

הבניית שוויון מגדרי ואי-שוויוניות מגדרי בגן הילדים

אוסנת חוכימה

תקציר

לפני כשלושה עשורים הציב לעצמו משרד החינוך יעד מרכזי - לממש את עקרון שוויון ההזדמנויות במערכת החינוך, תוך קידום פעילויות המדגישות את החשיבות במתן הזדמנות שווה לשני המגדרים, בנות ובנים. אשר לגן ילדים, קשה ליישם את עקרונות השוויון המגדרי, בעיקר בשל חוסר מודעות של הגננות להתייחסותם לנושא ולפעולות המתבצעות בגן. ממאמר זה מדווח על חקר מקרה שבחן הבניית שוויון ואי-שוויון מגדרי בגן ילדים ממלכתי אחד במרכז הארץ. צוות הגן כלל גננת (ותק 23 שנים), סייעת (ותק 32 שנה), וגננת משלימה (ותק 26 שנים). בגן היו 35 ילדים וילדות גילאי 4-6, מהם 19 בנים ו-16 בנות. המחקר האיכותני כלל תצפיות אתנוגרפיות לא משתתפות וריאיון מובנה למחצה עם הגננת, שנועד להבהיר את תפיסותיה בנוגע לשוויון ולאי-שוויון מגדרי. המחקר התקיים במהלך ימי לימודים רגילים. ניתוח הממצאים מצביע על פערים בין תפיסת הגננת את השוויון בין המינים והפעילות שהיא מבצעת בתחום זה לבין הפעולות הרצויות לצמצום האי-שוויון, ואפילו על כך שפעולות צוות הגן תורמות להבניית אי-שוויון מגדרי בגן.

הבנייה מגדרית היא אחד הקונספטים החברתיים הבסיסיים הנרכשים בגיל מאוד מוקדם. לכן חשוב מאוד מקומו של הגן בתהליך הבניה זה. תהליך זה הוזנח שנים רבות. יתר על כן, קשה ליישם את עקרונות השוויון המגדרי בעיקר בשל חוסר מודעות של מחנכים ומחנכות המתבטאת בהתייחסויות, בפעולות ובהתנהגות שלהם. כך טוענים חוקרים שונים ובהם אברהמי-עינת (1989, 2007) בכל הנוגע לאי-שוויון בין המינים בגני ילדים. הגברת המודעות לנושא יוצרת סדר יום חדש היוצא נגד תפיסות מסורתיות של מגדר ותפקידי מגדר המושרשים חזק בחברה.

המאמר בוחן היבטים באופן שבו מבנה הגננת את השוויון או את האי-שוויון המגדרי בגן הילדים. במחקר נבחנו השתתפותם של הבנים והבנות בפעילויות הגן ובשיח המתקיים בו ותפיסותיה של הגננת את סוגיית השוויון בין המינים בגן הילדים.

רקע תיאורטי

חינוך לאזרחות ושוויון מגדרי

רוב הספרות המקצועית בת-זמננו מסמנת את נקודת ההתחלה התאורטית בהבנת משמעותו של המושג "אזרחות" בחיבורו של הסוציולוג הבריטי תומס המפרי מרשל

(Marshall, 1950) "אזרחות ומעמד חברתי". מרשל ראה באזרחות מסגרת משפטית ופוליטית להשגת חברות מלאה של אדם בקהילת המדינה. לדידו, אזרחות היא מעמד חברתי המקנה לכל אדם שמשתייך אליו - באופן מלא ושווה, ללא תלות בהשתייכות קבוצתית, משפחתית או מקצועית, אלא בעובדת היותו אזרח - מידה של רווחה וביטחון כלכלי וכן זכויות אזרחיות, פוליטיות וחברתיות-כלכליות. חידושו הוא ברעיון של הסכמה חברתית לכך שכל חבר במעמד אזרח בקהילת המדינה זכאי ליהנות מכל הזכויות, וגם מוטלות עליו החובות הכרוכות ב"חברות פעילה" בקבוצה חברתית נתונה.

מרשל ראה בחינוך לאזרחות חלק מתהליך עיצוב הבוגר העתידי, שזכותו כאזרח להיות משכיל ושותף פוליטי למעשה החברתי במדינה דמוקרטית. על פי אבנון (2013), קידום החינוך לאזרחות במערכת החינוך הוא מחובתה של המדינה. חוקרים סבורים כי מחויבותה של המדינה היא לשמור על זכויות כל אזרחיה לטובתם ולרווחתם, ומנגד האזרחים מחויבים לשמור על המדינה (Tomey-Purta & Lopez, 2006; Westheimer & Kakune, 2004).

דוח ועדת קרמניצר (1996), שעסק בחינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל, מדגיש את חשיבותו של החינוך לאזרחות כמהלך כולל ברמת הפרט וברמת החברה. מטרותיו הן הקניית ידע, הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמת ערכי המדינה, יצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי ונכונות להגן עליו, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי. הדוח מדגיש את חשיבות החינוך לאזרחות ואת הצורך להעמיקו במערכת החינוך בישראל.

בעשורים האחרונים חלו כמעט בכל חברה דמוקרטית ליברלית שינויים דרמטיים בהתייחסות למגדר ולתפקידי מגדר בהקשרים רבים: מכניסת נשים לשוק העבודה ועד גילום דמויות נשיות וגבריות בתרבות הפופולרית. פעילויות של גופים וארגונים שונים מדגישות את החשיבות של העלאת המודעות לשוויון בין המינים (שחר, 1999). חוזר מנכ"ל העוסק בחינוך לשוויון מגדרי במוסדות החינוך מדגיש כי "החינוך לשוויון מגדרי מושתת על דאגה ואכפתיות לכל התלמידות והתלמידים [...] ליצירת חיי חברה וקהילה ללא תלות במגדרו" (משרד החינוך, 2002, עמ' 8). מכיוון ששוויון מגדרי הוא אחת מעקרונותיה של האזרחות, נדרש מגן החובה כמסגרת חינוכית במדינה דמוקרטית להוות זירה אזרחית ייחודית המהווה את החוליה הראשונה ברצף החינוכי.

על פי מארז מתנ"ה תשע"ה (משרד החינוך, 2014), בחוק חינוך ממלכתי התש"ס-1999 קיימת התייחסות לשוויון בין המינים, ולפיה על משרד החינוך "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה" (סעיף 8). כדי לממש את אחריותו בתחום זה קידם משרד החינוך של ישראל פעילויות שונות לחינוך לשוויון בין המינים. כתוצאה מכך, סביר היה להניח שאם היה חוסר שוויון מגדרי כלשהו בגיל הרך, הוא ייעלם או יצטמצם מאוד.

שחר (1999) התייחסה למציאות מול החזון בתחום שוויון בין המינים וציינה כי ברמה העקרונית אין הבדלים בהתייחסות לבנים ולבנות בבתי הספר, אך בפועל קיימים פערים סמויים, הבאים לידי ביטוי בכך שבנים ובנות אינם נחשפים להזדמנויות שוות, אינם זוכים לאותן התייחסויות, התנסויות, השקעה והערכה מצד מחנכים. שחר מסבירה כי הפערים נובעים מעולם ערכים שמחנכים הפנימו בעצמם בילדותם. אברהמי-עינת (2007) מסבירה מדוע לא השתנה הרבה בתחום שוויון ההזדמנויות בחינוך; אנשי החינוך ותלמידים חשופים לחשיבה שוויונית, אך במבט על התנהגויות לא נצפית תמורה. אחת הסיבות לכך לדעתה היא העובדה שאנשי חינוך אינם נדרשים להוכיח מודעות לדרכי עבודתם, ולמסרים שהם מעבירים לתלמידות ולתלמידים.

בראל (1998) הציגה מחקרים מהמערב ומישראל שממצאיהם עולים בקנה אחד עם ממצאי החוקרות הנ"ל לגבי שוויון בין המינים בגיל הרך, אך היא נועצת את ההסבר באופי האינטראקציה בין מחנכים לילדים התלויה במינם של האחרונים ומובילה לכך שהחברה מצפה מבנות לפחות הישגים מאשר מבנים, מתוך מחשבה ששאיפותיהן של הבנות נמוכות. טענה כי מערכת החינוך מתעלמת בפועל מחוסר השוויון בין המינים עולה גם מהתוכנית הלאומית לחינוך "כי לכל ילד מגיע יותר" (דוח דברת, 2005), שפנתה לבתי הספר בדרישה לקידום נושא השוויון המגדרי בין המינים ולשלב כשיעור במערכת הלימודים ברמה שבועית, אולם מחויבות זו לא קיבלה ביטוי בפעולה ממשית (שוורץ, 2013).

תפקיד המחנך בחינוך לשוויון בין המינים מובא בהסבר של משרד החינוך לפעילות היחידה לשוויון בין המינים, המצטט מספרן של שקולניק וקנין (2002), המסבירות כי נשות חינוך שיש להן תפיסת עולם נשית חינוכית יוכלו להשפיע על החברה כולה באמצעות חינוך לתפיסת העולם של ילדים. מכיוון שלאופן ההתנהלות של הגננת ושל צוות הגן תפקיד חשוב בגיבוש תפיסתם המגדרית של ילדים, הגן מהווה אבן יסוד לנושא של שוויון מגדרי עתידי של הילדים. אברהמי-עינת (1989) סבורה כי חוסר מודעות ודעות קדומות, שהם תוצרי תהליך חינוכי של המחנכים, הם מהגורמים למצב שבו בית הספר אינו מבטיח תמיד שוויון הזדמנויות לכל תלמיד ותלמידה.

אי-שוויון מגדרי

חוקרים רבים סבורים שמגדר הוא תוצר המשמעות החברתית והתרבותית שמייחסת החברה למין, לתפקידיו ולקטגוריה המינית שאליה משויך האדם, ושהוא אינו קשור לתכונה אינדיבידואלית (מונק והירש, 2011; קמיר, 2002; Jackson & Butler, 1990; Scott, 2002). הפילוסופית הפמיניסטית סימון דה-בובואר (דה בובואר, 2008 [1949]) הסבירה כי הזהות המגדרית של אדם/אישה מושפעת לא רק מהמהות הפנימית שלו/ה

אלא גם משרשרת הסיטואציות החברתיות המשתנה בהתאם למצבים מקרו-חברתיים שונים. אמירתה הידועה היא שאישה אינה נולדת אישה אלא הופכת לכזו.

ליבליך (2003) מצביעה על העדר שוויון בנושא התפקידים במשפחה. העיוות בא לידי ביטוי בחלוקת תפקידים בין ההורים. ניתן לומר כי חלוקה זו משתקפת במשחקי הילדים בגן המתארים ומחקים את המציאות שהם חווים בביתם. לבית ולהורי הילדים יש השפעה ניכרת על הנחלת התנהגויות מגדריות לילדיהם; כך, אין ביטחון כי ילדים נחשפים לשוויון בין המינים לפני כניסתם לגן הילדים. מכאן, גני הילדים אינם יוצרים את הבדלים המסתמנים בהם ואינם המקור להם. חוקרים שונים נתנו דוגמאות רבות המאפיינות את האי-שוויון המשפיע על הילדים בגיל הרך. במשפחה הקלסית קיימת חלוקת תפקידים מגדריים, ולפיה הגבר אחראי לאספקת משאבים למשפחה והאישה אחראית לארגון וסידור המשאבים בבית. משפחתיות מהסוג הזה מבנה את האישה כאם ורעה, וחובותיה הראשונות הן כלפיי ילדיה ובייתה (פוגל-ביז'אוי, 1999). כל זאת אף על פי שעם התפתחות העולם המודרני ההבדלים הביולוגיים בין המינים איבדו מחשיבותם בכל הנוגע ליכולת האספקה של משאבי המשפחה, כך שניתן היה לצפות לצמצום אי השוויון בין המינים.

ההדגשה של הבדלי המגדר מתחילים עם הלידה, למשל במתנות בצבע ורוד לבנות ותכלת לבנים. גם הצעצועים שונים: בובות לבנות ומכוניות לבנים (בן צבי-מאייר, 1985), תיאור שונה מאוד של בנים ובנות על תפקידיהם ותכונותיהם נמצא בספרות ילדים המכילה סטראוטיפים גלויים וסמויים (דנינו-יונה, 2017; מלר, 1995), ועד לציפיות השונות של ההורים מהתנהגותם של בנות ובנים.

חוקרים חושפים כי בספרי ילדים ובספרי לימוד מוצגים מסרים גלויים וסמויים של אפליה, תוך שימוש בסטראוטיפים ואזכור תכונות אופי המאפיינות גברים לעומת אלו של נשים (אס קורלנדר, 2010; תמיר, 2007; דוח ועדת גרא, 2002; שחר, 1999; סגן וקצוביץ, 1995). הבנים מתוארים כגיבורים, אמיצים, חכמים, חזקים, מצליחנים, דבקים במטרה וכריזמטיים. לעומתם, הנשים מתוארות כיפות, חלשות, תלותיות, כנועות, בכיניות, צייתניות, ותרניות ובלתי יציבות. תיאורים אלו תורמים ליצירת תגובה אוטומטית בקרב הילד או הילדה לדמויות המתוארות ומחזקים תפיסות סטריאוטיפיות על נשים וגברים (אברהמי-עינת, 1989). יש לציין כי לא ברור עד כמה האי-שוויון המגדרי הוא הגורם או התוצר של תיאורים אלו.

מגדר ושוויון הזדמנויות בגן הילדים

לגנת ולגן הילדים תפקיד חשוב בעיצוב התנהגויות מגדריות של ילדים בגיל הרך. סנטרוק (Santrock, 2006) תיאר את תפקיד הגן כממלא תפקיד חשוב מאוד בעיצוב

התנהגויות של ילדים. לדבריו, הפעילות בגן מסייעת לילדים ללמוד כיצד ללמוד, כיצד להתמקד בפעילויות וכיצד לקשור קשרים. בגן הילדים קיימת חשיפה רבה של הילדים לילדים אחרים על בסיס קבוע, יותר מאשר בבית ובשכונה. כשניתנת לילדים אפשרות בחירה ליצירת אינטראקציה חברתית בגן, הם מעדיפים את בני מינם ולשחק יחד, העדפה התורמת משמעותית להתפתחות תפקידי המגדר בגיל הרך (Underwood, 2003; Fabes et al., 2003).

בתוכנית לימודים ניסיונית לגיל הרך בנושא שוויון בין המינים שנכתבה בשעתו עבור הממונה על שוויון בין המינים במשרד החינוך, מסבירות גור ומזלי (2001) שכבר בגן הילדים מבנים באורח לא מודע את הילד ואת הילדה בדרך לאי-שוויון ובכך מעודדים אותם, אף זאת באופן לא מודע, לאמץ תפקידי מגדר מסורתיים המגבילים את בני שני המינים ברפרטואר המיומנויות ובחירות החיים שלהם. כך למשל בפורים בנות רבות מתחפשות לכלה ולומדות לראות בלבוש הכלה סמל לאושר שיש לשאוף אליו. בגן אפשר לשמוע שיחות בין הילדות הדנות בשאלה כמה ילדים יהיו לכל אחת. באופן לא מודע הצוות החינוכי מעודד בנות, יותר מאשר בנים, לשחק ב"אמא", לשחק בבובות ו"לטפל" בהן. כך נתפס הדבר כטבעי ומוכן מאליו ולא כהבניה תרבותית-חברתית. בנים, לעומת זאת, כמעט שאינם עסוקים בשאלות של אבהות ונישואין. הנושא לא מעורר בהם עניין מיוחד והם לא נדרשים להשקיע בו חשיבה והכנה נפשית. אף שבגיל הגן אין הבדל בין בנים ובנות מבחינת הכוח הפיזי, ובכל זאת הילדים כבר מחונכים לחשוב שהבנים חזקים יותר ויכולים לעשות דברים שבנות לא יכולות (שם). מכאן שלגן הילדים השפעה על התנהגותם והתפתחותם החברתית של ילדים. משרד החינוך התייחס לנושא והסביר בחזונו כי החברה בישראל ובעולם עוברת תמורות ביחסה להישגים מגדריים ולפיכך על בית הספר לשלב במדיניותו ובתרבותו חינוך לשוויון מגדרי¹⁶ ניתן להבין שהתייחסות לבית הספר חלה גם על גן ילדים.

פעילות הצוות החינוכי והשפעתו על יחסי המגדר בגן הילדים

ילדים רוכשים ידע מגדרי וציפיות חברתיות מכל מגדר בין היתר באמצעות צפייה בדמויות סמכותיות, הפועלות לרוב בהתאם לתפקידן המגדרי. רוב הדמויות הסמכותיות מעודדות את הילדים להיכנס לתפקידים המגדריים שלהם או מרתיעות אותם מכניסה לתפקיד שאינו בהתאם לציפיות מהמגדר שלהם (Aina & Cameron, 2011).

מממצאי מחקרים עולה, כי גננות מגיבות לאירועים באופן שונה כשמעורבים בהם בנים וכשמעורבות בנות. ייתכן שהגננות אינן מזהות התנהגות תוקפנית אצל בנות כמו

16 ראו <http://meyda.education.gov.il/files/shivion/ekronot.pdf>

שהן מזהות אצל בנים. לדוגמה, גננות הגיבו מיד ובחומרה על 75% מאירועי תוקפנות שהיו מעורבים בהם בנים לעומת תגובות על 25% מהאירועים שמעורבות בהם בנות, מבלי להיות מודעות לכך. בכך הן מעבירות לילדים מסרים מגדריים סמויים המלמדים את הבנים כי אם יכו, יזכו בתשומת לב מרובה. מנגד, הבנות לומדות שהתנהגות תוקפנית איננה אפקטיבית. דוגמה נוספת היא העובדה שבנים זוכים לאותה מידה של תשומת לב, עידוד, הערה והנחיה ללא קשר למקום ישיבתם סביב שולחן בפעילות עם הגננת, ואילו תשומת הלב של הגננת לבנות תלויה במידת קרבתן הפיזית אליה. כך לומדות הבנות שעליהן להתקרב לגננת כדי לזכות בתשומת לב, ואילו הבנים לומדים שיזכו בתשומת לב בכל מקרה, ללא קשר למיקומם במרחב (דיין, 1995; שחר וזך, 2000; Martin, 1998).

עצם הבחירה של נשים בקריירה של גננת היא בחירה מאוד מסורתית מבחינה מגדרית. מכאן שגננות צפויות להיות יותר מסורתיות בתפיסתן את ההבדלים המגדריים מאשר נשים עובדות אחרות. לדעת סמילנסקי (1989), עצם העובדה שהגננת היא אישה גוררת בעקבותיה עידוד של "התנהגויות נשיות" כגון צייתנות, שקט, פסיביות, נימוס, סדר וניקיון. כתוצאה מכך, ילדות מסתגלות ביתר קלות לדרשות הגן. גם דברים והתבטאויות מילוליות של הגננת, בקשותיה מהילדים לשאול בבית איזו אימא מוכנה לאפות עוגה למסיבה ואיזה אב יוכל לבוא ולכוון את אנטנת הטלוויזיה מחדדות בקרב הילדים את ההבחנה בדבר תפקידים היאים לנשים ותפקידים היאים לגברים. חוקרים נוספים (אשר, 2009; בקר, 2009) התומכים בכך מסבירים כי הגננת היא דמות משמעותית לחיקוי עבור הילדים. דיין (1995) סבורה כי גננות מגיבות באופן שונה לבנים ולבנות בלי שהן מודעות לכך. הואיל והגננת היא דמות לחיקוי עבור הילדים, ולאור העובדה שילדים רוכשים הבנה של הבדלים מגדריים מגיל צעיר מאוד, יש משמעות וחשיבות לתפקיד הגננת בכל הנוגע לסיוע להתפתחותם של הילדים (Edwards et al., 2006). לכן, משרד החינוך כמתווה המדיניות (משרד החינוך, 2014) מצפה מהגננת להציג מודל עבור הילדים ולפעול לשוויון מגדרי בגן הילדים.

שיתופי פעולה בין המינים בגן הילדים

במשחקים סוציו-דרמטיים נוצרים מרחבי ביטוי והתנסות ביחסים חברתיים. לפי בקר, בנים שונים מבנות גם באופן משחקם. הילדים מרבים לבחון במשחק סטראוטיפים מגדריים בהתנהגות ויחסים בין המגדרים, הם מביעים רגשות, מחשבות, מאוויים ופתיחות מגדרית (בקר, 2009). בקר מסבירה, שילדה תשחק בתפקיד של "אימא" ללא בעיה ותעדיף שלא לשחק בתפקיד של "אבא". לרוב, גם הצהרות הילדים מבוססות מגדר, "רק בנים יכולים להיות טייסים, בנות יכולות להיות דיילות". הבנים והבנות מבלים את רוב שיתופי הפעולה שלהם עם בני אותו מין (Fabes, Hanish & Martin, 2003). ילדים מראים העדפה ברורה למשחק עם בני מינם, העדפה המתחילה בגיל שנתיים וחצי עד שלוש ומתעצמת בגילאי שלוש עד ארבע.

יתר על כן, גם כאשר יש לילד חבר מהמגדר השני שהוא משחק איתו או איתה אחר הצהריים מחוץ לגן, בגן יעדיפו להתחבר עם בני אותו מגדר. דפוס זה הוא בין היתר פועל יוצא של שלב ההתפתחות הקוגניטיבי-חברתי של הילדים כתוצאה מניסיונות הילדים להבין את העולם באמצעות ארגון (יצירת קטגוריות וסכמות), אדפטציה (התאמת המידע החדש למה שידוע), אסימילציה ואקומודציה) ויצירת שיווי משקל ושמידה על יציבות (Piaget & Inhelder, 1969).

הסביבה הלימודית הפיזית ועיצוב בגן הילדים

משרד החינוך (2014) הגדיר כמדדי תפוקה אפשריים לחינוך לשוויון בין המינים את טיפוח וגיוון הסביבה החינוכית כמאפשרת הזדהות עם שלל זהויות ודמויות: "הגן כסביבה לימודית שוויונית, המשדרת מסרים שוויוניים [...] ומטפחת ערכים הומניסטיים נטולי סטראוטיפים מגדריים (עמ' 34). לפי משרד החינוך (תשנ"ה), הסביבה החינוכית בגן הילדים כוללת שני מרחבי למידה: הבית והחצר. בכל מרחב יש מרכזי פעילות המאפשרים פעילות של חקר וגילוי והתנסויות ספציפיות. מכאן, שהסביבה החינוכית היא משאב עשיר, המכיל אפשרויות רבות להוראה-למידה ולכן ניתן לחקור בה שוויון בין המינים.

פריש מתייחס אל הגננת כאל מנהלת גן וטוען כי "חשוב שעיצוב הסביבה החינוכית של הגן יהיה בעל פוטנציאל לעידוד הילדים לחקור, להתנסות וליצור אינטראקציות בסביבה איכותית, המפגישה את הילדים עם גירויים מעשירים, מרחיבה את ידיעותיהם, מפתחת את כישוריהם, עוזרת להם ללמוד על קיומם של גבולות ומקדמת את יכולתם לוויסות עצמי" (פריש, 2012, עמ' 97). לפי משרד החינוך (2010), יצירת מרחב פיזי המעוצב והמותאם לצרכים התפתחותיים של ילדים, תוך הבטחת איזון בין אזורי למידה שונים בגן, מזמנת למידה אופטימלית וחווית למידה בכל התחומים. לארגון ולבחירת חומרים בסביבת הלמידה יש השפעה על האופן שבו הגננת מנחה ומגדירה את הציפיות למעורבות של הילדים ולהתפתחותם. לכן, במחקר הנוכחי יש התייחסות לנושאי הסביבה הקבועה והמתחלפת בגן הילדים ולחצר הגן.

המחקר

מטרת המחקר

לבחון את אופן ההבניה של שוויון ואי-שוויון מגדרי בגן ילדים.

שאלת המחקר ושאלות המשנה

כיצד מובנית תפיסתם המגדרית של ילדים בגן הילדים?

א. כיצד באה לידי ביטוי השתתפותם של הבנים והבנות בפעילויות הגן?

ב. כיצד תופסת הגננת את סוגיית השוויון בין המינים בגן הילדים?

שיטת המחקר

שיטת המחקר היא חקר מקרה שנעשה בגישה איכותנית, באמצעות צפייה במשתתפים בסביבתם הטבעית, כלומר בגן הילדים במהלך ימי הלימודים (צבר-בן יהושע, 2001; Yin, 2003). בשיטת דגימה מכוונת נבחרו גן ילדים לגילאי חובה (4-6) במרכז הארץ מתוך חמישה גנים בחינוך הממלכתי שהומלצו על ידי המפקחת לשם ביצוע המחקר. הבחירה התבססה על ההערכה כי האיזון היחסי בין בנים לבנות, הגיוון באוכלוסיית הילדים וניסיונה הרב של הגננת לעומת הגננות האחרות ישקפו מציאות מגדרית מקובלת בחינוך הממלכתי יותר מאשר הגנים האחרים.

משתתפים

בגן 35 ילדים גילאי 4-6, מהם 19 בנים ו-16 בנות, ובהם עשרה בנים וחמש בנות שזו להם השנה השנייה בגן. צוות הגן כלל גננת בעלת ותק של 23 שנים כמנהלת גן חובה בגן ממלכתי, גננת משלימה בעלת ותק של 26 שנים וסייעת בעלת ותק של 32 שנה. אלו נשים מבוגרות, ותיקות מאוד במערכת, שיש סיכוי גבוה יותר שיהיו "מסורתיות" בתפיסותיהן בהשוואה לגננות מדור צעיר יותר.

כלי המחקר ואיסוף נתונים

במחקר נעשה שימוש בשני כלי מחקר איכותניים: תצפיות אתנוגרפיות לא-משתתפות וריאיון מובנה למחצה עם הגננת. השילוב של כלים אלה נועד לאפשר הצלבה ובחינת התאמה בין הממצאים לבין הספרות התאורטית (יוסיפון, 2001).

תצפיות בגן

במשך שנת הלימודים תשע"ה נעשו 14 תצפיות לא-משתתפות בשעות הפעילות ועל פי תוכנית הלימודים המתוכננת של הגננת באותן השעות, בימים שונים בשבוע ובמועדים שונים. כך התאפשר לצפות בהתנהגויות הילדים והצוות בסביבתם הטבעית. כל תצפית ארכה ארבע שעות ותועדו בה הפעילויות בגן ובכללן: התנהגויות, התבטאויות ותגובות והצוות בסיטואציות שונות. תוך כדי התצפיות הופנו מספר מועט מאוד של שאלות ספונטניות לצוות באופן שיצר הפרעה מתונה, כזאת שאינה גוררת הפסקת פעילות (צבר-בן יהושע, 2001).

ריאיון עם הגננת

הריאיון המובנה למחצה עם הגננת התמקד בסוגיות שעלו מסקירת הספרות. מטרתו הייתה לאסוף מידע על הכשרתה ועל תפיסותיה ונקודת מבטה בנוגע לשוויון מגדרי ולראות כיצד הדבר בא לידי ביטוי בהבניית השוויון בגן. הריאיון התקיים בגן, אך מחוץ לשעות העבודה של הגננת. הריאיון תועד באמצעות רשמקול באישורה של הגננת ותומלל לטקסט כתוב.

להלן השאלות העיקריות שנשאלו הגננות:

1. האם ישנם בגן אזורים ה"שייכים" לבנים ואזורים לבנות כדי שהילדים ימעטו לשחק באזור של בני המין השני?
2. האם בספרי הילדים שבגן יש לימוד מגדרי כלשהו? או הטיה מגדרית?
3. האם יש עידוד וחיוזוק התנהגויות בגן? האם לדעתך יותר לבנים, יותר לבנות או באופן שווה? ואם כן לגבי מגדר כלשהו, מדוע?
4. האם יש התנהגויות המתאימות יותר לבנים מאשר לבנות ומדוע הן מתאימות למגדר ספציפי (השתטחות על הרצפה, צעקות, התפרצויות, שיחות אישיות בין ילדים, לבוש מרושל, תסרוקת מרושלת, ישיבה מרושלת?). האם את כגננת תעירי או תעודדי התנהגות כזאת? מדוע?
5. האם התייחסותך כגננת באירועים דומים אל בנות שווה לזו שאַל בנים? האם את יכולה לתת דוגמאות?
6. האם יש מגע פיזי בין הצוות (סייעת וגננת) לבין הילדים? כיצד הוא בא לידי ביטוי - בלטיפות, חיבוקים, נשיקות, משחק בשיער?
7. האם המגע זהה בין הבנים לבנות? כיצד הוא בא לידי ביטוי ומדוע?
8. האם בפינות הגן השונות ובחצר הושקע תכנון בהיבט המגדרי? האם מתקיימת חשיבה בהיבט של תליית עבודות ילדים על הלוחות (בנים מול בנות)? האם חלוקת הילדים בשולחנות העבודה מתחשבת בהיבט המגדרי (רק בנים, רק בנות, שילוב מתוכנן?). האם את מרגישה שאת מתייחסת אחרת למגדר כלשהו?
9. כיצד את מגדירה או מאפיינת את ההתנהגות וההתנהלות של הבנים לעומת אלו של הבנות?
10. האם השתלמת דרך פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) או קורס אחר כלשהו של משרד החינוך בתחום השוויון המגדרי?
11. מה דעתך על שוויון בין בנים לבנות? האם יש שוויון? האם יכול להיות שוויון ומדוע? כיצד לדעתך באה לידי ביטוי ההתנהלות בתחום השוויון המגדרי בפעילות צוות הגן ובהתנהגות בין הילדים?
12. באיזו מידה בא לידי ביטוי בתוכנית הלימודים השוויון המגדרי? אם כן, כיצד הוא מתבטא?

ניתוח הנתונים

ניתוח הממצאים האיכותני שביצעתי נועד לקשר בין תיאורי התנהגויות הילדים וצוות הגן, תפיסותיה של הגננת, סביבת הגן ואופן השתלבותם עם הרעיון של הבניית שוויון מגדרי או אי הבנייתו. הניתוח בוצע באמצעות "עץ קטגוריות" ואיתור תמות מרכזיות (שקדי, 2003), לאור החומר התאורטי, שאלת המחקר ושאלות המשנה. בשלבים הבאים קיבצתי את התמות לקטגוריות ולקטגוריות משנה ושיימתי אותן לפי הקשרן התאורטי ולפי הנושאים שעלו וחזרו בממצאים.

ממצאים

השתתפותם של הבנים והבנות בפעילויות חופשיות הגן

ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים בין עיסוקי הילדים בגן. מרכז הבית הזמין יותר פעילות של בנות, המרפאה מזמינה פעילות של שני המינים בדגש על משחקי תפקידים מעולם הרפואה המוכר להם, גם ספריית הגן מזמינה את שני המינים, אולם בנות העדיפו את הספרייה יותר מבנים. עוד נמצא כי קיים רוב מסוים לבנות בכל מרכז. במשחקים שקטים סביב שולחנות העדיפו הבנים לשחק במשחקי הרכבה, הבנות במשחקי יצירה ומספר דומה של בנים ובנות במשחקי קופסה.

בחצר התאפיינו משחקיהם של הבנים בתחרותיות, באגרסיביות, בתנועה מהירה, בריצה, קפיצה, טיפוס, זריקת חפצים ובעיטות. משחקיהן של הבנות התאפיינו בסטטיות, באינטימיות וניהול שיח חופשי שקט, בנדנדה, בבנייה, ב"הכנת אוכל", במשחקי תפקידים הקשורים לחיי משפחה, בשירה וריקוד. ניכר כי הבנות בחרו במשחקים שאפשרו לראותן בנקודות סטטיות בחצר לאורך זמן והיקנו להן מקום מועט בחצר. במשחקיהן ניכרה התקשורת המילולית ומשחקי תפקידים המביאים לידי ביטוי תכונות "נשיות", אימהיות, מטפלות ומטפחות.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הסבריהן של גור ומזלי (2001) שכבר בגן מגדלים באורח לא מודע את הילדים לאי-שוויונית. הבנות לומדות לייחס חשיבות למציאת בן-זוג ומפרנס ולהיות "אימהות", לשחק ב"אימא" ולטפל בבובות, כשהתנהגויות כמו שיתוף פעולה, ויתור על סמכות ודיאלוג נתפסות כייחוסים חברתיים ולא כאלטרנטיבה לניהול תחרותי וכוחני. לעומתן, בנים כמעט שאינם עסוקים באבהות ונישואים. מטופחות בקרבם תחרותיות בדגש על ספורט כהכנה לתפקוד בעולם כלכלי ותחרותי בו יצטרכו לשמש כמפרנסים. ביטוי נוסף הוא חלוקה שלא מדעת של הגן לאזורים "השייכים" לבנים ואזורים "שייכים" לבנות, הילדים ימעטו לשחק באזור של בני המין השני. הממצאים עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (סרון, קופר ודהארט, 1998; Aina & Cameron, 2011), כי לילדי גן יש העדפות משחק בצעצועים תואמי מגדר. בעוד בנות משחקות בעיקר במשחקים הקשורים לתפקידים בבית, כמו בובות, כלי מטבח,

טיפול בחולים, צעצועים רכים וחביקים, משחקי תפקידים ויחסים הקשורים לחיי המשפחה, הבנים מעדיפים לשחק במשחקים הקשורים בפעילות בחוץ כמו: במשאיות, מכוניות, רכבות, אווירונים, בנייה, הרכבה, משחקים פיזיים, ספורט ומשחקי מלחמה. בקר (2009) הסבירה כי ילדה תשחק בתפקיד "אימא" ללא בעיה ותעדיף שלא לשחק בתפקיד של "אבא" וכי ילדים מראים העדפה ברורה למשחק עם בני מינם. בנוסף, הבנים והבנות מבלים את רוב שיתופי הפעולה שלהם עם בני מינם והם עוסקים בפעילויות המציירות את הגבולות ביניהם ואף מחזקות אותם.

שיתופי הפעולה בפעילויות חופשיות בגן

ממצאי המחקר מראים כי בכחצי מהסיטואציות שיש בהן שיתופי פעולה במשחקים של ילדים, העדיפו הילדים לשחק עם בני מינם. זאת בדומה לממצאים שתוארו לעיל, שעל פיהם כשניתנת לילד או לילדה האפשרות ליצירת אינטראקציה חברתית בגן, הם יעדיפו את בני מינם כדי לשחק ביחד.

בנים נצפו משחקים בקבוצות הגדולות משלושה ילדים, ולרוב שיתפו פעולה ביניהם במשחקים שבהם נדרש הדבר. בנות שיחקו לבדן, בזוגות ובקבוצות של עד שלושה. שיתופי פעולה מועטים נצפו בין המינים, ורובם בקבוצות קטנות של ילד וילדה בעיקר סביב שולחנות במשחקי קופסה ויצירה. עם זאת, כשבנות ישבו עם בנים בשולחן למשחקי הרכבה המועדפים יותר על בנים, הבנות צפו בבנים ולא היו פעילות. וכך גם כשבן הצטרף לבנות ששיחקו במשחקים "נשיים", הוא בעצם הצטרף כצופה. בשיתופי פעולה שנצפו במרכזי הגן נמצא כי רוב המשחקים הם משחקי תפקידים "גבריים" ו"נשיים" על רקע תפקידים מגדריים בתוך המשפחה: הבנות שיחקו במשחקי תפקידים אימהיים, מטפחים ומטפלים, כמו דאגה לתינוק, איפור, תסרוקות וקניות. בנים נצפו עוסקים בתפקידים "גבריים" כמו אבא, תיקון סתימה, מוכר בחנות, רופא. נצפו גם ילדים ששיחקו לבד, בעיקר במשחקי יצירה, ללא הבדל בין בנים לבנות.

שיתופי פעולה בין הבנים בחצר התאפיינו בבנייה, בתנועה במרחב ובהפגנת כוח, תוך כדי ניסיונות לקבוע עובדות ולהרחיק בנים ובנות שאינם משתייכים לקבוצתם. שיתופי פעולה בין בנות התאפיינו במשחקי תפקידים, בתקשורת בין-אישית ובצורות של הפגנת חיבה כדי לפתור קונפליקטים באמצעות גישור ופשרה. מלבד זאת נצפו שיתופי פעולה מועטים בין המינים במשחק בחצר, ומשך זמן שיתוף הפעולה בין המינים היה קצר ביותר - לרוב הבנים והבנות משחקים עם בני מינם ובקבוצות קבועות.

השתתפות הבנים והבנות במפגשים המרכזיים בגן

נמצא כי בנים משתתפים באופן פעיל בדו-שיח עם הגננת פי שניים מבנות. מספר התייחסויות הבנים בשמונה מתוך תשעה מפגשים גדול מזה של התייחסויות הבנות. השתתפותם של

הבנים פעילה עד כדי כך, שבחלקים גדולים מזמן המפגש נשמעו התבטאויותיהם של בנים ושל הגננת בלבד. ניכר כי השתתפותם הערה במפגשים היא פרי פנייתה הישירה של הגננת אליהם, של התערבותם בדברי הגננת או בדברי ילד או ילדה מהגן, ושל התעניינותם בחומר הנלמד. הגננת מצידה התעלמה באופן בולט מהתערבות בנים ומקטיעת דבריה ודברי ילדי הגן אחרים. יתר על כן, בלט שיתוף הפעולה של הגננת עם הבנים ועידודם באמירות כמו "אהוב שלי", דפוס שחזר 12 פעמים מתוך 19 פעמים שבהן בנים קטעו את דבריה. התנהלות זו של הגננת מסייעת ליצירת קונוטציה בקרב ילדים, כי דברי ילד המתערב וקוטע את דברי הגננת או דברי ילדים אחרים חשובים יותר מדברי אחרים, ומציבה את הבנים במרכז. הבנות ממעטות לקטוע את דברי הגננת או דברי ילדים אחרים. ממצא זה מעיד על כך שהגננת - באופן לא מודע - מאפשרת לבנים להשמיע את דעתם, להיות מעורבים ודומיננטיים במרחב יותר מהבנות.

ואכן, בתצפיות בלטה יכולת האיפוק והשליטה של בנות בתגובותיהן, יכולת שבאה לידי ביטוי בהמתנה לקבלת רשות למתן תגובה מצד הגננת. יתר על כן, גם אחרי שהן קיבלו את רשות הדיבור מהגננת וילד קטע את דבריהן והתערב בהם, הן לא הגיבו, והגננת לא עודדה אותן להמשיך לדבר. במקרים שבהם בנות קטעו את דברי הגננת או דברי ילדים אחרים, הגננת לא ניהלה איתן שיחה אף לא פעם אחת בהמשך להתייחסותן. עם זאת, השתתפותן של הבנות בלטה כשבפעילות סיפורית הגננת אפשרה לילדים לענות ביחד לשאלותיה ולהתייחס לפעילות. אפשר לומר שבכך עודדה הגננת את מידת האיפוק בקרב הבנות ואת תפיסתן את מקומן במרחב כמשני לעומת הבנים. התנהלות זו של הגננת פוגעת בבנות ומעניקה לגיטימציה להתנהגותם המתערבת של בנים.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי בן צבי-מאייר, הרץ-לזרוביץ וספר (1990), שבדקו את מידת הבולטות של תלמידים מכיתות גן עד ו' בעיני מורים וסטודנטים להוראה, ומצאו כי התנהגותם "מתערבת" של בנים נתפסת כטבעית, בעוד התנהגותן של הבנות נתפסת כ"ממושמת" ואיננה תורמת לדימוין כמצליחות. ממצאי המחקר הנוכחי גם דומים לממצאים של מחקר שנערך בארצות הברית, שאותו מזכירה דיין (1995) במאמרה, בדבר חוסר שוויון בין המינים בגן המתבטא באינטראקציה גדולה יותר וביתר תשומת לב המופנית לבנים מצד המחנכת מאשר לבנות. תשומת הלב איננה תמיד על רקע התנהלות פדגוגית, אלא גם על רקע התנהגות חריגה של בנים, כגון התערבות וקטיעת דברי אחרים שמטרתן לזכות בתשומת לב של המחנכת ושל הילדים.

קליין (2000), שחקרה את פעולות הגומלין של מורים ותלמידים בבתי ספר בישראל, מצאה אף היא כי מורים מקדישים תשומת לב רבה יותר לבנים מאשר לבנות, והסבירה כי בנים משתלטים על דיונים ועל השיחה בכיתה ואילו הבנות פסיביות. ניתן להסביר זאת גם באמצעות ממצאיה של אברהמי-עינת (1989), הסבורה שבנות לעומת בנים שקטות, מנומסות וצייתניות יותר ומעסיקות את המחנכים הרבה פחות מבנים, ובכך תורם הדבר להיותם של הבנים מורגשים מאוד במרחב לעומת הבנות.

סטראוטיפים מגדריים בסיפורים ובמועדי ישראל

מהממצאים עולה, כי בגן מועברים מסרים סטראוטיפיים לגבי דמויות של בנים ושל בנות בסיפורים ובחומרים המתייחסים למועדי ישראל. רוב הגיבורים הם בנים, ורוב המסרים נסובים סביבם. בנים אלה מתוארים כחזקים, גיבורים, אמיצים, טובים, חכמים ופטרונים של הבנות. לדוגמה, בסיפור מגילת אסתר מתוארים אחשוורוש, המן ומרדכי לפי תכונות אופי: "מלך כל כך מפורסם ואהוב"; "המלך כעס וגירשו אותה"; "מרדכי, הוא היה טוב"; "מרדכי שהציל אותם"; "אני המלך והיא [ושתי] עושה לי בושות"; "מרדכי היהודי עבר לגור ליד הארמון כדי לדאוג לאסתר". לעומתם, הבנות מתוארות על פי השלכות התנהגותן כלפי הבנים ולא על פי תכונותיהן. לבנות כמעט שאין תפקיד משמעותי, מצופה מהן להיות יפות, שתקניות, נשמעות לבנים ולתפקד בתפקידים מסורתיים. לדוגמה, "ושתי סירבה לבוא... זה עלה לה ביוקר". וכמובן: "אסתר יפה". בדבקות בניסוחים המסורתיים המוטים מסייע הגן לשמר את האי-שוויון בין בנים לבנות. ממצאים אלו מחזקים את ממצאי דוח ועדת גרא (2002) בדבר פער ניכר בין הרצוי למצוי בתחום השוויון בין המינים בספרי הלימוד בישראל. חברי הוועדה בדקו 130 ספרי לימוד וחוברות עבודה נפוצים בישראל ומצאו כי 96.4% מהם מכילים שימוש רב בסטראוטיפים מגדריים בהיבט אחד לפחות. נמצא כי מספר ההופעות של בנות בחלק המילולי היה חצי מאלו של בנים. יתרה מזו, גם בספרים שכתבו נשים נמצא יחס זה. בנים אוזכרו בספרים כבעלי תכונות אופי סטראוטיפיות: אמיצים, הרפתקנים, דבקים במטרה, ידענים וכריזמטים, ובנות אוזכרו כוותרניות, בכיניות, בלתי מעורבות (לימור, סלע ומשולם, 1995). מבחינת המקצועות, לבנים עיסוקים כנשיא, מלך, מנהיג, אופה, אמן, ולבנות עיסוקים כמורה, אשת איש, אחות ועיסוקי בית נוספים (שם). קורלנדר (2010) מצא, כי 96.6% מספרי הלימוד בישראל מכילים סטראוטיפים מגדריים המעכבים את המשגת השוויון בין המינים.

תפיסותיה של הגננת את סוגיית השוויון בין המינים בגן הילדים

הגננת בגן שבו נערך המחקר, שהיא גננת ותיקה, לא הוכשרה להתמודד עם נושא השוויון המגדרי בגן, ואין ברשותה חומר מקצועי כתוב בנושא שוויון מגדרי, אף שמשרד החינוך הציב לעצמו כיעד מרכזי לממש את עקרון שוויון ההזדמנויות במערכת החינוך (משרד החינוך, 2014). העדר ההכשרה המקצועית בנושא ניכר בתצפיות באי עשייה בתחום השוויון המגדרי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם עמדת אברהמי-עינת (2007), כי כיום אמנם יותר אנשי חינוך ותלמידים חשופים לחשיבה שוויונית, אך בשטח לא נצפים שינויים. החוקרת מסבירה זאת בכך שמורות ומורים אינם נדרשים להוכיח מודעות לדרכי עבודתם ולמסרים שהם מעבירים לתלמידים. ואכן, חברי ועדת דברת וכן שורץ כמה שנים אחר כך מצאו, כי מערכת החינוך מתעלמת בפועל מחוסר שוויון בין המינים, וכי המחויבות לקידום השוויון המגדרי לא קיבלה ביטוי בפעולות ממשיות (דוח ועדת

דברת, 2005; שוורץ 2013). ממצאי המחקר הנוכחי עומדים אפוא בסתירה ליעד שהציב לעצמו משרד החינוך בנושא המגדר ואף מוכיחים כי ציפיותיו מהגננת לפעול לשוויון מגדרי בגן ולהעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה טרם התממשו. התצפיות מלמדות שאותם הפערים שמצאו חוקרים לפני שנים במערכת החינוך עדיין קיימים.

השוויון המגדרי בתוכנית הלימודים

נמצא פער ניכר בין האופן שבו תופסת הגננת את השוויון בגן הילדים בין המינים לבין הממצאים בפועל. לדברי הגננת בראיון, "הכול בגן מושתת על שוויון בין המינים. בתוכנית הלימודים הנושא נמצא על ציר שנתי, כל ההרגלים, הדרישות הפעילויות וההתנהלות בין בנים ובנות". בפועל, לא נמצאו ממצאים לתכנון ולפעילויות כלשהן בנושא השוויון. זאת ועוד. לא נצפתה התערבות של צוות הגן בקבוצות המשחק, בסוג המשחק, בנאמר בין הילדים בגן וכדומה. נראה כי הצוות הוא בבחינת צופה סביל.

בניתוח שנתי של חלוקת ציוני ההצטיינות הניתנים על ידי הגננת בכל סוף שבוע לילדי הגן נמצא כי הבנים הם רוב בין המצטיינים והבנות ברובן במרכז. ממוצע ציוני ההצטיינות של הבנים הוא 12.6, של הבנות 11.6, וממוצע הציון הכללי של כלל ילדי הגן הוא 12.6. שלושת מצטייני הגן בעלי הניקוד הגבוה ביותר היו בנים. בעשיריית המצטיינים קיים רוב לבנים, שישה בנים וארבע בנות. בתחתית הרשימה, נמצאים תשעה בנים וחמש בנות שקיבלו 10 נקודות ומטה. את הממצאים הללו ניתן לשייך בגן זה לרמת הציפיות שיש לגננת מהבנים לעומת הבנות ולאופן שבו הגננת מאפשרת לבנים יותר מרחב ואינטראקציה בפעילויות הגן השונות.

בן צבי-מאייר ובן זאב (1985), ובן צבי-מאייר, הרץ-לזרוביץ וספר (1990) מצאו שהתנהגותם ה"מתערבת" של בנים נתפסת כטבעית, בעוד שהתנהגותן של הבנות נתפסת כ"ממושמת" ואיננה תורמת לדימוין כמצליחות. מגן הילדים ועד לתיכון הבנים בולטים יותר, בעלי פוטנציאל כללי גבוה להצלחה אקדמית כללית ובמתמטיקה בפרט, ואילו הבנות נמצאו בולטות בתחומי פעילות חברתית, מקצועות העברית ובמקצועות ההומניים. שנים לא מעטות אחר כך מצאה ועדת קליין (קליין ויבלון, 2008), שבחנה את דרכי החינוך לגיל הרך, כי יחסי הגומלין מורה-תלמיד הם המנבא החזק ביותר לשיפור הישגי התלמידים.

עוד נמצא במחקר הנוכחי, כי הגננת סבורה שבהיבט של החובות המוטלות על ילדי הגן שלה כי קיים שוויון, וכי המסר הוא שכולם צריכים לעזור. אולם מהממצאים עולה, כי צוות הגן אינו מנהל תורנות, רישום או הנחיות לילדים לגבי מי יסדר, מה ומתי. יתר על כן, צוות הגן איננו מודע לאי-שוויון כפי שבא לידי ביטוי בתצפיות שבהן נמצא כי הבנים

מסדרים את הגן יותר מבנות (21 בנים ושמונה בנות). ניתן לשייך ממצא זה להתנהגות המתערבת של בנים ובהתייחסותה של הגננת, שבאופן לא מודע מאפשרת לבנים להשמיע את דעתם ולהיות מעורבים ודומיננטיים במרחב יותר מאשר לבנות.

תשובותיה של הגננת בדבר התנהלות הצוות "באופן משיביע רצון" מעידות על חוסר מודעות להבדלים המגדריים שנמצאו: "דורשים את אותן הדרישות [...] היחס כלפי בנים ובנות כאחד". מנגד, היא הסבירה כי "בנים יותר מאתגרים, יותר אימפולסיביים, בעיות קשב וריכוז, יותר אקטיביים. לבנות אני פונה באופן יותר רגוע". סתירה זו מסבירה גם את הממצא שהגננת מאפשרת לבנים ומאפשרת להם יותר מאשר לבנות להשמיע את דעתם גם אם הם מתערבים בדבריה וקוטעים אותם או את דבריהם של ילדים אחרים. הסבר אפשרי לסתירה זו הוא שבאופן לא מודע הגננת נותנת לבנים לגיטימציה לקטוע דברי אחרים או להתערב בהם. ממצא זה דומה לממצאי דיין (1995), המציינת כי גננות מגיבות באופן שונה לבנים ולבנות מבלי שהן מודעות לכך.

בהתאם להערכתה, כי במשחקים חופשיים סביב שולחן [ילדים...] מעדיפים חברים מאותו המגדר", קבעה הגננת שש קבוצות משחק מעורבות לזמן החופשי בשעות הבוקר. בריאיון היא אמרה שניסיון זה הצליח במידה מועטה: "קיים שיתוף פעולה, הם משחקים יחד... אבל בנים עוזרים לבנים והבנות עוזרות לבנות בקבוצות קבועות". ניתן להבין כי הגננת מבחינה בשיתופי פעולה בין המינים אך בעיקר בתוך המגדר. אבחנה זו שלה עולה בקנה אחד עם הממצאים בדבר שיתופי פעולה מצומצמים וספונטניים בלבד בין המגדרים. עוד נמצא, כי קיים אי-שוויון בחלוקת קבוצות העבודה הקבועות בין המינים. הגננת הסבירה כי בנייתן "איננה מוטת מגדר אלא על פי שיווי המשקל בין הילדים בקבוצה". בפועל נמצא, כי אין תכנון או עקביות בהחלפות בין בנים לבנות בשבועות עוקבים (בן, בת, בן, בת), וכי אין התייחסות לשוויון בין בנים לבנות כראשי קבוצות בשבוע מסוים. עם זאת, הרעיון של האצלת סמכויות לילדים כראשי קבוצות גם אם לא במתכוון מאפשרת לילד ולילדה לבטא את עצמם כיחידים ובקבוצה, להפגין מנהיגות ולחזק את ביטחונם העצמי. ב"ספר החוקים" של הגן לא נמצאה התייחסות להיבט השוויון המגדרי בגן. יתר על כן, החוקים מנוסחים בדרך כלל בלשון זכר וההתייחסות בהם היא ליותר דמויות של בנים מאשר של בנות.

להערכת הגננת, שיתופם של בנים ובנות ביצירה בגן מתבטא "באופן שווה". ואילו הסייעת, בהתייחסה למספר העבודות המוצגות בגן של בנים ושל בנות, אמרה כי יותר עבודות של בנים תלויות (על הקירות) מאשר של בנות והכלילה: "אצלנו תמיד הבנים יותר מהבנות". מהתצפיות ניכר כי הערכותיהן של השתיים שגויות, שכן הן אינן מודעות לכך שבנות פועלות יותר מבנים ביצירה בגן. בתצפיות נמצאו באופן בולט יותר מפי שניים בנות מבנים ליד שולחנות היצירה. מתיעוד של חמש תצוגות שונות בגן תועדו יותר מפי שניים עבודות של בנות מבנים.

לדברי הגנת, במרכזי הגן ובחצר יש אזורים ה"שייכים" לבנים ואזורים של בנות, כך שילדים ימעטו לשחק באזור של בני המין השני: "בתוך הגן הבנות משחקות יותר בפינות עם אלמנטים של משחק סוציו-דרמטי ובפינת הספר. הבנים משחקים ביניהם יותר בחצר במשחקי כדור". הגנת אף היא הכלילה: "הבנים מעדיפים יותר משחקי כדורגל".

פער נוסף שנמצא הוא בסידור הגן. הממצאים מראים כי מספר הבנים המסדרים את הגן הוא פי שלושה ממספרן של הבנות. פער זה מקבל משנה תוקף לנוכח העובדה כי הגנת סבורה ש"קיים שוויון מוחלט בחובות הגן ובכללן סידור הגן".

מהאופן שבו הגנת מדברת על שוויון ניתן להסיק שהיא מכירה בצורך בשוויון, אולם אינה מודעת לכך שפעולותיה בנושא אינן פרואקטיביות דיין לצמצום האי-שוויון. יתרה מזו, פעולות רבות שנוקט צוות הגן מחזקות את האי-שוויון ועומדות בסתירה לכוונותיה ולהצהרותיה בנושא השוויון בין המינים. עם זאת חשוב לציין, כי ניכר שפעולות אלו אינן נעשות בכוונה תחילה.

הסתירות בין האופן שהגנת תופסת את השוויון בגן לבין ממצאי המחקר עולות בקנה אחד עם טענותיהם של אברהמי-ענית (1987, 2007) ושל שחר (1999) שלהלכה אין הבדלים בהתייחסות לבנים ולבנות, אולם למעשה קיימים פערים סמויים, הבאים לידי ביטוי בכך שבנים ובנות אינם נחשפים להזדמנויות שוות, אינם זוכים לאותן התייחסויות, לאותה השקעה ולאותה הערכה מצד המחנכים. יתר על כן, סתירות אלו עולות בקנה אחד עם העובדה שבו בזמן שמשרד החינוך דורש מהגנות לקדם שוויון בין המינים, הוא אינו מספק להן תובנות וכלים של הדרכה, חניכה ובקרה שיסייעו בידן לתקן התנהגויות שאינן מקדמות שוויון ולממש את הוראותיו בתחום השוויון בין המינים.

סיכום

במאמר זה ניסיתי לשפוך אור על מציאות מגדרית עכשווית בגן ילדים ממלכתי ועל האופן שבו צוות הגן מבנה את השוויון המגדרי, ומבלי כוונה גם אי-שוויון מגדרי. בתצפיותיי בגן ובניתוח ממצאיהן ניסיתי להעריך מה צריכה להיות תרומת מערכת החינוך, התומכת של הגנת, בהבניית השוויון והאי-שוויון בגן הילדים. מהניתוח עלה כי קיימים פערים, הבאים לידי ביטוי בכך שבנים ובנות אינם נחשפים להזדמנויות שוות, אינם זוכים לאותן התייחסויות, התנסויות, והשקעה מצד הגנת וצוות הגן, אף שכבר לפני כשלושה עשורים הציב לעצמו משרד החינוך כיעד מרכזי את מימוש עקרון שוויון ההזדמנויות בין המינים. עוד עלה, כי קיימים פערים גדולים בין תפיסת הגנת את השוויון בין המינים בגן שהיא מנהלת ("הכול בגן מושתת על שוויון בין המינים", כדבריה) והפעילות שהיא מבצעת בתחום זה, לבין הפעילויות הרצויות לצמצום האי-שוויון. ניכר כי הפעולות המתבצעות

על ידי צוות הגן לא רק שאינן מצמצמות את השוויון אלא גם תורמות להבניית אי שוויון מגדרי בגן הילדים.

ממצאים ברוח אלה שעלו ממחקרי נדונים בתאוריה ובספרות המקצועית בארבעים השנה האחרונות. אברהמי-עינת (2007) שואלת: מדוע לא השתנה הרבה, אף על פי שיותר ויותר אנשי חינוך ותלמידים חשופים לחשיבה שוויונית. אחת הסיבות שהיא מצאה לכך היא שהמחנכים לא נדרשים להוכיח מודעות לדרכי עבודתם ולמסרים שהם מעבירים לתלמידים.

ממצאי מחקר זה מייצגים אתנוגרפיה של גן אחד, שאינו מתיימר לייצג את המצב בכלל הגנים ושמשקנותיו תקפות לגן שנחקר. אולם, המסקנות העולות ממנו מאפשרות לי לאתר דפוסים היכולים לשמש אותי במחקר רחב יותר.