays in honor of Elite Olshtain* (pp. 379-394). Jerusalem: Magnes Press.
- Horvat, E., Weininger, E., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.
- Kusserow, A. (2004). *American individualisms: Child rearing and social class in three neighborhoods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in primary education*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. & Calarco, J. (2012). Class, cultural capital, and institutions: The case of families and schools. In S. Fiske & H. Markus (Eds.), *Facing social class* (pp. 61-86). New York: Russell Sage Foundation.
- Lareau, A. & Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.

- Lareau, A. & Lopes-Munoz, V. (2012). 'You're not going to call the shots': Structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education*, 85(3), 201-218.
- Lavee, E. & Benjamin, O. (2015). Working-class mothers' school involvement: A class-specific maternal ideal? *The Sociological Review*, 63(3), 608-625.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935.
- Lee, J. S. & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among primary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Levy, G. & Massalha, M. (2010). Yaffa: A school of their choice? *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 171-183.
- Levy, G. & Massalha, M. (2012). Within and beyond citizenship: Alternative educational initiatives in the Arab society in Israel. *Citizenship Studies*, 16(7), 905-917.
- Lissak, M. & Leshem, E. (1995). The Russian intelligentsia in Israel: Between ghettoization and integration. *Israel Affairs*, 2(2), 20-36.
- Lopez, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437.
- Menard-Warwick, J. (2007). Biliteracy and schooling in an extended-family Nicaraguan immigrant household: The sociohistorical construction of parental involvement. *Anthropology and Education Quarterly*, 38(2), 119-137.
- Moin, V., Schwartz, M., & Breikopf, A. (2011). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: Viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and in Israel.

- European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 515-533.
- Nir, A. E. & Bogler, R. (2012). Parental involvement in school governance and decision making in Israel. *Journal of School Public Relations*, 33(3), 216-236.
- O'Brien, M. (2008). Gendered capital: Emotional capital and mothers' care-work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 137-148.
- Posey-Maddox, L. (2013). Professionalizing the PTO: Race, class, and shifting norms of parental engagement in a city public school. *American Journal of Education*, 119(2), 235-260.
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press Limited.
- 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. *Sociological Review*, 48(4), 568-585.
- Reay, D., Crozier, G., & James, D. (2011). *White middle class identities and urban schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reed-Danahay, D. (2000). Habitus and cultural identity: Home/school relationships in rural France. In B. A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education* (pp. 223-236). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Remennick, L. (2007). *Russian Jews on three continents: Identity, integration, and conflict*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Roer-Strier, D. & Rivlis, M. (1997). Israeli and Russian immigrant parents: Timetable of psychological and behavioral autonomy expectations. *International Journal of Psychology*, 33(2), 123-135.
- Rosenthal, M. K. & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20-31.
- Schaedel, B. & Eshet, Y. (2009). Homework – The home and the school in Israel: Parents' involvement in homework. In *7th International*

Conference of the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE). Retrieved from http://www.ernape.net/articles/2009/Malmoe_17_Schaedel.pdf.

Schaedel, B., Freund, A., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., Boem, A., & Eshet, Y. (2015). School climate and teachers' perceptions of parental involvement in Jewish and Arab primary schools in Israel. *International Journal About Parents in Education*, 9(1), 77-92.

Schwartz, M., Moin, V., Leikin, M., & Breikopf, A. (2010). Immigrant parents' choice of a bilingual versus monolingual kindergarten for second-generation children: Motives, attitudes, and factors. *International Multilingual Research Journal*, 4(2), 107-124.

Segal-Levit, K. (2003). Transforming the culture of scientific education in Israel. In K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (pp. 219-238). New York: Palgrave Macmillan.

Shor, R. (2005). Professionals' approach towards discipline in educational systems as perceived by immigrant parents: The case of immigrants from the former Soviet Union in Israel. *Early Child Development and Care*, 175(5), 457-465.

Vincent, C. & Ball, S. (2007). 'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.

Wanat, C. & Zieglofsky, L. (2010). Social networks and structural holes: Parent-school relationships as loosely coupled systems. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2) 131-160.

Weininger, E. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31, 375-402.

Zedan, R. F. (2012). Parents' involvement among the Arab ethnic minority in the state of Israel. *School Community Journal*, 22(2), 161-182.

