

"איזה מין גנן אני?" - מיניות בגן הילדים מנקודת מבטם של גננים

מיכל שרייבר-דיבון וגילת לוי

תקציר

להשתלבותם של גברים במערכת החינוך הקדם-יסודי בשנים האחרונות איכויות טיפוליות שונות מאלו של גננות. עם זאת, המפגש של גננים עם ילדים בגיל הרך, עם הצוות הנשי ועם הורי הילדים מזמן גם התמודדויות עם סוגיות הקשורות במיניות. מחקר זה בוחן את תפיסתם של הגננים והתמודדותם בהקשר לנושא זה תוך מתן התייחסות לשלוש קבוצות אלו, קרי, הילדים, הצוות וההורים.

במחקר הנוכחי השתתפו שישה גננים העובדים כמנהלי גן. הגננים רואינו בראיונות חצי מובנים שנותחו בניתוח תמטי. הממצאים העולים מהמחקר מצביעים על פרדוקסליות חוזרת ונשנית בעמדתם של הגננים, המשפיעה גם על צורת עבודתם בפועל. נראה שבשל חוסר הכשרה מקצועית המתייחסת להתפתחות המינית התקינה בגיל הרך וכן חוסר דרכי פעולה רשמיות בהתמודדות עם מגע פיזי בין המחנכים לבין ילדים צעירים, הגננים מהלכים בין הטיפות ונוהגים באופן אינטואיטיבי בכל הקשור לסוגיות אלו. עוד נמצא שהגננים מביעים עמדה אמביוולנטית המושתתת על שתי חוויות מנוגדות, כאשר מצד אחד אופפת אותם תחושת ייחודיות וערך מוסף מעצם היותם גברים בסביבת עבודה נשית, ומצד שני הם חווים מהסביבה במסרים סמויים חשדות כלפיהם כפדופילים פוטנציאליים. מסקנות המחקר מורות על נחיצותה של הכשרה מקצועית ראויה בנושא המיניות בגיל הרך והוראתו, לצד מדיניות רשמית באשר להתנהלות הנדרשת מגננים בגן.

מילות מפתח: מיניות, גננים, גן ילדים, הגיל הרך, מגדר

"איזה מין גנן אני?" - מיניות בגן הילדים מנקודת מבטם של גננים

מיכל שרייבר-דיבון וגילת לוי

מבוא

בשנים האחרונות מערכת החינוך קולטת יותר ויותר גברים במוסדות החינוך הקדם-יסודיים, זאת כחלק מתמורות חברתיות שחלו במרוצת השנים (פרץ, 2009). לצד זאת, ניכר שרוב הפגיעות המיניות בכלל ובילדים בפרט מתבצעות על ידי גברים – 98.2% (איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית בישראל, 2019). שתי מציאויות אלו מזמנות באופן טבעי מפגש טעון המעורר שאלות באשר להתמודדותם של גננים בעת אירועים מיניים. מחקר זה בוחן את תפיסת הגננים את המיניות בגיל הרך, את תפקידם ואת ההתמודדות שלהם נוכח אירועים חברתיים מיניים שהם חוו ונתקלו בהם במסגרת עבודתם בגן. כלומר, המחקר בדק את האופן שבו גננים מגדירים מהו אירוע מיני, את האופן שבו הם מגיבים לאירועים מעין אלו, את האופן שבו הם נוהגים בעת מגע עם הילדים ואת אופי יחסיהם עם הצוות הנשי ועם ההורים בגן, כל זאת מתוך תיאור חוויותיהם ומנקודת מבטם הסובייקטיבית. הממצא המשמעותי ביותר שעלה מתוך המחקר הוא מוטיב האמביוולנטיות. תחושות סותרות ותחושת אי-ודאות של הגננים, שנובעות מחוסר הכשרה ומחוסר מדיניות של המערכת הפורמלית, כאשר השפעתם ניכרה באופן התנהלותם של הגננים בגני הילדים. ראוי לציין שעבודת מחקר זו נעשתה על רקע שינויים סוציאליים, כמו חשיפה של ילדים צעירים למסרים מיניים ברשת, דיווחים על פגיעות מיניות בילדים חדשות לבקרים ו"זליגה" של גברים לתוך גני הילדים. ניכר שעל אף קיומן של תופעות אלו, נושאים אלו מקבלים התייחסות מצומצמת בספרות המחקרית וזוכים להתעלמות כמעט מוחלטת מצד הממסד בכל הקשור להכשרת אנשי חינוך בגיל הרך לחינוך מיני. אי הכשרת הגננים בתקופת הלימודים לתחום זה יוצרת פער בין חוויית התנסותם במהלך הלימודים לבין חוויית התמודדותם בשדה (פרץ, 2009). חשיבותם של שני גורמים אלו הכרחית כדי לשמר את הגננים הנמצאים במערכת ולעודד כניסתם

של גברים נוספים למוסדות החינוך לגיל הרך. זאת מאחר שהימצאותם בה חושפת את הילדים הצעירים לסגנון טיפולי אחר וחשוב, שטמונים בו מסרים של ניפוץ דעות קדומות ומתן מענה מפצה לילדים חסרי דמות אב. גיוסם של גננים נוספים עשויה אף לנרמל את הימצאותם ולשלול את ההשערה שמדובר בתופעה שולית וחולפת, ובכך גם לבסס את יחסה של החברה כלפיהם. לצד זאת, ידע עמוק ויציב של אנשי חינוך בגיל הרך בנושא מיניות תקינה בגיל הילדות הכרחי לפיתוח גישה חיובית בקרב הילדים בנוגע לדימוי הגוף ולתפיסתם את הנושא ובו בעת חיוני גם לשמירה על התפתחותם הבריאה ולמתן מענה הולם מצד המחנכים, בהתאם לאירועים העלולים להתרחש. כלומר, הכשרה תוך קביעת הוראות התנהלות ברורות תגן על הגננים מפני חשדות אפשריים ותספק להם מרחב פעולה בטוח, וכן תשמור על הילדים מפני פגיעות מיניות אפשריות בתוך הגן. הכשרה מקצועית של אנשי חינוך בתחום זה תגן על הילדים גם על ידי כך שהמחנכים ידעו לזהות מקרים של התעללות מינית ולהעניק טיפול מיטבי ומתאים. תרומה נוספת של מחקר זה היא שניתן לגזור ממנו מהלכים אופרטיביים לצורך בניית תוכניות הכשרה מתאימות לגננים באקדמיה ולתוכניות בנושא החינוך המיני בגן הילדים.

התנהגות מינית בגיל הרך

לאורך ההיסטוריה האנושית לא הייתה כל התייחסות לנושא מיניות וילדים, מתוך תפיסה הגורסת שילדים לא צריכים להיות מיניים ואם הם כאלה, ככל הנראה ישנה בעיה. פרויד היה הראשון להניח במחקריו שהילדים הם מיניים ויש להם יצרים ודחפים נפשיים (פוסטמן, 1986). הנחה זו עוררה גל של ביקורת שלילית בקרב התיאורטיקנים (בראל ונויימאייר, 2010). עם זאת, בשנים האחרונות תחום לימודי הילדות הציג דרכים חדשות לחשיבה על ילדים (Flanagan, 2011). מחקרים הראו שההתפתחות המינית מתגלה עוד בתקופת העוברות, נמשכת לאורך מעגל החיים ואיננה צצה לפתע בגיל ההתבגרות (Kurtuncu, Akhan, Tanir & Yildiz, 2015). אולם, בניגוד לעולם המבוגרים, יחסם של הילדים הצעירים למין קשור פחות לאברי המין ולארוטיקה ונובע יותר

מהיבטים של סקרנות וחקר (Harroian, 2000). כחלק מאיסוף המידע הכללי על אודות העולם הסובב אותם, הילדים בודקים זה את גופו של זה, בוחנים את ההבדלים הקיימים בין בנים לבנות ובודקים מהי התחושה כשנוגעים בגופו של מישהו אחר באמצעות התבוננות ומגע, כאשר אלו דרכים נורמטיביות של חקירה בכלל ושל חקירה מינית בפרט. לפי ג'ונסון (2000) ילדים אינם חשים בדרך כלל בושה, כעס או חרדה הנובעים מהתנהגותם או ממשחקיהם המיניים, אלא להפך, הם מביעים בקשר לנושא רגשות בריאים המאופיינים בעליצות, ברוח שטות ובגיחוך. בגיל הילדות אין הבדלים רבים בין התנהגותם המינית של בנים ובנות והחקירה המינית בתקופה זו עשויה להתקיים בין בני אותו מגדר או בין שני המגדרים. רוב המשחקים המיניים מתרחשים בין ילדים שיש ביניהם ידידות ממושכת המבוססת על משחק וחקירה משותפת. כמו כן, ברוב המקרים התנהגות זאת תיפסק ותחלוף במקרה שהיא מתגלה לעיני המבוגרים המעירים לילדים לחדול מכך. נוסף על כך, ילדים מביעים רמות שונות של התעניינות בנושא המיניות והחקירה המינית. כל עוד הילדים השותפים לשיח ולמשחק יהיו בגיל דומה, ברמה התפתחותית דומה, בממדים פיזיים קרובים וישתפו פעולה מרצונם החופשי, ייחשב הדבר התנהגות מינית תקינה. עם זאת, אם ההתנהגות המינית נעשית תוקפנית, כפייתית ובקונוטציה ארוטית, נשקפת בעיה המעוררת דאגה (ג'ונסון, 2000).

חינוך מיני

במשך השנים התנהלו ויכוחים רבים באשר לעיסוק בנושא מיניות במוסד החינוכי בישראל (ארנן, 1995), זאת בשל היותו נושא טעון ערכים ושאלות מוסריות (פירסטטר ולפידות-ברמן, 2018). במהלך השנים כל חברה ומגזר התלבטו בשאלה: האם יש להקנות נושא זה וכיצד? חילוקי הדעות נבעו מהפערים הקיימים בין חברה לחברה וכן מתמורות הזמן והתקופה (גוברין, 2007). חלק מההתנגדות נבעה מהחשש שחשיפת התלמידים למידע על מין עשויה לעורר את סקרנותם ואף תעודד אותם למימוש מוקדם של מיניותם (ארנן, 1995). באופן טבעי נצפה מההורים לתווך את

נושא החינוך המיני לילדיהם מעצם היותם הורים המשמשים כמחנכים (Finan, 1997), אולם מחקרים הראו שרק חלק קטן מהם משוחח עם ילדיהם על כך. יתרה מזאת, נמצא שהתעלמותם של ההורים מנושא זה והתנערותה של מערכת החינוך עלולים לגרום להתנהגות מינית אלימה בקרב התלמידים. על כן, לעיסוק בחינוך למיניות דווקא בעידן הנוכחי, שבו מתקיימים שינויים מרחיקי לכת במבנה המשפחה המסורתית, בזהות המינית המקובלת, בתפקידי המגדר ובחשיפה מוגברת למידע ולתכנים באמצעי התקשורת ישנה חשיבות מכרעת (וייסבלאי, 2010). מכיוון שהמיניות היא מרכיב משמעותי בזהותו של האדם, יש לתהליכים חינוכיים השלכות על עיצובה ומכאן גם נובעת חשיבותו של החינוך למיניות. ברוב העולם המערבי מוסכמת הדעה שיש לשלב את החינוך המיני בתוכנית הלימודים, תוך התייחסות למגוון רחב של נושאים, כמו אנטומיה, פיזיולוגיה, זהות מגדרית, נטייה מינית, מניעת מחלות ומניעת היריון. עיסוק בהיבטים אלו עשוי להקנות ידע ולעצב עמדות בקרב הצעירים (פירסטטר ולפידות-ברמן, 2018). ארגמן (2011) מגדירה את החינוך המיני כמנוח המתייחס למכלול תהליכי הלמידה המתקיימים לאורך החיים באופן גלוי או נסתר, פורמלי ושאינו פורמלי, מתוכנן או מזדמן, שבהם האדם רוכש ידע, מפתח ומעצב את עמדותיו ותפיסותיו ביחס לאספקטים שונים של מיניות האדם (פיזיים, רגשיים וערכיים) וצובר מיומנויות וכישורים כך שיוכל לקבל החלטות מודעות הקשורות למיניות ולקשרים חברתיים, בין-אישיים, מיניים ואינטימיים. כדי שהחינוך המיני יהיה מיטבי ומקדם, שיעסוק במיניות בריאה, בהיבטים של הנאה, מימוש, הדדיות ורגישות וכן יפחית התנהגויות מיניות מסכנות כמו הידבקויות במחלות, הריונות לא רצויים ומקרים מיניים פוגעניים, עליו להימסר לתלמידים על ידי צוות מורים שלהם הכשרה מקצועית בתחום. היעדר הכשרה, חוסר ידע או ידע שגוי עלולים להוביל לסכמות מוטעות ואף לגרום להפרעות בתפקוד ובדימוי המיני. מאידך, צוות חינוכי המוכשר לכך יכול לחולל שינוי ממשי בתפיסות התלמידים (Kukulu, Gursoy & Sozer, 2009). אם כך, אפשר לומר שחינוך מיני הוא גם חינוך לאורח חיים בריא (Sciaraffa & Randolph, 2011).

חינוך מיני בישראל

משרד החינוך הוא הגוף המופקד על החינוך המיני בבתי הספר בישראל כיום וזאת באמצעות היחידה לחינוך למיניות, זוגיות וחיי משפחה בשירות הפסיכולוגי הייעוצי. התוכנית נלמדת בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים במסגרת השיעורים לכישורי חיים, כאשר יישום התוכנית בבתי הספר הוא חלקי וליחידה אין סמכויות פיקוח ואכיפה. נוסף על כך, נעדרת תוכנית חובה בבתי הספר העל-יסודיים ובגני הילדים. שיעורי החינוך המיני נלמדים על ידי המחנכים בהדרכתם של היועצים החינוכיים, אולם ישנם מחנכים החשים אי-נוחות מלימוד תכנים אלו ולכן עוסקת בכך היועצת החינוכית בעצמה. במקרה שאין יועצת, צוות המורים בבית הספר אמון על העברת התכנים. התוכנית מותאמת באופנים שונים למגזר הממלכתי-דתי ולמגזר הממלכתי, כאשר בתוכניות למגזר החרדי הנושא נעדר לחלוטין. נוסף על משרד החינוך, גם משרד הבריאות משתלב בחינוך המיני בבתי הספר באמצעות אחיות בריאות הציבור. הגעתן למסגרות החינוך נעשית באופן חד פעמי בכיתות ו בלבד. מחקרים הראו שרוב התלמידים לא קיבלו חינוך מיני כלל או עסקו בנושא בבית הספר שעות מצומצמות בלבד. עוד נמצא שהחינוך המיני ניתן בדרך כלל כתגובה מקרית לאירוע ספציפי, כמעט תמיד אירוע שלילי המתייחס לנושא כמאיים ואינו מתייחס לנושאים המטרידים בני נוער (וייסבלאי, 2010).

חינוך מיני בגן הילדים

מחקרים מראים שמתח מיני בילדות המוקדמת מצוי באופן משמעותי לא פחות מגיל ההתבגרות (Stone, Ingham & Gibbins, 2013). עם זאת, חינוך מיני בגיל הרך היא אחת מהתוכניות הבריאותיות השניות ביותר במחלוקת ונושא שכמעט שאינו נלמד בגיל הצעיר (Brouskeli & Sapountzis, 2017). הורים מתקשים לדבר עם ילדיהם על מיניות, ואף יותר מכך, הורים לילדים צעירים רואים נושא זה כטאבו (Sciaraffa & Randolph, 2011). תפיסה זו נובעת מהצורך לגונן על תמימותם של הילדים, ממבוכה ומחשש מביקורת חברתית (Stone, Ingham & Gibbins,).

2013). עם זאת, הערות והתעלמות לנוכח סקרנותם של הילדים בנושא עלולה ליצור גישה של סודיות, איסור ואי-קבילות (Sciaraffa & Randolph, 2011). דווקא משום כך ראוי שהצוות החינוכי, קרי, גננות ומורים לגיל הרך, יסייעו לילדים באותו חלק שבו ההורים מתקשים (לוי, 1985). השפעתם הרבה של המחנכים והמטפלים בגיל הרך על התפתחותם של הילדים הרכים משמעותית מכל ההיבטים - מבחינה אינטלקטואלית, מבחינה חברתית ומבחינה רגשית (לוי, 1995). על כן אפשר להסיק שהשפעתם על הילדים היא גם באשר לתפיסת המיניות שלהם (אשר, 2009). חשיפה מוקדמת של ילדים צעירים לחינוך איכותי למיניות על ידי הגננות והמורים עשויה לטעת בהם יסודות שיעצבו את השיח המיני, את המשמעויות ואת דרכי ההתמודדות שבהן ישתמשו בגיל ההתבגרות, כמו גם את יכולתם לפתח יכולות ומיומנויות הולמות כדי להגיע למיניות בריאה ולהימנע מניצול והתעללות מינית (Stone, Ingham & Gibbins, 2013). על אף חשיבותו של הנושא והפתיחות הקיימת בחברה המערבית נראה שהוא עדיין מהווה אתגר למחנכים (Sciaraffa & Randolph, 2011). כמו בכל תחום דעת אחר, אנשי מקצוע לגיל הרך צריכים לרכוש ידע בחינוך למיניות וכן להרגיש איתו בנוח כדי שיוכלו לתמוך בחינוך מיני בריא בקרב ילדים בגיל זה, זאת כדי להגביר בהם את תחושת המסוגלות העצמית להורות אותו (אשר, 2009). השיח המקצועי עם הילדים צריך לייצר אווירה חיובית ולהימנע מלחץ מיותר ומעוררות פחדים. התשובות הניתנות בגיל זה צריכות להיות ענייניות, תואמות גיל ובאופן שיספקו את הילד (לוי, 1985). אשר (2009) מחדדת את חשיבותה של ההסברה המינית כבר בגיל הרך לנוכח המציאות שבה מחנכים ומחנכות נפגשים עם היבטים אלו במהלך עבודתם. כמו כן, היא מדגישה שהכשרת הצוות החינוכי קריטית להבניית הנושא. נמצא שחלק גדול מהתקשורת עם הילדים בעניין המיניות בגילים הצעירים מתרחשת כתגובה ספציפית לאירוע (Stone, Ingham & Gibbins, 2013) או לעיתים קרובות כדרך להגן על ילדים מפני פגיעות מיניות והתעללות. על אף שנשאים אלו חשובים מאוד, ראוי שתיתן התייחסות למיניות תקינה באותה מידה (Sciaraffa & Randolph, 2011). לסיכום אפשר לומר שהילדים זקוקים למערכת חינוכית פורמלית אשר תוכל להגן עליהם מפני מסרים

סותרים שהם יכולים לקבל מסביבתם כך שתספק הסברה מינית אפקטיבית, מדעית, מדויקת ורחבה (Brouskeli & Sapountzis, 2017).

ניהול גן על ידי גנן מנקודת מבטם של גננים

תופעת ניהול גן על ידי גננים בארץ ובעולם נמוכה מאוד. במדינת ישראל התופעה מזערית. בעולם אחוז הגברים העוסקים בתחום החינוך לגיל הרך בצפון ארצות הברית ובאוסטרליה עומד על אחוז אחד בלבד. בארצות הסקנדינביות אחוז הגברים גבוה יותר, אך עדיין נמוך - בשוודיה 3%, בפינלנד 4% ובנורווגיה 5% (Cameron, 2001). מחקרים בעולם שעסקו בתחום זה מציינים את התרומה המשמעותית שיש לנוכחות של גברים בחינוך לגיל הרך, למשל, הגננים מהווים מודל לחיקוי לבנים (Nordberg, 2004), הגננים מהווים דמות מפצה של מודל גברי חיובי בקרב ילדים הגדלים ללא דמות אב (Cameron, 2001), הגננים מייצרים אינטראקציות מגוונות ושונות מהאינטראקציות שמייצרות גננות והילדים נחשפים לסגנונות אחרים של משחק והוראה (Rolfe, 2006) ועוד. כל המוטל על הגננת באשר למחויבויותיה בניהול הגן מוטל גם על הגנן (פריש, 2012). עם זאת, נמצא שגברים העוסקים בחינוך לגיל הרך ינהגו משנה זהירות בכל הקשור לתחום הטיפול והמגע הפיזי עם הילדים, זאת בשל החשש התמידי האופף אותם כמתעללים מינית פוטנציאליים (Sargent, 2004; פרץ, 2009). במחקרים שונים (Jones, 2017; Simpson & Lewis, 2019) נמצא שגננים מודעים מאוד למגדר שלהם, יותר מאשר גננות, והתנהגותם בגן הילדים מושפעת מכך. על אף שהם מבינים את הדאגה הרבה, חששות אלו גורמים לשינויים משמעותיים בגישתם להוראה. בהיעדר מדיניות רשמית לגננים או לגננות באשר לקרבה הפיזית עם ילדי הגן, הנורמות החברתיות המקובלות הן שמכתיבות את ההבדלים. משום כך, גברים המחנכים בגיל הרך עלולים למצוא את עצמם נאלצים לבחור בין כמה אפשרויות. אפשרות אחת היא להתמקד בפדגוגיה בלבד ובכך להיות חשופים לביקורת ולחיזוק הסטראוטיפ הגברי והקשוח, או לדחות את "האיסורים החברתיים" ולנהל מגע פיזי קרוב ומאפשר עם הילדים, אך לחשוף את עצמם לסיכונים על ידי

התנהגות זו. אפשרות נוספת היא למצוא אמצעים אחרים מפצים כדי לעודד את הילדים ללמידה תוך חלופות ליצירת קשרים בין-אישיים קרובים (Sargent, 2004). ניהול גן ילדים בעידן הנוכחי מורכב מהיבטים רבים, כאשר מנהיגות וניהול הארגון הם חלקים משמעותיים בקיומו (מבורך, 2017). לכן ניהול גן הילדים על ידי גברים מציב בפניהם אתגר סבוך. מצד אחד, ביטוי לכוחניות ואגרסיביות ניהולית תגרור הבעת דעה שלילית ומצד שני, ביטויי ניהול נשיים עלולים לתייג אותם כהומוסקסואלים או להיחשד כפדופילים. גננים מתארים את עצמם כמי שמהלכים על קצות האצבעות כדי שלא להראות את רמת האינטימיות והקרבה עם הילדים בעוד שאם היה מדובר באינטראקציה נשית הדבר היה מתקבל כנורמלי ומובן (Sargent, 2004).

לסיכום, גברים העוסקים בחינוך בגיל הרך ניצבים מול מחסומים הנובעים באופן ישיר ממגדרם. במצב זה הם נאלצים לפתח אסטרטגיות שונות כדי להביע חיבה נחוצה, אך בד בבד לנקוט אמצעי זהירות שינקו אותם מחשדות אפשריים, לכן הם עשויים להימנע מפעולות המצריכות מגע פיזי עם ילדים כמו החלפה והרדמה, או לבקש נוכחות של מבוגר נוסף במהלך פעולה כזו. הימנעות זו עלולה לחזק את הדימוי הגברי כדמות מאצ'ואיסטית שאיננה מביעה רגשות אהבה וטיפול וכאמור להטיל ספק בתפקידו של הגן. נוסף על כך, עלולה גישה זו לפגוע בקשר הספונטני המבוסס על אמון וקרבה הנחשבים למשמעותיים להתפתחותו ולרווחתו של הילד (פרץ, 2009).

ניהול גן על ידי גן מנקודת מבטם של הורים

פאר וגוס (Parr & Gosse, 2011) במאמרם על שילוב גברים במוסדות החינוך לגיל הרך, רואים בהימצאותם של גננים רבגוניות המעודדת ליצירתיות ולצמיחה של יחידים ושל החברה. מתוך כך ניכר שילדים זקוקים למודלים חינוכיים נשיים וגבריים כאחד (Akman, Taskin, Ozden, Okyay, 2014). עם זאת, עמדות ההורים כלפי מין המחנך בגיל הרך חלוקות. במחקר שבדק את תפיסות ההורים לגבי הימצאותם של גברים בגני ילדים בטורקיה נמצא, שהורים רבים החלו לחשוב בחיוב על נוכחותם של אלו, אולם רבים אחרים עדיין מצאו את מין המחנך חשוב, תוך

העדפה של דמויות נשיות. חלק מההורים נטו לחשוב שנוכחות גברית בגילים הצעירים תתאים יותר לבנים בעוד שנוכחות נשית בגילים אלו תתאים יותר לבנות. תפיסה זו אופיינית לחברות שמרניות והיא נובעת ככל הנראה מדבקות בתפקידים מגדריים סטראוטיפיים, שאישה תוכל למלא את תפקיד הגננת טוב יותר משום שטבוע בה האופי האימהי. למרות זאת, נראה שהורים עשויים להרוויח מנוכחות גברית של גן בגן הילדים, מכיוון שהיא יכולה לעודד את האבות להיות שותפים יותר בחינוכם של ילדיהם הרכים, תוביל להשפעות חיוביות ביחסי הורה-ילד ותעניק בסיס שוויוני יותר (Akman, Taskin, Ozden, Okayay & Cortu, 2014). נוסף על כך, מחנכים בגיל הרך יכולים לשמש להורים ולילדים מודל לחיקוי המוכיח שגבריות יכולה להיות משולבת טיפול, ואף להוות פיצוי של מודל גברי חיובי ואיתן לילדים החסרים דמות אב (פרץ, 2009). לצד זה נמצא עוד שאבות דיווחו שכאשר נתקלו בגננים הם נטו לוותר על דעותיהם הקדומות על אודותיהם. על כן אפשר להסיק שריבוי נוכחות של גברים בתחום החינוך לגיל הרך תחזק את מעמדו של המקצוע ותסייע בשבירת הדעות הקדומות. מודלים חיוביים של גברים המחנכים בגיל הצעיר וקידום של מוסדות להכשרת מורים יסייעו גם כן בניפוץ הסטראוטיפים ויכחו שההוראה בגן היא תחום שבו גברים יכולים לעבוד כמו נשים בדיוק כפי שהם עושים בענפי הוראה אחרים כמו ביולוגיה, מתמטיקה ופיזיקה (Akman, Taskin, Ozden, Okayay & Cortu, 2014).

מתודולוגיה

המחקר נערך במתכונת של הגישה האיכותנית-הקונסטרוקטיביסטית, הרואה את התופעה הנחקרת כיחידה הוליסטית שמרכיביה קשורים זה בזה ובלתי ניתנים להפרדה. הבנת ההקשר של התופעה היא חיונית להבנת המציאות של התופעה הנחקרת (Patton, 2002). לפי העמדה הקונסטרוקטיביסטית המציאות שאנו מייחסים לעולמות נוצרת בדרך של הבניה (Bruner, 1987). זאת אומרת שהמציאות נתפסת במידה רבה כסובייקטיבית, שבה הנחקרים מביעים את האופן שבו הם תופסים אותה, מכירים אותה, מפרשים אותה ומגיבים עליה (שלסקי ואלפרט, 2007).

מכאן שמטרת המחקר באופן הזה אינה לגלות את המציאות, מפני שהרי אין מציאות אחת אבסולוטית, אלא לחקור פרשנויות שונות לאותה מציאות שיסייעו בתיאור הדברים על ריבוי פניהם ומורכבותם (דושניק וצבר בן-יהושע, 2016).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו שישה גננים עם תארים אקדמיים, ארבעה מהם בהתמחות לגיל הרך ושניים מהם הוכשרו לתחום במסגרת הסבת אקדמאים להוראה. טווח גיל המשתתפים במחקר בין סוף שנות ה-30 לתחילת שנות ה-40 לחייהם. חמישה מהנחקרים עובדים במערכת הציבורית ואחד מהם מנהל גן במגזר הפרטי. כל הגננים שרואיינו עובדים במרכז הארץ והוותק שלהם בהוראה נע בין שש ל-15 שנים. שלושה מהנחקרים נשואים, אחד גרוש ושניים רווקים, כאשר אחד מהם הומוסקסואל מוצהר. ארבעה מהגננים אבות לילדים צעירים.

איסוף הנתונים

תשתית המחקר נבנתה בשיתוף פעולה בין סטודנטית למרצה במסגרת קורס לתואר שני בגיל הרך. המרצה והסטודנטית חיברו יחד שאלון בסיסי המהווה תשתית לריאיון חצי-מובנה. הסטודנטית למדה לראיין באורח מובנה למחצה, והובהר לה שעליה להשתמש בשאלון התשתית באורח גמיש, לתת את הבמה למרואיין, לבקש במידת הצורך הבהרות והעמקות, הסברים ודוגמאות. הסטודנטית הקליטה, תמללה וניתחה את הראיונות בניתוח תמטי. הראיונות נותחו שוב על ידי החוקרת השנייה בהסכמת הסטודנטית לצורך המאמר הנוכחי. איסוף הנתונים נעשה בשני שלבים שהתרחשו בו-זמנית.

שלב א – איתור משתתפי המחקר, יצירת קשר איתם ואופן בחירתם

מכיוון שאוכלוסיית המחקר מצומצמת, היה צורך להיעזר בעמיתים, במכרים ואף במשתתפים עצמם. תהליך איתור המשתתפים בוצע לפני הראיונות ובמהלכם.

בהמשך לאיתור המשתתפים, נוצר עימם קשר טלפוני תוך הצגת נושא עבודת המחקר וכן האופן שבו יתבצע המחקר (ראיונות פנים אל פנים). המשתתפים עודכנו מראש שהריאיון יוקלט, ניתנה הסכמה עקרונית להשתתפות במחקר והודגש שיישמר חיסיון מוחלט באשר לפרטים האישיים. במהלך עבודת המחקר הובאו לידינו 12 שמות של גננים, שמתוכם יצרנו קשר עם שישה. המיפוי נבע הן משיקולי נוחות, הן משיקולי המציאות שבה לא כל הגננים היו מעוניינים להשתתף.

שלב ב - ראיונות

הריאיון התבצע במפגש אישי, פנים אל פנים, באופן חצי-מובנה אשר הורכב ממערך מוסדר של שאלות הנתונות לשינויים בהתאם לדינמיקה שנוצרה עם המראיין. מטרת הריאיון הייתה לנסות ולהבין את מערכת הנורמות, האמונות והמניעים של הגנן בתפיסתו את האירועים המיניים המתרחשים בגיל הרך. סוג ריאיון זה הקנה לנחקרים את הזכות להעלות נושאים נוספים לדיון (Moyser & Wagstaffe, 1987). הריאיון התנהל כשיח מעודד ומכיל, באופן ידידותי ובלתי פורמלי, תוך שלשני הצדדים, קרי המראיין והמראיין, הייתה המטרה ברורה. הריאיון כלל כמה שאלות פתוחות, דוגמת "ספר לי על עצמך", "ספר לי על הגעתך למקצוע" וכן שאלות מחקר המתמקדות בידע ובחוויות אישיות של המראיינים בנושא המיניות בגיל הרך. פעמים מסוימות ביקש הגנן הבהרות נוספות לשאלות, במצבים אלו נאמר למשתתף שהוא יכול לענות לפי הבנתו וכל תשובה שיבחר לענות היא לגיטימית. הובהר למשתתף שכחוקרות ברצוננו להבין עד כמה שאפשר את נקודת מבטם של המראיינים לגבי הנושא. בכל הראיונות שנערכו התקיים שיתוף פעולה מלא ומיטבי. הגננים ענו בתשובות מפורטות ובתיאורים מרובים. במהלך הריאיון החוקרת השתדלה להקשיב ולמעט במילים, ועם זאת לשמור על ארשת פנים ידידותית תוך שאיפה לקיום

יחסים הרמוניים ולהיווצרות תחושת אמון כדי לאפשר זרימה חופשית של המידע. הריאיון הסתיים כשהמראיין חש שהעביר את כל ידיעותיו וחוויותיו מהנושא. מרבית הראיונות נערכו בבתיים של הגננים. שני ראיונות התבצעו בגן הילדים במקום עבודתה של אחת מהחוקרות. אחד מהראיונות התקיים בגן של אחד מהמשתתפים וריאיון נוסף בביתם של הורי החוקרת. כל הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו.

אתיקה

בעת המחקר מתקיימת הקשבה שבמסגרתה אנשים מספרים דברים אישיים מאוד על פרטים בחייהם, לעיתים מדובר ברגשות וחוויות שמעולם לא חשפו בפני אחרים (ג'וסלסון, 2015). החוקר האיכותני-הקונסטרוקטיביסטי הוא חלק בלתי נפרד מהחקירה, אך בה בעת על החוקר להפריד את עצמו מהסיטואציה הנחקרת כדי לערוך חשיבה מחודשת על המשמעויות של ההתנסויות (שקדי, 2003).

החוקרת שראיינה את המשתתפים היא גננת העובדת בגן ילדים זה 15 שנה. במהלך שנות עבודתה נחשפה כמה פעמים לאירועים מיניים שהתרחשו בגן ופיתחה תפיסה אישית לגבי אירועים אלו. במחקר זה החוקרת השתדלה להיות זהירה ולהפריד בין התנסויותיה וחוויותיה לבין התנסויותיהם של המראיינים – משתתפי המחקר.

משתתפי המחקר הסכימו מדעת להתראיין במסגרת המחקר, מתוך הבנת נושא המחקר ובעקבות הבטחה שפרטיותם תישמר ולא יוזכר פרט שעשוי לזהות אותם ואת מקום עבודתם. הגננים מוצגים במחקר תחת שמות בדויים, לא מוזכרת העיר שהם עובדים בה, מסגרת הלימודים שלמדו בה או אזור מגוריהם. לפני כל ריאיון נמסר לגננים המשתתפים טופס הסכמה מדעת שעליו נתבקשו לחתום ולהביע בכתב את הסכמתם.

ממצאים ודיון

מהראיונות עם הגננים בנוגע לאירועים מיניים בגיל הרך, עולה באופן מובהק תחושה אמביוולנטית אשר שזורה כחוט השני בראיונות השונים. חמש תמות עיקריות נמצאו במחקר: אמביוולנטיות באשר להגדרת אירועים מיניים בגן הילדים, אמביוולנטיות באשר לזהות המגדרית הגברית, אמביוולנטיות בהתמודדות עם הצוות, אמביוולנטיות באשר לקרבה פיזית עם ילדי הגן ואמביוולנטיות באשר להתמודדות עם אירועים מיניים בגן.

אמביוולנטיות באשר להגדרת אירועים מיניים בגן - אירוע מיני נורמטיבי לעומת פגיעה מינית
הגננים הציגו בראיונות תהיות וספקות באשר להגדרה של אירוע מיני בתוך כותלי הגן, והתחושה שלהם סביב אירועים אלו הייתה אמביוולנטית - מהו אירוע מיני? האם רק פגיעה מינית נחשבת אירוע מיני? כפי שתיאר זאת ד':

כשילד אומר לילד אחר תתפשט. מוריד לו בכוח את הבגדים זה כבר אירוע לצורך העניין. זה לא פגיעה. שוב, מה זה פגיעה? פגיעה זה שהוא נגע? פגיעה זה שהוא...? אירוע זה כל דבר שקשור שהוא כאילו אאממ... (חושב ממושכות, מתנשף) שיש בו איזה סוג של כפייה. כלומר, לא חייבת להיות פגיעה פיזית, אפילו כפייה את יודעת, שאני אומר לילד אתה רוצה להיות חבר שלי? תוריד ת'מכנסיים או משהו ברמה הזאת. כלומר שהצד השני הוא לא מעורב במשחק זה לא משחק ששיחקנו, הייתי קורא לזה כפייה אבל לא יודע אם הייתי קורא לזה פגיעה. אם ילד מכניס משהו לאיבר של האחר או נוגע בצורה שהיא אז זה מבחינתך פגיעה?

גם ע' תיאר את אי-הבהירות שהוא חווה בנוגע לשאלה מהו אירוע מיני? "אירוע שמערב איברי מין עם קונוטציה מינית. זאת אומרת כאילו אם ילד מראה את הבולבול שלו בגן זה כאילו... אני לא אוהב את זה, אבל זה תחת הסקרנות המינית [...] לא הכול לגמרי ברור לי, לרוב אני מתעלם".

דברים דומים עלו גם בראיון עם ר':

תראי, כן נחשפתי למקרים למשל של ילדים שמנסים להכניס אצבעות. היה לי מקרה כזה של ילד שניסה להכניס אצבעות לטוסיק של ילד אחר. זה היה בחצר, זה היה בקיבוץ שנה שעברה, בחצר גרוטאות. אם היה בזה משהו מיני או לא מיני אני לא יודע. כנראה שלא [...] שוב, זה הכול כנראה, אין לי מושג מה עושים, אני לא איזה מומחה לתחום המיני בגיל הרך.

אמירות אלו מעלות שהגננים בגיל הרך נחשפים לאירועים מיניים בילדות המוקדמת, אך בשל חוסר הכשרה רלוונטית הם עומדים נבוכים ומבולבלים לנוכח מקרים אלו, הם אינם יודעים להגדירם באופן חד-משמעי לעצמם, ומתוך כך אינם יודעים כיצד עליהם לנהוג בסיטואציות אלו. מחקרים מראים שלמחנכים בכלל ולמחנכים בגיל הרך בפרט אין מספיק הכשרה פורמלית בחינוך המיני. ברוסקלי וספונטזיס (Brouskeli & Sapountzis, 2017) מצאו שמורים מרגישים חוסר ביטחון בכל הנוגע לתחום החינוך המיני ושהם זקוקים להכשרה תיאורטית ומעשית רחבה יותר. חוסר הכשרה זה התבטא גם מצד המרואיינים, עובדה שאינה מותירה להם ברירה אלא לפעול מתוך תחושות פנימיות בעת אירועים מיניים המתרחשים בגן: "אני מנסה לחשוב, תני לי רגע להיזכר... לא, לא, לא. לא התעסקו איתנו בפגיעות מיניות בגן" (ר'); "הייתה לנו פעם הצגה כזאת, אבל זה היה בסל תרבות. לא, אני לא זוכר שהיה... אולי היה פעם עם המפקחת, לא משהו בלימודים, לא בהשתלמות, בטוח לא. ולא בלימודים שלמדתי להיות גן – ממש לא. אני זוכר שבמפגש פיקוח כזה דיברו על זה" (א');

זה היה אינטואיטיבי עד לפני שנתיים אני חושב שלוש, שבאמת הייתה לנו איזו הרצאה על תחום המיניות. זאת אומרת, אתה שומע כל פעם מקרים, זה כמו כל דבר אחר שקורה בגן, אתה לומד ורואה מאחרים, גננות אחרות, שומע מכל מיני אנשים שבמקצוע אז אתה שומע איך מתנהלים אז אתה כבר מנוסה מתנסה... מתגלח על אחרים (י').

מהממצאים עולה גם שהגננים מתייחסים בצורה שונה לאירועים מיניים ולאירועי אלימות בגן. כל

אחד מהם כשלעצמו תופס אחרת לגמרי אירועים אלו ובהתאם לכך גם תגובותיו. ד' מספר:

[...] הרביץ לי, אני יכול להגיד לו אוקיי. מה אמרת? בוא תחשוב איך אתה

מתמודד עם זה, כאילו נותן לו כלים ובאם הוא יגיד לי, הוא הוריד לי את

המכנסיים, זה כאילו סטופ. בוא נברר מה קורה, נרד לעומק העניין. כן זה

מבחינתי. ההתייחסות שונה לגמרי.

נראה שד' תופס התרחשות של אירוע מיני כחמור מאוד. לעומתו, ע' רואה דחייה חברתית באופן

קשה יותר מאירוע מיני: "לי הרבה יותר יהיה קשה לראות ילד שהוא מוחרם חברתית מלראות

מישהו בפינת הרופא בטעות שמסיג את הגבול, עכשיו אני לא אומר שאם אני אראה דבר כזה

באמת אני אתעלם".

י' רואה אירוע מיני ואירוע אליים באופן שווה:

אתה לומד שבעצם הילד לא עושה משהו מתוך כוונה. זה שלא שיש שם איזה

משהו שהוא רוצה להרע או לעשות משהו מיני למישהו. גם כשהוא מכה בעצם

יש לו קושי שאתה צריך לעזור לו. בין אם זה משהו שקורה בבית עם אחד

האחים, הורים, שמישהו אחר בין אם זה משהו שהוא ראה אז זה, זאת אומרת

אני אף פעם לא פועל מכאן (מצביע על הלב) אלא תמיד מהראש. אז אמממ...

זה היינו הך, זאת אומרת אם מישהו הרביץ לי ולא משנה כל כך מה עוצמת

המכה ואתה יודע שצריך לטפל בזה כי יש שם משהו שזה קורה זה לא [...] זה

לא צריך לקרות ואם זה קורה, אז צריך לעזור לילד גם אם זה משהו מיני וגם

אם זה משהו אליים.

דבריו של ר' מבטאים פרדוקס כאשר הוא מנסה להבחין בין השניים אך מסכם את שניהם כזהים

וגם אז אינו בטוח:

דיברנו על הנושא של איברים פרטיים, דיברנו על נושא של אלימות, לא הכנסתי את המילה מין בשום אופן מעבר לאיברים פרטיים. זאת אומרת יש הבחנה בין איברים פרטיים ללתת סטירה למישהו על הלחי אמרתי לו, אבל זאת אלימות וזאת אלימות. הפעם השנייה זאת אומרת אני חושב שכעסתי באותה מידה כמו שהייתי כועס אם היה נותן סטירה לילד אחר. אני לא חושב שהעובדה שזה באיזשהו איבר פרטי החמירה את התגובה שלי אני לא חושב... אני רוצה להאמין שלא. אני, קשה לי כרגע לשחזר בדיוק איך הגבתי, קשה לי להאמין שהגבתי בעוצמות חריגות של 'וואה! וואה! פגיעה מינית! אוי ואבוי', לא, לא הייתי שם.

חוסר אחידות זו יכולה להצביע על בלבול הנוצר בשל חוסר קבלת הדרכה רלוונטית בתחום. ישנה חשיבות רבה להעלאת המודעות וההבנה לגבי הצורך לטיפול בנושא זה בגיל הרך ולהכשרת המחנכים והמחנכות שעליהם מוטלת האחריות ליצירת סביבה חינוכית וחברתית בטוחה ומוגנת (אשר, 2009). הידיעה וההתמודדות עם מקרים אלו צפויים להקל על אנשי החינוך ולהתכונן לכך באופן ענייני ורגשי כאחד באופן נטול אמוציות (לוי, 1985).

אמביוולנטיות באשר להתמודדות עם אירועים מיניים בגן - פתיחות לעומת סגירות

מניתוח הראיונות עולה שהגננים מביעים פתיחות והכלה כלפי אירועים מיניים היכולים להתרחש בגיל הרך מחד, ובו בעת ניכרים חששות או חרדות ממצבים אפשריים כאלו. כך מתאר ע':
עשו מזה כל כך דבר... גם אם ילד בטעות נוגע למישהו אני לא חושב שזה בא ממחשבה מינית גרידא. כמו מינית מבחינת פשע או מישהו שרצה במכוון לגעת ולעשות. זה סקרנות טבעית. שמעתי על מקרים. **לשמחתי** אף פעם לא קרו בגן שלי. אני גם לא כל כך מתרגש מהנושא הזה, מבחינתי זה לא משהו ש... על המזבח או שמהו שכולם עושים מזה כל כך. ואני זוכר ששמעתי את זה לא

הרגשתי עם זה בנוח. זה באמת מה הייתי עושה אני אפילו לא יודע... **לשמחתי**

לא נתקלתי בזה.

מדבריו של ע' אפשר לראות שהוא מפרש אירועים מיניים בגן כחלק מסקרנות טבעית בגיל הצעיר ואף אומר שאינו מתרגש ממצבים אלו, אך בד בבד חוזר ואומר שלשמחתי לא נאלץ להתמודד עם אירועים מיניים בגנו. כלומר, הוא מביע תחושת הקלה מכך שלא עמד בפני מקרים כאלה. דברים בסגנון דומה ניכרים גם מדבריו של ר': "אני מדבר על הכול. אני מדבר על מוות, אני מדבר על הכול בגן, אין לי בעיה, אני לא נבהל". כלומר, מבחינת ר' אין על טאבו על שום תחום בגן, אך כאשר הוא מתייחס למקרי אוננות בגן הוא מגיב באופן שונה:

יש תמיד את אלה שאומרים 'אתה רוצה? תעשה את זה בשירותים'. אני אומר תעשה את זה במיטה שם זה יותר מתאים, בחדר או במיטה שם זה יותר מתאים, פה - לא. להגיד לך למה אני אומר את זה אני לא יודע. למה זה יותר מפריע לי מדברים אחרים אני לא יודע אבל ככה זה. אני מודה שזה באיזשהו אופן הכניס אותי לאי נעימות כי אוננות זה משהו שעושים לבד עם עצמי עם עצמך וכשאתה עושה את זה מול אחרים אז לאחרים זה גורם אי נעימות. ואני לא חושב שזה משנה אם זה... עכשיו היא הייתה ילדה גדולה היא הייתה בת חמש, ההיא שאוננה על המיטה בזמן מנוחת הצהריים, אני מודה כשזו ילדה בת... אחיינית שלי בת השלוש עושה את זה גם כן, זה פחות מפריע לי, אבל כשילדה בת חמש עושה את זה, זה קצת יותר הפריע לי. למה בדיוק?! אני לא יכול להגיד לך למה, זה הרגיש לי קצת לא נעים אבל אני לקחתי את זה שזה שלי. עדכנתי את ההורים והם אמרו לי אנחנו יודעים, לא מתרגשים מזה. אין לי בעיה לדבר על זה, אין לי בעיה, זה לא מבין אותי זה לא... גם עוד פעם... אנחנו יודעים שרוב הילדים עוברים דרך השלב הזה, זה איזשהו שלב

התפתחותי, בין אם זה סקרנות מינית, אבל באמת העניין הוא כשזה מתחיל

להפריע כמו י' הזאתי שזה מכניס אותה לתוך עצמה.

ניכר שגם ע' וגם ר' מבינים באופן רציונלי שאירועים מיניים בכלל ואוננות בפרט, הם חלק נורמטיבי מההתפתחות המינית בגיל הילדות, כך עולה גם מדבריו של א': "בגיל חמש-שש זה יותר סקרנות כזאת של ה... הבנים אני זוכר של להוריד את התחתונים, להראות... דברים כאלה".

עם זאת, הם מביעים בבירור את חרדתם או מבוכתם לנוכח מצבים מעין אלו. מצב אמביוולנטי זה, "פתיחות מול סגירות", מצוי גם בתיאורו של א' כאשר הוא מאפשר לילדים להיכנס לשירותים ללא הבחנה מגדרית, כלומר שירותים משותפים, אך נמנע באופן חד-משמעי מהקמת מרכז "מרפאה": "את יודעת אצלי זה גן ממלכתי, אצלי אין...שני התאים בשירותים מבחינתי לבנים ובנות". אך לעומת זאת: "אצלי אין לי מרפאה. אני לא אוהב מרפאה בכלל. אף פעם לא הייתה לי, לא. אף פעם לא הייתה לי מרפאה. גם לא קיבלתי את המרפאה וגם אני לא רוצה ליצור בכלל שיהיה איזשהו פתח להטרדה מינית או משהו כזה".

גם כאן אפשר לקשור את התחושות המעורבות המקננות בגנים בחוסר הכשרה ראויה. חרדת המחנך לגבי מיניות הילדים נובעת לעיתים קרובות מתפיסה שגויה שהילדים מונעים מבחינה מינית כמו המבוגרים, כאשר ישנם הבדלים ברורים בין מיניות של ילדים למיניות של מבוגרים. זאת אומרת שהמבוגרים מונעים על ידי ארוטיקה ואילו הילדים סקרנים ושטחיים במיניותם (Brouskeli, 2017 & Sapountzis). בשל היעדר הכשרה ראויה לגבי מיניות תקינה, מחנכים עלולים להגיב בעוינות כלפי אירועים מיניים בגן, ותגובה שלילית עלולה לגרום להתפתחות פסיכו-סקסואלית מעוכבת אצל הילד. באחריות המבוגרים להיות רגועים ולדבר על מיניות בצורה חיובית כדי שהילדים הרכים יהפכו להיות מבוגרים בטוחים, בריאים ומאושרים (Sciaraffa, 2012). מתח זה המצוי בנבכי נפשם של אנשי חינוך המתמחים בגיל הרך, מצביע על הצורך להמשיך לדון בנושא ולחקור אותו, שכן על אף חשיבותו של הנושא מיניות בגיל הרך והפתיחות הקיימת בחברה המערבית, נראה שהוא עדיין מהווה אתגר למחנכים (Sciaraffa & Randolph, 2011). לאנשי

מקצוע העוסקים בחינוך בגיל הילדות המוקדמת צריך להיות ידע בנושא זה, כדי שיוכלו לתמוך בהתפתחות המינית הבריאה של הילדים. התייחסותם לכך צריכה להיות טבעית כפי שמחנכים מלמדים ילדים צעירים על תזונה או על זהירות בדרכים, עליהם להתייחס באותה הדרך למיניות (Brouskeli & Sapountzis, 2017).

אמביוולנטיות באשר להתמודדות הגננים עם זהותם הגברית - בטוח לעומת זהיר

מתוך הראיונות ניכר שהגננים חשו בטוחים ביחסיהם עם הורי הילדים בגן ולא חשו רתיעה מההורים לנוכח היותם דמות גברית בגן. כך לפי דבריו של ר': "היה תמיד חיובי. כאילו מהרגע הראשון התרגשו לשמוע שיש גנן שנה ראשונה ומאז תמיד חיובי". גם א' מעיד על תחושות דומות:

תראי, אני רואה את זה... אני לא חושב שיש איזשהו מצד ההורים. כי הם כבר יודעים שאני הגנן והם נרשמים לגן. שזה משהו אחר, הם יודעים את זה מראש. עכשיו, אני לא חושב שיש איזושהי רתיעה אבל אם יש, אז הם פשוט לא נרשמים לגן או שפשוט אני לא יודע... ממש לי לא ידוע אם היה מישהו שלא נרשם בגלל שאני גבר. אבל באמת אף פעם לא היה מצד ההורים, אף פעם לא נתקלתי באיזשהו חשש או איזושהי שאלה, תהייה או משהו כזה, ממש לא.

גם מדבריו של ע' עולה שאין לו תחושה של רתיעה מצד ההורים: "אין עם זה איש. ההורים ידעו מראש, במשרד החינוך גם הם יודעים מי הגנן, כל הורה יודע פה, בכל גן איך קוראים לגננת והם מדברים בגני שעשועים הם יודעים, יש גנים שיש שם גננת שהם רוצים ללכת אליה". גם י' מחזק את התחושות האלה בריאיון איתו:

בכלל, אף פעם, דווקא נהפוך הוא, אהבו מאוד, תמכו. הייתה את השנה הראשונה שלי בגן שאני בו עכשיו, הייתה אמא שהייתה מפקחת ברעננה. כן, אמא של אחת הילדות, אבל אף פעם לא היה... היא גם סמכה והכול. כאילו לא

היו אף פעם ביקורי יתר בגלל ש... נהפוך הוא, דווקא כמעט ולא מגיעות. הן

סומכות מאוד.

מתוך הראיונות ניכר שהגננים חשו בטוחים ביחסיהם עם הורי הילדים בגן ולא חשו מההורים רתיעה לנוכח היותם דמות גברית בגן. עם זאת, על אף תחושת הביטחון שהגננים חשים, נראה שהם נוהגים משנה זהירות במגעם עם הילדים. א' מספר: "אני עוזר רק לבנים. זה ברור. כמובן הסייעת ישר... לילדים זה לא (ברור). כאילו הם באים ומבקשים גם ממני, גם בנות, ואני אומר להם חכי ואז אני קורא לרבקה (הסייעת) והיא באה". ע' מתאר מצב דומה: "אני תמיד מגיע בתיאום ציפיות עם הצוות שאני לא מחליף לילדים ולא מנגב להם כדי למנוע בכלל מצבים שמישהו יוכל להגיד איזשהו משהו בעניין וככה אני שומר על עצמי מראש, לא לוקח סיכונים".

הדילמה שהגננים מצויים בה ברורה מאוד, שהרי אם הגן יביע נכונות לקחת על עצמו את כל ההיבטים הטיפוליים הוא עלול לחשוף את עצמו לחשדות בקרב הסביבה, ואם יסרב ליטול חלק במשימות אלו יהיה עליו להסתמך על רצונו הטוב של הצוות ובכך להכביד עליהם בעומסי עבודה נוספים. היעדר מגע בגיל הרך מצד הגננים עלול להעביר מסר בעייתי לילדים הצעירים שלפיו "גברים אינם נוגעים" (Skelton, 1994). תפיסה זו, שגברים מהווים סכנה לרווחתם של הילדים, מקורה בתפיסה המסורתית שלפיה נשים הן המטפלות בילדים במסגרת המשפחה ומחוצה לה. תפיסה זו מעמידה את העיסוק בגיל הרך על ידי האישה באופן "טבעי" ומתוך כך עיסוקם של גברים במקצוע זה נתפס "לא טבעי" (פרץ, 2009). מתוך העדר מדיניות ברורה באשר לנוהלי עבודה של מחנכים בגיל הרך בהיבט הפיזי, הגננים צריכים לבנות לעצמם באופן אינדיבידואלי מסגרות משלהם כדי לעבוד בבטחה (Skelton, 1994).

בשנים האחרונות מספר הגננים הולך וגדל, ועל אף המודעות החברתית הגוברת בדבר אפליה מגדרית בעולם העבודה (מבורך, 2017) ניכר שעדיין קיימות "חומות" בלתי נראות מצד החברה. תפיסה זו אופיינית לחברות מסורתיות והיא נובעת מדבקות בתפקידים מגדריים סטראוטיפיים, שלפיהם אישה תוכל למלא את תפקיד הגננת טוב יותר משום שטבוע בה האופי האימהי

(Akman, Taskin, Ozden, Okyay & Cortu, 2014). עם זאת, התייחסות לתופעת הפדופיליה מנוכסת בעיקר לגברים (עציוני וקלצקי, 2011), כך שחשד זה מלווה את הגננים כצל. השתייכותם של הגננים למגדר הזכרי מעמידה אותם בפני פרדוקס, שהרי אם יבטאו את עצמם כגברים על שלל מגוון הסטראוטיפים האופייניים, כמו כוח ואגרסיביות, ימצאו כלא מתאימים לטפל בילדים בכלל ובילדים צעירים בפרט. ואילו אם יציגו התנהגויות "נשיות" ייתפסו כהומאים וכנגזר מכך ייחשדו כפדופילים בפוטנציה. כלומר, כך או כך הסביבה משדרת הירתעות. כדי להוביל למגמה חיובית בין ההורים לבין הגננים יש לעודד במוסדות לאנשי הוראה גיוס כוח אדם גברי לעבודה בגיל הרך והכשרתו (Skelton, 1994). באופן זה יינתן תוקף לנוכחותם במערכת שתסייע להפוך זאת לנוכחות נורמטיבית ולא לשמר זאת כתופעה.

אמביוולנטיות באשר לקרבה פיזית אל ילדי הגן – קרבה מול ריחוק

מתוך הראיונות עולה שהגננים מבינים את הצורך במגע בגיל הרך, אבל עם זאת, הם נרתעים ממגע כדי שלא יחשדו בהם בפדופיליה. כך עולה מדבריו של ר':

נישוק לא. חיבוק כן. נשיקות לא, אני לא מנשק ואני גם לא נותן שינשקו אותי. חיבוקים כן, אבל גם לא בהגזמה, זאת אומרת כמה שאני אוהב מגע, אני לא אוהב שמטפסים עליי. אני משתדל שלא ישבו עליי על הברכיים (טופח על הברכיים). האם אני נזהר מבנות מאשר עם בנים? אני חושב שכן, נראה לי שכן. פה אני חושב שנכנס העניין המגדרי. באופן כללי אני לא אוהב שיושבים עליי אבל אני חושב שעם בנות כן... אה... זאת אומרת, אם אני אשב ובת תשב עליי ובדיוק ייכנס הורה, יש סיכוי שאני אצטרך לתת הסברים גם אם מבחינתי זה הכי טבעי בעולם. יכול להיות שפה נכנס העניין המגדרי, ואני נזהר מזה אבל זה לא בעוצמות נורא גדולות, אני מודה, יכול להיות שייקח לי כמה דקות 'אה,

רגע, את יושבת עליי, תרדי, זה לא מתאים' כזה מין... אני יותר אעמיד אותם

בין הרגליים ופחות אושיב אותם עליי".

הסוגייה הייחודית לגברים העוסקים בחינוך הגיל הרך היא האפשרות לתייגם כפדופילים. נמצא שהקושי העיקרי של גננים הוא החשד האופף אותם כמתעללים מינית פוטנציאליים (Sargent, 2004). חשדות אלו עלולים לגרום למחנך להימנע ממגע פיזי עם הילדים ולהתרחק מבחינה רגשית על אף שעבודה עם ילדים צעירים דורשת לעיתים קרובות מגע גופני קרוב כמו הענקת חיבוק לילד פגוע, החלפת בגדים ועזרה בשירותים.

מהראיונות עולה שכל אחד מהגננים מציב לעצמו גבולות: ר' אינו מנשק, הוא מחבק אך באופן זהיר ואינו מאפשר לילדים לשבת על ברכיו. א' מעיד שהוא עוזר אך ורק לבנים בגן, בעוד שע' אומר באופן חד-משמעי שאינו עוזר לבנים או לבנות בהיבט הטיפולי, כל זאת כדי להימנע ממצבים מחשידים. חששות אלו של הגננים מתגברים ביתר שאת על אף תחושת הביטחון המורגשת מצד ההורים שגם אותה הביעו הגננים. לעומתם, ניכר מדבריו של ד' ביטחון מלא, זאת ככל הנראה משום היותו מנהל גן פרטי והסמכות העיקרית הקובעת את המדיניות בגנו באשר למגע הפיזי עם הילדים:

אני יכול להגיד שלי אין שום חשש, שום מחשבה שנייה אם לחבק או להושיב או לנגב טוסיק. המקום היחידי שאני באופן ברור לי שאני לא עושה זה אם משהו פרטי, אצל הבנות, אז אני אומר למישהי מהצוות. אם היא אומרת 'שורף לי' או מה שלא יהיה, לכי רגע כנסי איתה פנימה תבדקי כי זה מקום, למשל, שאני לא... אבל גם אם צריך לשטוף, לקלח, כל הדברים האלה - אני עושה. אני באמת מרגיש באופן הכי טבעי שיש אני לא חושש, אני לא... ואני תמיד אומר, הורה שחושש אז אין לו מקום אצלי בגן כי זה חלק ממה שהגן.

מהדברים שעלו בראיונות אפשר להסיק עד כמה חשוב ליצור דיון מעמיק באשר להכשרת הגננים על ידי גופים ממשלתיים ומקצועיים, בשאלה כיצד עליהם לתקשר באופן יעיל עם ילדי הגן בתחום המגע הפיזי. דרך פעולה זו עשויה למנוע התעללות בילדים במוסדות החינוך ובגנים (Skelton, 1994) ואף יתרה מזאת, מדיניות ברורה שתעלה לסדר היום הציבורי, עשויה להעלות את מספר העובדים ממין זכר במקצוע (מבורך, 2017). לחילופין, מגבלות רבות המרחיקות את הגננים מסיטואציות פיזיות, כגון החלפת טיטולים, החלפת בגדים או מתן הצהרה משטרית בדבר הגינותם, יכולות להדגיש את האפליה המגדרית בין נשים וגברים בתחום החינוך וכן להגביר את המתחים בין מחנכים גברים לבין ילדים בגיל הרך ולהנציח את אווירת החשד וחוסר האמון (Sumsion, 2000).

אמביוולנטיות באשר להתמודדות הגננים עם זהותם הגברית מול הצוות - שווה לעומת שונה

מתוך השיחות עם הנחקרים עלה הרצון המובהק להיות חלק אינטגרלי מהצוות, להיות שווה בין שווים ולשאת בכל האחריות הקשורה לתפקוד הגן. לעומת זאת, בשיחות עולים גם קולות תסכול המכירים בכך שהזהות המגדרית שמה בפניהם גבולות ומונעת זאת. את הדואליות הזו מתאר י' באופן ברור:

מהיום הראשון זה ככה, אתה מרגיש את זה... (מכחכח) מהיום הראשון שנכנסתי למערכת החינוך, משרד החינוך אז עבדתי עם סייעת שהיא לא כל כך קיבלה את זה שאני שם, היה לה מאוד קשה והיו בנינו חילוקי דעות כל הזמן. כל האי הסכמה בינינו אז בעצם היא תמיד יכולה לבוא ולהגיד, הוא עשה ככה וככה, וזה גם ליווה אותי גם כמה שנים אחרי זה שבעצם אין לה בעיה לבוא ולהגיד, כן, ראיתי אותו שבאותה שנה שהוא עשה את זה. זאת אומרת, מספיק שהיא תהיה שם ואני עם אחד הילדים, היא יכולה להגיד תשמעו, ראיתי, שמעתי, וזה בהתחלה זה אפילו לא נכנס לי לראש בכלל עד שראיתי שבדרך

ההתנהלות שלה היא יכולה להגיע למצב כזה, אז נזהרתי הרבה יותר כשהייתי איתה.

י' ממשיך ומתאר סיטואציות נוספות:

אני לא ניגש לעזור להם בחדר רחצה, תמיד זה הבנות, אז ידוע שהן הולכות לעזור והכל הן מחליפות. אז אם אני רואה שיש יותר מדי, שיש עבודה וכאלה וזה, אז אני כן אלך לעזור, אבל בגדול זה הן עושות את העבודה הזאת. הייתה איתי שנה אחת משלימה שהיא אמרה לי שבעצם כשאני בא לחבק ילד או ילדה אז אתה יושב ככה ואז אתה בא... כאן (מסמן בין שתי הרגליים) וזה כביכול נראה לא טוב. או להושיב על הברכיים וכאלה, משהו שנראה לי טבעי לחלוטין, אבל בעקבות ההערה שלה אז לקחתי את זה לתשומת ליבי והפסקתי עם זה.

כלומר, י' מתאר סיטואציות שנראו לו טבעיות ביחסי גן והילדים שהוא מחנך, אולם מרגע שנעשה

מודע לתפיסות אחרות, התנהגותו השתנתה:

(מאז) שבע, שמונה שנים, משהו כזה, מחבק או משהו כזה וזהו - לא מעבר לזה. אני נמנע כי היו הערות. אני יודע מי אני, אני יודע מה אני ואני גם יודע מה אני לא אעשה, אוקיי? אז אני אין לי שום, זאת אומרת, הסביבה יכולה לפרש דברים ו...כן, אני לא צריך שיהיה איזה משהו אפילו קטנצ'יק או איזה חשש אפילו שאני רגוע לחלוטין. זאת אומרת, אין לי בעיה. גם אם יבוא מישהו וכן יגיד שעשיתי פה, שם, שנגעתי whatever, אז לי אין כל כך מה לחשוש מזה, כי אני יודע ששום דבר. ידיי נקיות. הכול בסדר אבל, למנוע מס שפתיים.

י' ממשיך את דבריו ומביע את תחושת החסימה:

כל הזמן באים (הילדים), אתה לא יכול, אתה לא יכול. אחד הקשיים שהיה לי זאת הסייעת הראשונה שהיא מעולם לא נגעה בילד. היא לא נגעה ממשי. לא חייכה אליהם לא כלום ואתה לא יכול... אז אל תעבוד במקצוע הזה. אתה לא

יכול ילד בן 3 לא לחבק, לא להגיד מילה טובה, לא לנשק, לא לחייך, לא כלום.
זה טבעי, זה מתבקש. למה שגננת כן יכולה או סייעת כן יכולה ואני לא?! במה
אנחנו שונים?!

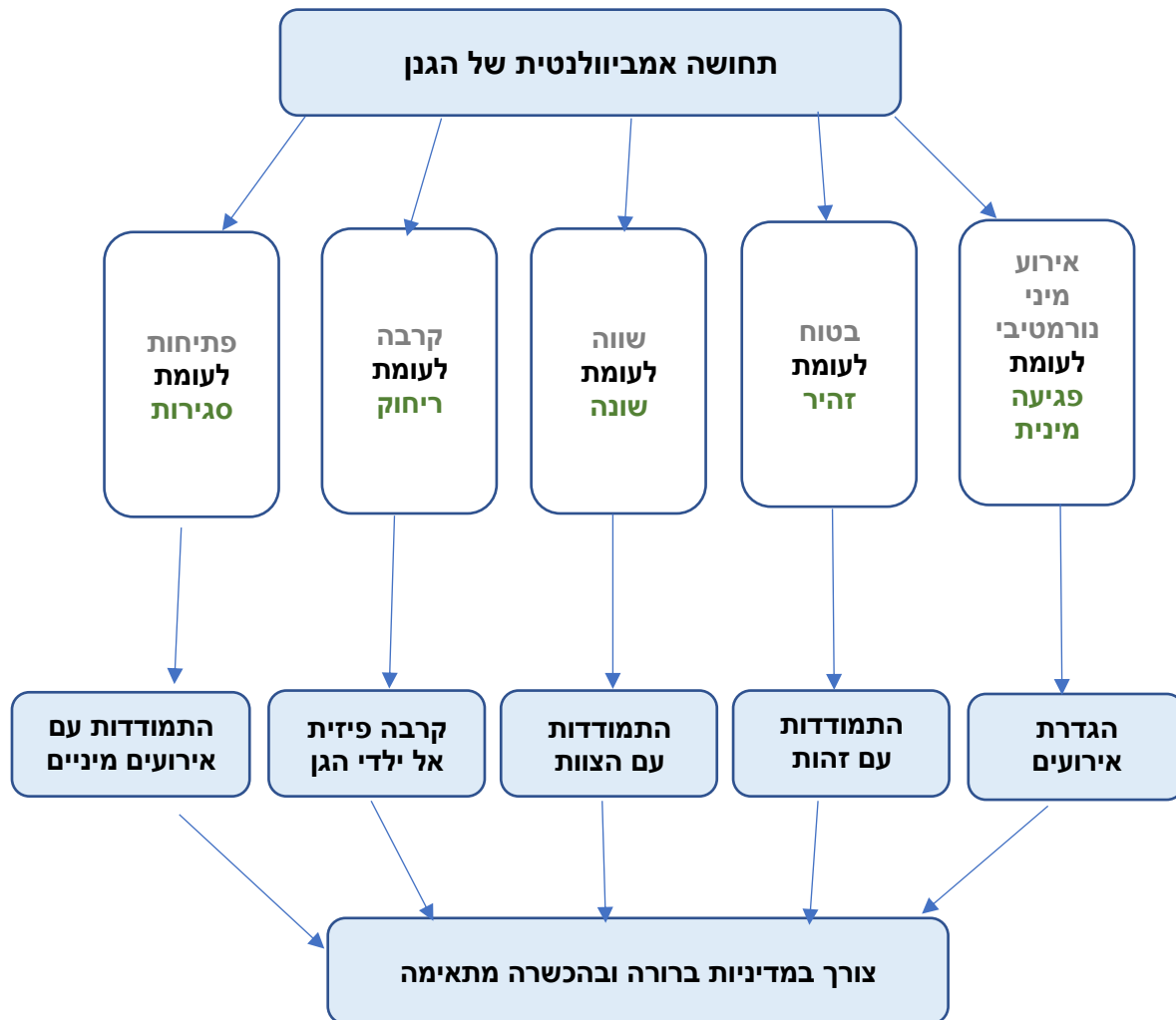
גם ר' מביע בדבריו תחושות דומות לאור הפליאה של אחת מנשות הצוות לגבי תפקודו כגבר
והכמיהה להיתפס בפני הסביבה באופן טבעי:

פעם אחת הייתה לי את השאלה הזאת, זה היה כשבדיוק סיימתי את התואר
הראשון ועוד הייתי גנן מחליף יום פה יום שם כזה, זה היה בצפון. זאת הפעם
היחידה שדווקא אשת צוות שאלה אותי, תגיד לי בתואר לימדו אותך? ואז
באמת ככה היא הייתה קצת נבוכה מהשאלה של עצמה ובעצם היא רצתה
לשאול אותי אם לימדו אותי איך מחליפים חיתולים לבנות מבחינת הניגוב.
אוקיי?! שזה לא מלמטה למעלה. בסדר?! כיוונים... ברמה הזאת, כי אני גבר
אז כנראה אני לא יודע. ואז אמרתי לה שאני קודם כל גבר רווק שיודע הרבה
הרבה הרבה יותר מנשים רווקות, כי הייתי אופר שנה אצל משפחה עם שישה
ילדים. אבל מעבר לזה לא, מעולם לא התעסקו עם זה, מעולם לא, לפחות לא
בפן השלילי. בדרך כלל התגובות הן חיוביות 'יה, איזה כיף לילדים שלך בגן כי
יש להם גנן ולא גננת'. אני מקווה שגם התגובה הזאת תיפסק ומתישהו זה
יהיה... טבעי.

א' מביע גם כן את הרצון לשוויון בינו לבין סביבת העבודה הנשית: "אנחנו כבר המון המון שנים
יחד... עוד פעם, היא לא סייעת במלוא מובן המילה ואני גם לא הגנן במלוא מובן המילה, כי גם אני
שוטף כלים ומכניס למדיח ומטאטא את הגן ומחלק את האוכל". לעומת זאת, השוויון מופר בעת
שא' מתאר פעולה טיפולית-פיזית נצרכת עם הילדים: "זה מובן שאני קורא ל... אם נגיד עשינו יום
מים וצריך להחליף לבגד ים או משהו זה התפקיד של הסייעת, זה מאוד ברור מאלי".

הרגשת השונות היא תחושה שמלווה את הגננים בעוצמות שונות. הרגשה זו נובעת מתוך היחסים בין הגנן לבין סביבת העבודה הנשית העוטפת אותו מכורח המציאות. תחושת אחרות זו קשורה בין היתר לחלוקת התפקידים בין הגנן לבין הצוות הנשי. תפקיד הגנן מכיל היבטים רבים שנתפסים באופן סטראוטיפי בתוך התחום הביתי כעבודת נשים. מדובר בעיקר בעבודות ניקיון, בתמיכה הרגשית ובטיפול הפיזי בילדים. נראה שכניסתו של הגנן מובילה למשא ומתן עם הצוות לגבי כל אחד ואחד מהיבטי עבודה אלו. לצד זאת, ניכר שהגננים דוחפים לשמירה על חלוקת תפקידים מסורתית בכל נושא הטיפול הפיזי בילדים וכל מה שקשור להחלפת טיטולים, מגע או חשיפה לאברי המין של הילדים ובלבד שלא להיחשד כפדופיל הרוצה לפגוע מינית בילדים (פרץ, 2009). עם זאת, הגננים מבינים שבמערכת הניהולית בגיל הרך מתבקשת אווירה של יחסי גומלין שבה המנהיג, קרי, הגנן, מבקש לפעול עם האחרים כחבר צוות וכשותף (מבורך, 2017).

להלן יוצג מודל המחקר:



תרשים 1: מודל המחקר

סיכום

ממחקר זה עולה שהגננים חשים תחושה אמביוולנטית בנושאים שונים בעת עבודתם כמחנכים בגני הילדים. תחושה זו משפיעה על תפקודם בגן ועל אופן התנהלותם עם הצוות וההורים. תחושה זו ניכרת ביחס לאופן שבו הם מגדירים אירועים מיניים בגיל הרך, לאופן התמודדותם עם אירועים אלו, ליחסיהם עם הילדים בהיבט הפיזי וליחסיהם עם סביבת עבודה נשית. רגשותיהם האמביוולנטיים נוצרים בשל היעדר הכשרה בתחום המיניות בגיל הרך, חוסר מדיניות רשמית באשר להתנהלותם הפיזית של גננים עם הילדים בגן ומיעוט ניכר של גננים ביחס לגננות במקצוע. נוכחותם הגברית בזירה נשית מציבה אותם בפני אתגרים שהם נאלצים להתמודד איתם: התבלטותם על רקע היותם נציגות גברית יחידה, משא ומתן על חלוקת התפקידים הנתפסים כתפקידים נשיים והחשש להיחשד בפדופיליה. עם זאת, את נוכחותם בגן הם תופסים כדבר ייחודי שיש לו ערך מוסף.

תרומתו של מחקר זה באה לידי ביטוי בכך שהוא שופך אור על תפיסתם של הגננים את המיניות בגן הילדים, על הגורמים המשפיעים על התנהלותם בגן, על הגורמים המעכבים אותם ועל הגורמים העשויים לסייע לביטחונם העצמי המקצועי של הגננים. לנוכח המגמה ההולכת וגדלה בדבר הצטרפותם של גננים למערכת החינוך הקדם-יסודי, ולאור ממצאי המחקר עולה שיש למסד את המדיניות בנושאים אלה. גננים בגיל הרך הם כוח אדם שיכול לתרום רבות לאיכות הטיפול בילדים ויש לעודד גיוס של גננים תוך שילובם במסגרות לחינוך הגיל הרך. ריבוי גננים במערכת עשוי להשפיע על עמדות ההורים ועל קבלתם הן מצד ההורים, הן מצד צוות הגן. לצד זה, חשובה מאוד קביעת מדיניות ברורה כדי לאפשר להם מרחב בטוח לפעולה מתוך נהלים ברורים המגנים על הגן ועל ילדי הגן.

מומלץ שמחקר המשך בנושא זה יכלול גם את קולותיהם של ההורים ואת עמדותיהם, שלא נחקרו במחקר הנוכחי.

רשימת מקורות

- איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית בישראל (2019). כן בבית ספרינו, חינוך לקידום מינית הדדית ולמניעת פגיעה מינית.
- ארגמן, ר' (2011). ערכת תמונות בתחום המיני-חברתי לגיל בי"ס היסודי. יסוד.
- ארנן, כ' (1995). כישורי חיים לכיתות ה-ו: כישורים, נושאים התפתחותיים ומניעתיים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי. מעלות.
- אשר, ת' (2009). חינוך לקבלת השונה: זהות מינית בגיל הרך. במכללה, 22, 139-158.
- בראל, צ' ונוימאיר, מ' (2010). מפגשים עם הפסיכולוגיה: מפגש שני פסיכולוגיה התפתחותית. רכס.
- גוברין, נ' (2007). פרחים, פרפרים ודבורים: חינוך מיני לילדים ולנוער בארץ ישראל. עולם קטן, 3, 66-82.
- ג'ונסון, ט' (2000). הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות. אח.
- ג'ולסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית. מכון מופ"ת.
- דושניק, ל' וצבר בן-יהושע, נ' (2016). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (235-217). מכון מופ"ת.
- וייסבלאי, א' (2010). חינוך מיני במערכת החינוך. הכנסת - מרכז המחקר והמידע. נדלה מתוך: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02462.pdf>
- ליון, ג' (1985). גננות משוחחות. ארנים, בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית.
- ליון, ג' (1995). לומדים בגיל הרך. אח.
- מבורך, מ' (2017). מנהיגות חינוכית בגיל הרך. מכון מופ"ת.
- עציוני, ל' וקלצקי, ט' (2011). תופעת הפדופיליה וחוק הגנה על הציבור מפני עברייני מין. עלי משפט, 9, 239-305.

- פוסטמן, נ' (1986). *אובדן הילדות*. ספריית הפועלים.
- פירסטטר, א' ולפידות-ברמן, י' (2018). חינוך מיני - לשם מה? תרומתו של קורס במיניות האדם לפרחי הוראה. *רב גוונים: מחקר ושיח*, 16, 81-53.
- פריש, י' (2012). *הגננת כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית - פרקי ניהול*. שאנן.
- פרץ, י' (2009). *עולמו של הגנן: קולם של גברים בעיסוק נשי מובהק*. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני*. מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. רמות.
- Akman, B., Taskin, N., Ozden, Z., Okyay, O., & Cortu, F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education as Change*, 18(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847009>
- Brouskeli, V. V., & Sapountzis, A. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education*, 99(1), 56-68.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 11-32.
- Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work & Organization*, 8(4), 430-453.
- Finan, S. L. (1997). Promoting healthy sexuality: Guidelines for infancy through preschool. *The Nurse Practitioner*, 22(10), 79-80.

- Flanagan, P. (2011). Making sense of children's sexuality: Understanding sexual development and activity in education contexts. *Waikato Journal of Education*, 16(3), 69-79.
- Jones, D. (2017). Constructing identities: Female head teachers' perceptions and experiences in the primary sector. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 907-928.
- Haroian, L. (2000). Child sexual development. *Electronic Journal of Human Sexuality*, 3, <http://www.ejhs.org/volume3/Haroian/body.htm>
- Kukulu, K., Gürsoy, E., & Sözer, G. A. (2009). Turkish university students' beliefs in sexual myths. *Sexuality and Disability*, 27(1), 49-59.
- Kurtuncu, M., Akhan, L. U., Tanir, I. M., & Yildiz, H. (2015). The sexual development and education of preschool children: Knowledge and opinions from doctors and nurses. *Sexuality and Disability*, 33(2), 207-221.
- Moyser, G., & Wagstaffe, M. (Eds.). (1987). *Research methods for elite studies*. Allen & Unwin.
- Nordberg, M. (2004). Men in female occupations: Gender flexible models for gender transformations or hegemonic masculinity? *Konferensen Kvinnor Och Män På Den Nordiska Arbetsmarknaden Nordiskt (Women and men in the Nordic labor market)*, Reykjavík.
- Parr, M., & Gosse, D. (2011). The perils of being a male primary/junior teacher: Vulnerability and accusations of inappropriate contact with students. *McGill Journal of Education*, 46(3), 379-393. Retrieved from:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=77695024&site=ehost-live>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.

Rolfe, H. (2006). Where are the men? Gender segregation in the childcare and early years sector. *National Institute Economic Review*, 195(1), 103-117.

Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: Men caught in the gender bind of early childhood education. *The Journal of Men's studies*, 12(3), 173-192.

Sciaraffa, M. (2012). Suzie's mommy is having a baby: Don't freak out! *Exchange* 19460406(207), 104–108. Retrieved from:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=80214010&site=ehost-live>

Sciaraffa, M., & Randolph, T. (2011). Responding to the subject of sexuality development in young children. *YC: Young Children*, 66(4), 32-38.

Simpson, R., & Lewis, P. (2019). Men in caring occupations and the postfeminist gender regime. *Routledge International Handbook of Masculinity Studies*. Routledge.

Skelton, C. (1994). Sex, male teachers and young children. *Gender and Education*, 6(1), 87-93.

Stone, N., Ingham, R., & Gibbins, K. (2013). 'Where do babies come from?' Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education*, 13(2), 228-240.

[doi:10.1080/14681811.2012.737776](https://doi.org/10.1080/14681811.2012.737776)

Sumsion, J. (2000). Rewards, risks and tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 87–100.

<https://doi.org/10.1080/135986600109462>