

## אתם, אנחנו וכל מה שבינינו

מאמר זה מציג היבטים אחדים של מחקר אתנוגרפי שבחן מערכת יחסים בין תלמידים ילידי הארץ ותלמידים עולים מחבר העמים בבית ספר יסודי בשכונה ירושלמית במהלך שנת לימודים אחת.

נתוני המחקר נאספו באמצעות תצפית משתתפת (ביליתי בממוצע כ-22 שעות שבועיות בבית הספר), ראיונות עומק עם המבוגרים (הצוות החינוכי), ראיונות עומק עם הילדים, טכניקה של אסוציאציה חופשית במילים עם הילדים וקיום שתי קבוצות של תנועה ודרמה, כל אחת במהלך סמסטר. השאלות שהוצגו במסגרת המחקר היו:

1. איזו תדמית בונים הילדים ילידי הארץ כלפי עמיתיהם העולים?
2. מהו מקומם של התלמידים העולים במסגרת החברתית בבית הספר?
3. מהי תחושתם של העולים כלפי מקומם בבית הספר?
4. אילו קשרים נוצרו בין הילדים משתי הקבוצות?

### הנחות יסוד

"הפוליפוניה<sup>1</sup> נמצאת בבסיס החברתי, ועקב כך, גם בפירוש הניתן"  
(Alonso, 1998, p. 238)

יצאתי מנקודת הנחה שהשאלות המעסיקות אותי יכולות לקבל תשובה מקיפה רק בהתייחסות מורכבת ורבת ממדים. טרוינה והציר (Troyna &)

---

\* ד"ר הילדה ונגרובר היא מנהלת תכנית המ"א לטיפול בתנועה באוניברסיטת ברצלונה ומורה בסמינר הקיבוצים במסלול לטיפול בתנועה. מדריכה במתי"א אית"ן (מרכז תמיכה יישובי-אזורי בבית שמש-מודיעין).

1 פוליפוניה: צלילים הנשמעים בו זמין, וכל אחד מהם מבטא את הרעיון המוזיקלי שלו ומהווה שלם הרמוני.

Hatcher, 1992) חקרו את תופעות הסטראוטיפים והדעות הקדומות למיניהן אצל ילדים, ובנימה דומה לזו של הסוציולוג אלונסו, הם מדברים על "הרפרטואר המוסרי" של הילדים, כדי לסמן את הגמישות, את ריבוי המשמעויות ואת המורכבות שהם מוצאים אצל מרואייניהם. כלומר, יש להבחין בין הדקויות הבאות לידי ביטוי במגוון התנהגויות, כגון התעלמות מהגעת עולה או מנוכחותו, ביטויי דחייה באופן ישיר, זלזול או נקיטת אלימות פיזית.

מקור השפעה נוסף מצאתי במומחים מתחום המחקר האיכותני (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). הם מנחים לראות אמצעי להבטחת מהימנות בהתנהגויות שיוצרות ניגוד או החלשה של הנטייה הרווחת המסתמנת במחקר. השפעה זו ניכרת בהנחות היסוד שהנחו אותי במחקר ואותן אציג בקצרה בהמשך.<sup>2</sup> הנחות היסוד הללו נובעות מאסכולת ההבניה החברתית מצד אחד ומתאוריית החשיבה המורכבת של מורן (Morin, 1994; 1995) מצד שני.

להלן אציג בקצרה את הנחות הבסיס של פרדיגמת ההבניה החברתית:

- המציאות החברתית נבנית בהקשרים חברתיים-היסטוריים, כלכליים, תרבותיים ומדיניים.
- הידע אודות חיי האדם תחום בהיסטוריה ובשפה. המציאות ההיסטורית היא בעלת אופי פרשני. אין היא קיימת בריק היפותטי וממתינה לחשיפה. אנשי מחקר החוקרים חיי אנוש הם חלק בלתי נפרד מהחברה שהם בודקים בשל המדרג שלהם, קורות חייהם, מצבם הסוציו-אקונומי, מגדרם וכיו"ב.
- אי אפשר לעמוד על כל רכיבי תופעה חברתית כלשהי כמכלול.
- כל שיח - אם הוא מדעי ואם לאו - יוצר, מגדיר ומאפיין את הנושא או את התופעה שהוא שואף לחקור.

הנחות אלה הובילו לדיון הקורא תיגר על ההמשגה (קונספטואליזציה) של התופעה החברתית כדבר טבעי ועל קישורה להיבטים שהוזכרו לעיל.

---

2 לעיון בהנחות המטה-תאורטיות ששימשו בסיס למחקר: Wengrower 2002a; 2002b.

קיימת כאן שלילה של תדמית החוקר החברתי כניטרלי וכמתבונן בלתי-תלוי, ומובאת בחשבון זהותו החברתית-תרבותית, ואותה יש לציין במפורש (Guba & Lincoln, 1994; Helms, 1993; Schwandt, 1994). יש עיסוק גלוי בחרדותיו של החוקר, ואפילו המלצה לטיפול אישי. האנתרופולוג והפסיכואנליטיקן הצרפתי דוורה (Devereux, 1967) השתמש בטרמינולוגיה קלינית בדברו בפתיחות על העברה (transference) במאמרו על אודות החרדות שחש החוקר כלפי נושא המחקר וכלפי מושא המחקר. מנקודת המבט של המתודולוגיה האיכותנית, ההתבוננות העצמית של החוקר משמשת אמצעי חשוב נוסף להשגת תוקף מדעי.

תאוריית החשיבה המורכבת (Theory of Complexity) של א' מורן (Morin, 1994; 1995)<sup>3</sup> שימשה בסיס נוסף למחקר המוצג במאמר זה. לתאוריית החשיבה המורכבת שלושה עקרונות מרכזיים. אציג אותם להלן בקצרה:

### 1. העיקרון הדיאלוגי (dialogic principle)

בכל יחידת מחקר קיימים הפכים אשר משלימים זה את זה ונוגדים זה את זה בעת ובעונה אחת. כמה מההפכים הקיצוניים שהבאתי בחשבון הם:

- \* החברה במדינה שבה נערך המחקר - רמת המחקר.
- \* החברה של הילדים - רמת המיקרו.
- \* הרמה המודעת והרמה הלא-מודעת של ההתנסות.

מורן מוכיח כי הקושי בהכללת הניגוד בין ההיבטים השונים המרכיבים את נושא או את מושא המחקר הוא תאורטי-קונספטואלי ואנליטי. נקודת הראייה המטה-תאורטית שלו קובעת כי הפכים בנושא מחקר יכולים לחיות זה בצד זה. עוד טוען מורן ש"רעיון) האנטגוניזם קיים באוניברסיטאות שלנו... ומרחיק את האדם הטבעי מזה המתורבת ולהפך,

3. א' מורן נולד בפריז בשנת 1921. הוא כתב על סובייקטיביות, על אפיסטמולוגיה, על הקולנוע ועוד. מורן הוא מנהל אמריטוס של המרכז הלאומי למחקר מדעי בצרפת (Center National de la Recherche Scientifique, CNRF) וממקימי המרכז הבין-לאומי ללימודים ביו-אנתרופולוגיים ואנתרופולוגיה בסיסית (Center International d'Etudes Bioanthropologiques et d'Anthropologie Fondamentale)

כך שכל מה שנחשב לתרבותי מאבד את צדדיו הטבעיים" (Morin, 1994, p. 443). השיח מנוהל באמצעות מילים המצביעות על הבדלה והבחנה: פה קיימת אפשרות א' או אפשרות ב', אך שתי האפשרויות - א' וב' - אינן יכולות להתקיים באותה ישות בו בזמן. עם זאת, בעשורים האחרונים רבו התאוריות שנטו לשלב הפכים או לנטוש את החשיבה הדיכוטומית הן בתחום הפסיכולוגיה הן בתחום מדעי החברה.

## 2. עקרון המשוב המבני (organizational feedback)

סיבות ותוצאות משפיעות זו על זו. נקודת מבטו של מורן שוללת את היחס הלינארי שבין הסיבה לתוצאה. לפיכך נוכל להגיע לקביעה הנוגעת למקרה הספציפי של קשרים בין ילידי הארץ למהגרים, ולומר כי קשרים אלה מושפעים במידה שווה משתי קבוצות של גורמים: מצד אחד משפיעים עליהם מאבקי הכוחות והנוהג החברתי של הרחקה או התעלמות. מצד שני משפיעים עליהם הדינמיקה התת-מודעת, התהליכים החברתיים-פסיכולוגיים והקוגניטיביים, החרדות הצצות בעת החשיפה לבלתי נודע והמיתוסים או השיח הנוגעים לעמים ולעדות.

גם לתהליך בניית הזהות העצמית והתחרות על המשאבים תפקיד בתהליך זה. לגבי דידי, למשמעויות תת-מודעות ואמוציונליות משקל שווה ערך לזה של השיח המפורש. ההכרה המרומזת במשוב המבני היא שגרמה לחוקרים מסוימים לקבוע שבחקר הפסיכולוגיה של ההגירה ראוי להקדיש תשומת לב למהגרים כמו גם לילידי הארץ (Boekstijn, 1988).

## 3. עקרון ההולוגרם

מכלול הרכיבים של מושא המחקר נמצא בעצם בכל רמת הסתכלות שתינקט. כך עוזר מורן להתגבר על הסתירה שבין הרדוקציוניזם וההוליסטיזם. במקרה שלפנינו, התוכן והמבנה של שיח בחברת המבוגרים השתקף אף בביטויים שהשמיעו והציגו הילדים בהתנהגותם, בין באופן מילולי ובין באופן בלתי-מילולי.

לכן מטרת המחקר הייתה ליצור תיאור דחוס<sup>4</sup> ומקיף של היחסים בין הילדים במסגרת חייהם בבית הספר. במונח זה הכוונה לתיאור המשמש להבנת המגמות הנסתרות והמשמעותיות בחברה הנבדקת. על פי רוב ננקטת שיטת האתנוגרפיה לצורך זה. מתוך הבנה שהיחסים הבין-קבוצתיים (עולים וותיקים במקרה זה) נרקמים על רקע חברתי, תרבותי ומדיני רחב ומערבים תהליכים פסיכולוגיים קוגניטיביים ורגשיים ברמות שונות של מודעות, הוצבו המטרות הספציפיות האלה:

א. לתאר את רמת המקרו (משמעות העלייה והמדיניות הלאומית כלפי הגירה ממגוון היבטים של החיים הציבוריים, ובמיוחד במערכת החינוך) ואת רמת המיקרו (ההכנות הספציפיות בבית הספר לקליטת תלמידים עולים, השיח של המורים, האינטראקציות בין הילדים וכיו"ב).

ב. לחשוף את רובדי המשמעות השונים, המודעים או התת-מודעים, הקובעים את היחסים בין הילדים בבית הספר.

## **תאוריות על הקשר בין התושבים של החברה הקולטת ובין המהגרים**

בעקבות הנחות היסוד שתוארו, החיפוש הביבליוגרפי העוסק בנושא הספציפי פנה לעבודות בתחומים שונים בתוך הפסיכולוגיה, האנתרופולוגיה והסוציולוגיה. לדעתי אפשר לחלק עבודות אלו לשלוש קבוצות, לפי הציר או ההיבט המרכזי אשר לטענתן מסביר את התופעה. אמנם הדגש בכל קבוצה עיונית הוא שונה, אך בכל אחת מהן ישנן תאוריות הנוגעות להיבטים המופיעים באחרות, לעתים במינוחים שונים. ההיבטים העיקריים להסבר המתח בקשר בין התושבים של החברה הקולטת ובין המהגרים הם "זהות", "כוח" ו"אחרים" - בקבוצה השלישית קיבצתי תאוריות אשר אינן מהוות זרם בפני עצמו ומשלכות המשגות מגוונות. כל התאוריות מדברות על עימות ועל קושי. אציג אותן בקצרה:

### **תאוריות על זהות**

העימות בין ילידי המקום והמהגרים מוסבר באמצעות תיאור בנייתה של הזהות וההגנה עליה, ברמה הפרטנית, הקבוצתית או הלאומית. התאוריות

עוסקות בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים, פוליטיים, תרבותיים, וכאלה הנוגעים בפסיכולוגיית השיח (דוגמות אחדות: Babad et al., 1983/1985; Boeckstijn, 1988; Brown, 1988; Dalal, 1998; Grinberg & Grinberg, 1991; Kristeva, 1991).

### **תאוריות על כוח**

תאוריות אלו מתארות מאבקים על שימור כוח ועל גישה למשאבים מסוגים שונים, הן חומריות הן רוחניים. ישנם חוקרים שרואים במאבקים אלו את המקור הראשון לקונפליקט. הם טוענים כי "המצאת ההבדל" או העלאת טענות בקשר להבדלים בין האנשים ולקושי לקבל את המהגרים בעקבות הבדלים אלו משמשות אסטרטגיה לשימור הכוח והמשאבים (בין המחברים הללו: Dalal, 1998; Elias & Scotson, 1994; Sherif, 1962; 1966).

### **אחרים**

בקבוצה זו נכללות תאוריות הדנות בתקשורת הבין-תרבותית (Knapp et al., 1987; Kim, 1988) תאוריות הנוגעות לשלבים רגשיים-קוגניטיביים בהגירה (איציקסון ומינוחין-איציקסון, 1988), תאוריית "תרבות הקונפליקט" של רוס (Ross, 1993) ועוד. קראו (Krau, 1991) חיבר עבודה בהיקף מרשים, ובה הוא בוחן היבטים רבים במורכבות יחסי מהגרים וילידי המקום ורואה חשיבות בחד מהשינוי שהמהגר מסמל.<sup>5</sup>

### **קבוצות בקשר**

מפאת קוצר היריעה אציג רק סיכום של עבודתו של נ' אליאס (Elias, 1994). עבודה זו כוללת היבטים רבים ומאפשרת להבין את המתרחש בבית הספר ששהיתי בו. אחת מהתרומות המרכזיות של עבודתו היא השילוב בתאוריה אחת את סוגיית השמירה על הזהות כפי שהיא קיימת ברגע המפגש ואת השמירה על מוקדי כוח בביטויים שונים. במחקר בקרב הילדים הוכח כי שילוב זה שריר וקיים. חוששתני שהקיצור יחטא לעניין הרב שבעבודתו ולתרומתה המקפת. שפה, כתיבה ומחקר דומים לקבוצות ולזהות: משייכים או מכלילים דברים אחדים, ומשאירים אחרים בחוץ.

5 לרשימה והסברים מפורטים יותר: Wengrower, 2002.

אליאס שיתף פעולה עם אחד מגדולי מקימי הטיפול הקבוצתי, ד"ר סי פוקס. אליאס חקר את העימותים בין שתי שכונות בעיירת פועלים באנגליה. ההבדל היחיד בין תושבי שתי השכונות היה במידת הוותק במקום. בכל זאת, הביטויים של העוינות והדינמיקה של הקונפליקטים ביניהם היו דומים לאלה שאפשר לראות בין קבוצות הזדהות אחרות, כמו אלה המבוססות על תרבות, מוצא, או דת. אליאס טען כי העובדה שהמעמד הכלכלי של תושבי שתי השכונות היה זהה מוכיחה את מגבלות התאוריות המניחות שהאינטרסים החומריים הם הדבר הקובע בקונפליקטים הבין-קבוצתיים.

הוותק היחסי הקנה לאחת השכונות את יתרון הגיבוש והארגון בקבוצה. הוא קרא אפוא לספר שכתב בעקבות עבודה זו *The Established and the Outsiders*.

אליאס וסקוטסון (Elias & Scotson, 1994) נוכחו לדעת שהוותיקים תפסו את בואם של השכנים החדשים כאיום, למרות היותם כולם אנגלים. חוויית איום זו הוסברה כבר אצל פרויד: גם הוא התעניין בנושא זה וקרא לתופעה זו "הנרקיסיזם של ההבדל" (Elias & Scotson, 1994, pp. 174-175). הוא ואחרים אחריו טוענים שעצם קיומו של האחר, או השונה, מעמיד בשאלה את הקיים והמוכר. בחוויית הוותיקים, ההשמצות והסטיגמות המוטחות על החדשים היא תגובתית: נוכחות האחר מורגשת כהתקפה על עצם קיומם. אמנם התקפה זו היא פנטזיה, אך התקפת הנגד שהם יוזמים היא מציאותית. השבריריות של הזהות טומנת בחובה את הצורך לגונן עליה באמצעות הגדרות ומחיצות, וזו דינמיקה הקושרת זהות וכוח בקשר בלתי פתיר. נכון להזכיר פה את משפטו של סרטר: האחר הוא הסיט של הסובייקט.

על מנת להגן על "סגנון החיים" שלהם הסתגרו הוותיקים וניסו לבסס את "עליונותם". במילים אחרות, הם יצרו שיח של עליונות ושל דגש בהבדלים בינם לבין האחרים. אסטרטגיה זו מגבירה את ערכה של קבוצת הוותיקים בעיני אנשיה ומחדדת את החשיבות של ההשתייכות אליה,

6 אפשר לומר גם "התרבות שלהם", או "המצב הקיים".

וגם יוצרת את "האחר" כדמות שעדיף להתרחק ממנה. דלאל (Dalal, 1998) קושר לאסטרטגיה זו את המונח "העדפת קבוצת ההשתייכות" (intragroup favoritism).<sup>7</sup> לפי דלאל, אסטרטגיה זו מעלה את הדימוי העצמי של הנוקטים אותה.

הארגון וההיסטוריה המשותפת של הוותיקים מאפשרים יעילות בדחיית החדשים במבנה החברתי. במחקרו של אליאס, המכנה המשותף היחיד בקבוצה האחרת היה היותם חדשים.

לפי אליאס גורם הזמן (או ההיסטוריה), הוותק במקום, הופך לנכס המקנה כוח, לא פחות מאשר משאבים אחרים. הזמן מביא ליצירת גיבוש, והגיבוש מאפשר להפעיל מנגנונים יעילים למניעת ה"חדשים" מלהגיע לעמדות כוח ולגרום לשינויים. כדי להבטיח לחברי הקבוצה השלטת את המשך ההשתייכות אליה, הם חייבים לשמור על כניעה לחוקיה.

יצירת העדפת הקבוצה והחשיבות אשר בהשתייכות אליה מסבירות את העצמות הרגשיות המתגלות בקונפליקטים.

טקטיקה אחרת ביצירת ההבדל היא החדרת "הפחד מהידבקות": בונים דימוי שלילי של האחר, לעתים טוענים שהוא מלוכלך ומסריח. איום של הידבקות בתכונות אלו מרחף על כל מי שיעז להתקרב אליו. כל זה פועל ברמות שונות של מודעות. המצב יכול להשתנות אם בני הקבוצה המבוססת זקוקים לאחרים כדי לספק צרכים שלהם. כל עוד זה לא קורה, השמצות ורכילויות על האחר הן כלים יעילים לשמירת המרחק, ואיום ההידבקות מסייע בכך. ההשמצות ספציפיות לתרבות של הקבוצה: במחקר שלי העולים היו "חנונים". תכונת השקט וההיצמדות לנימוסים אצל העולים הייתה במקרה הנוכחי מוקד לגיוני.

לעומת זאת, בעיירה שאליאס חקר אחת מהתכונות השליליות המיוחסות לחדשים היא היותם רעשנים. מונח "הפחד מהידבקות"<sup>8</sup> נראה מתאים

7 מקור המונח הזה באסכולת הקוגניטיביזם החברתי, אשר חקרה תופעות אלו, למשל, Vaughan, 1978; Sherif, 1961.

8 באנגלית: fear of pollution



פה יותר מאשר לחץ חברתי. הוא מכיל סממנים רגשיים המגבירים את עצמת האיום הקיומי על הזהות ועל השליטה במשאבים. האנתרופולוגית מרי דגלס (Douglas, 1966/1996) חקרה את ייחוס הלכלוך לאחר לשם יצירת סטיגמה. לפי דגלס הלכלוך נחוה כפגיעה בסדר הקיים, והיא הדגישה שהוא קיים בעיני הצופה, והרצון להיפטר ממנו מבטא את הצורך לחזור לארגון הקודם. סטור (Storr, 1993, p. 127) מסביר שהלכלוך מקבל משמעות של חוסר סדר, משוה זר שפלש למערכת ואיננו חלק אורגני ממנה. קיימות דוגמאות רבות של ייחוס לכלוך לאחר, והקיצונית שבהן היא התעמולה הנאצית.

### **אודות המחקר הנוכחי**

המחקר הנוכחי בוצע בשנת הלימודים 2000-1999. השתתפו בו 189 תלמידים מכיתות ד'-ה' בבית ספר ירושלמי. מתוכם 125 ילידי הארץ ו-64 עולים, כולם מחבר המדינות (חוץ מאחד). 26 מהם עלו אחרי שנת 1995, כלומר בעת המחקר חיו בישראל לא יותר מארבע שנים. המשתתפים במחקר שיקפו את כלל תלמידי בית הספר, כי העולים היו כשליש מסך כל התלמידים בבית הספר.

בית הספר מאופיין בהוראה פעילה מאוד. התלמידים חולקו לקבוצות שונות, והמורים עודדו עבודה בהרכבים אלו וגם באופן עצמאי. בכיתות למדו 25 ילדים לכל היותר.

להלן מספר הילדים המעורבים במתודות השונות לאיסוף הנתונים:

בתצפית משתתפת - 189 ילדים מכיתות ד'-ה'. מתוכם 125 ילידי הארץ ו-64 עולים, מתוכם 26 עלו לארץ משנת 1995 ואילך.  
ראיונות עומק - 85 ילדים: 55 ילידי הארץ ו-30 עולים.  
אסוציאציה חופשית - 42 ילדים: 32 ילידי הארץ ו-10 עולים.  
שתי קבוצות תנועה ודרמה - 21 ילדים: 9 ילידי הארץ ו-12 עולים.

## **התמונה הרב-צדדית ביחסים בין התלמידים העולים ובין ילידי הארץ - צפייה תמימה מטעה (כלום צפייה כזו קיימת כלל?)**

במהלך המחקר אמנם לא הייתי עדה לאלימות גופנית, ואולם צפיתי בהתנגדות או בהימנעות של ילידי הארץ לשתף פעולה עם העולים וחשתי ביחסם העויין, גלוי או עקיף. העולים לא הגיבו להתנהגויות אלו, אך סיפרו לי על ההשפעה הרגשית של התייחסות זו. התוודעתי למציאות פסטורלית פחות מזו שתוארה לפניי מפי רוב המחנכות, ואשר לבטח הן ייחלו לה. בנרטיב שלהן מעשי העוינות והאלימות היו נדירים הרבה יותר מבנרטיב של הצוות שהיה עד למעשים כאלה. צפייה תמימה בלבד, במסגרות ובמצבים שונים, כגון שיעורים עיוניים ומקצועיים, טיולים, מסיבות והפסקות, נותנת תמונה של אינטראקציות רבות בין התלמידים עקב המודל של הוראה בקבוצות קטנות. המגעים בין עולים לוותיקים הם נסיבתיים. אין התארגנויות של חברות יריבות, אך גם אין קשר בין עולים וילידי הארץ. אפילו בהפסקות העולים מתכנסים בחצרות קטנות ובפינות מוגנות, ואילו ילידי הארץ ובעיקר הבנים - בחצרות גדולות ופתוחות. התמונה המתקבלת דומה למה שתואר באתנוגרפיות אחרות, כמו זו שהתבצעה בארץ באזור המרכז (צבר בן יהושע ואחרים, 1997) או אלה שהתבעו במקומות אחרים בעולם, כגון בארצות הברית בין "לבנים" ו"שחורים" (Schofield, 1982).

המחקר של צבר בן יהושע דיבר על תופעת "בועה": אמנם העולים נמצאים בבית הספר, המסגרות השונות פתוחות לפניהם מבחינת המוסד, אך הם נמצאים כבתוך בועה שקופה, והקשר ביניהם ובין ילידי הארץ מזערי או שאינו קיים כלל. במחקר הנוכחי, עקב הצבת שאלות ספציפיות, אפשר לדבר לא רק על בועה זו, אלא גם על הדימוי השלילי של העולה בתוך אוכלוסיית ילידי הארץ בבית הספר.

כמו באתנוגרפיות אחרות, אפשר להסביר את הביטוי השקט של העוינות והקונפליקט בהיבטים מסוימים של שיח רשמי המדגיש קבלה, בהתנהגות המורות ובנוהלי הקליטה. התלמידים גם יודעים שתהיינה סנקציות לאלימות גופנית. עם זאת האיום בעונשים על אלימות גופנית אינו נותן

הסבר מספק להימנעות מאלימות, בעיקר לאור העובדה שבין ילידי הארץ לבין עצמם באותו בית ספר כן קיימת אלימות פיזית, גם אם לא בתדירות גבוהה ובעצמה רבה. ההסבר טמון לדעתי בכך שהעולים לא כל כך קיימים כסובייקטים בשביל "חבריהם" בבית הספר.

קורסרו (Corsaro, 1997) טוען שמבחינה סוציולוגית המריבות בין הילדים ממלאות תפקידים מגוונים, לעתים שונים מאלה אשר בחברת המבוגרים. המריבות יכולות לשמש אמצעי לבדוק ולטפח קשרי ידידות וגם לפתח ולהציג זהות חברתית.

### **דמות העולה בעיני התלמידים ילידי הארץ**

דמות העולה הרווחת בבית הספר שבמחקר היא חסרת יוקרה, שלילית או לא מושכת. מכלול של סיבות ברמת המקרו והמיקרו בחברה מסביר את התופעה הזאת. הדימוי אינו מנותק ממה שקורה במדינה ובמיוחד במעמד הסוציו-אקונומי הנמוך או הבינוני-נמוך, אשר אליו משתייכים הילדים הצברים שבבית הספר הנידון.

על הדמות השלילית של עולי חבר המדינות בחברה הישראלית (אצל המבוגרים) דובר במחקרים אחרים (הורוביץ ולשם, 1998; אוטולנגי, 1992). החוקרים הסבירו תופעה זו בגורמים כמו התמורות הכלכליות והאידיאולוגיות במדינה, המתבטאות בהיחלשות הערכים הקולקטיבי-ביסטיים ובעליית ערכי האינדיבידואליזם, וגם בסירוב העולים להיכנע לדרישות הגלויות והסמויות להיטמעות.

לדעתי, ממדיה הגדולים של עלייה זו הם גורם נוסף: הדבר מחזק את התנגדותם של העולים להיטמעות, ובו בזמן מביא להעצמת שנאת הזרים המתעוררת מול תנועות הגירה גדולות. סנטמרייה (Santamaría, 2002) גורס שאחת הסיבות לדרישת ההיטמעות שהחברה המקבלת מציבה מול ההגירה היא שהמהגרים, בהיותם שונים, מומשגים ונחווים כגורם מפורר. ההיטמעות משמעה מחיקת שונות זו וביטול האיום הזה.

התמורות הבין-לאומיות בענייני הגירה רוב-תרבותיות תרמו להחלפת המושגים והמונחים הקשורים ליחסים בין החברה הקולטת ובין המהגרים.

כך הדימוי של כור היתוך הממס כל מאפיין ייחודי הוחלף בדימוי הלקוח מעולם העיצוב בפרחים: שזירה, אשר משלבת פריטים שונים, כולם נבחרים בזהותם אך בו בזמן מהווים חלק משלם אחד.<sup>9</sup> עם זאת, ידוע שיש פערים בין מונחים שהופכים למטבע לשון ובין המציאות היום-יומית.

ברצוני להוסיף עוד סיבה להפיכת המהגר לדמות שלילית, והיא כרוכה במשמעויות שבמפגש עם הזר-החדש. המפגש הזה הוא תופעה חוצה גבולות, כפי שאפשר להבין ממחקרו של סנטמרייה בספרד ומדבריו של אימבר (Imbert, 1993), העושה את מלאכתו בצרפת ומדבר על הסובייקט האירופי והאחר. מכיוון שזו הייתה אחת ההשערות שלי, במהלך המחקר ובכל השיטות שיישמתי בו נמנעתי משימוש במילה "עולה" כאשר רציתי לשאול שאלות, לבקש אסוציאציות חופשיות או לאפשר העלאת סיפור בתאורן. מניעיי נבעו מהרצון לעקוף את האפשרות לסטיגמטיזציה ולהקל על ביטוי חופשי וספונטני של הרגשות החיוביים והשליליים המתעוררים בקרב הילדים כלפי העולים.

מומחים אחדים במחקר איכותני מציעים להימנע משאלות ישירות ולאפשר את השיח של הנשאלים (Spradley, 1979; Hale et al., 1995).

כאשר שאלתי את הילדים אם הגיע ילד חדש לבית הספר, הרוב הגדול דיבר על עולה חדש. באסוציאציות חופשיות הנשאלים ראו ב"תלמיד חדש" וב"עולה" מילים נרדפות.

בהמשך אוסיף ואפרט את מגוון ההיבטים של דמות העולים בעיני חבריהם ילידי הארץ ואתאר היחסים ביניהם באמצעות הביטויים שהילדים השתמשו בהם. כל השמות בדויים.

מביטויי הילדים אפשר ללמוד על נושאים קרובים נוספים, כמו העדפה לילדים בני אותו מגדר, אך הניתוח והפירוש במחקר הוגבלו לשאלות ולמטרה שנקבעו מראש.

9 אפשר לציין שה"שזירה" או האינטגרציה שימשו מודל לתיאור היחס לתלמידים העולים במערכת בית הספר אצל כמה חוקרים (Eisicoviz & Back, 1990; אריאלי, 1996; סטר ואחרים, 1994; סבר, 1997, אך הם לא פירטו את אופן היישום של דימוי-מודל זה). ראה גם הורוביץ, 1991.

## העולה הוא דמות שולית וחסרת יוקרה

לא מכירים אותו... ולא רוצים להיות אתו. הוא לא שייך... חנון...  
לא משלנו... אנחנו לא מכירים אותו, כאילו, לא בחברה (שולי,  
לידת הארץ, כיתה ה', כאשר התבקשה לתת אסוציאציה למילים  
"תלמיד חדש").

באחת משתי הקבוצות לתנועה ולדרמה שהקמתי שיחקו הילדות משפחת  
ננסים הגרים ביער. הם תמיד פותחים את הדלת לגמד החדש הפונה  
אליהם ומכניסים אותו פנימה. אך ברוב הסצנות שהן שיחקו במשך 14  
שבועות היה הקשר עם הגמד חדש מועט ביותר. הגמד החדש ממוקם-  
מתמקם בפינת הבית (השוליים תרתי משמע), המשפחה המקבלת והחדש  
מביטים זה בזה, אך הראשונים חוזרים לישון (להתעלם-להתכחש) מיד.  
המשפחה אינה משנה דבר בחייה ואינה מתעניינת באורח. שוליות זו חוזרת  
ונשנית גם כאשר הילדה שמשחקת את החדש מתחלפת. בדינמיקת הקבוצה  
התפקיד הוא הקובע ולא השחקנית שממלאת אותו.

השוליות והבדידות גלשו לעתים לפרק הזמן בפגישה שבו הילדות ארגנו  
את הסצנה. תמיד החדש היה אחד ומבודד, ולא הוזמן לשום אינטראקציה  
מקדימה.

בתחילת התהליך הקבוצתי הייתה תחרות בין הבנות על תפקיד החדש.  
כבר בפגישה השלישית התבהר להן שאמנם הוא היחיד, וכביכול הדמות  
הראשית והזרז לסיפור בעצם הגעתו, אך לא נעים לגלם את תפקידו וגם  
לא לשהות במחיצתו. באותה הפגישה ילדה אמיצה ושמה תמר בוחרת  
לקבל תפקיד זה, והקבוצה מחליטה ליצור חוויה מתקנת.

הגמד החדש אינו מסב את תשומת לבם של הגמדים המקבלים אותו  
כאשר קוראים בשמו בשגיאות, והוא מבטל כל ייחודיות ודעה משלו,  
כלומר החדש בעצמו הולך לכיוון ההיטמעות כדי להתקבל.

הילדה ששיחקה את הגמד החדש בפגישה הראשונה של התפתחות משחק  
זה ביטאה כעס ועלבון במעגל השיחה בסוף הפגישה:

הייתי מפלצת בשבילן, חשבו שאני באתי מהחלל החיצון. הן היו עם חברותיהן, אני חדשה, אז לא מתייחסות אליי כמו אל כולם.

ביטויים ואסוציאציות אלו, אשר מדגישים את חוסר ההיכרות ופוגעים באנושיות של הזולת, הופיעו בהזדמנויות אחדות. נלוותה אליהם התחושה שאי אפשר לתקשר עם החדש, ולפיכך הוא מקבל יחס מפלה ודוחקים אותו הצדה. במחקר שנערך בספרד, ובו רואיינו מהגרים בוגרים, אמרה מהגרת צעירה ממרוקו, בעלת השכלה אקדמית: "בהתחלה היה קשה מאוד, כי כשהגעתי כאילו הייתי מכוכב אחר" (Manzanos Bilbao, 1999, p. 98). מעניין לגלות את הדמיון הקיים בין הדברים האלה לדבריה של הילדה הישראלית על אף המרחק הפיזי ופער הגילים.

### **רק העולים הוותיקים יותר יוצרים קשר עם החדשים**

במהלך אחד הראיונות עם בן ובת מכיתה ד' שאלתי איך התקבלה עולה שהגיעה כמה שבועות קודם:

הבן: "... ואז... אמרתי: ילדות כאלה יהיו חברות שלה, כי ברור... לא חשוב לי, כי הן משחקות אֵתה. לא חשוב לי, שעוד עשרים אלף ישחקו אֵתה, לא חשוב לי".  
"ילדות כאלה" הן העולות הוותיקות יותר.

הבת: "... היא נמצאת עם החברות שלה שמדברות רוסית... לא אכפת... ממשיכים עם החברות, גם אני, נגיד, הולכת עם חברה שלי בצד, לא אכפת לי. לא משנה לי שהן רוסיות וכאלה".

פה אפשר לראות את המעמד החברתי הנמוך של הילדות העולות. המרואיינים מדברים על חוסר אכפתיות, הילדה מציגה את עצמה כאילו היא מעל להלך הרוח הכללי: "לה זה לא משנה". בריאיון עם שני בנים מאותה הכיתה דווח שהתלמידים קיבלו את העולה יפה, חוץ מהבן שהצגתי כאן. מסתבר שמילולית הוא הביע חוסר עניין, אך בפועל היה עוין בהתנהגותו ונהר מלדבר על כך.

הקרבה בין העולים החדשים לוותיקים אינה נובעת מהשפה ומהתרבות המשותפת בלבד, אלא גם מהיותם של הוותיקים בשולי חברת הילדים.

אם יליד הארץ היה מתחבר לחדשים, זה היה מישהו שנמנה עם השוליים החברתיים בשכבה ובכיתתו.

במהלך שיחה עם מירי, אשר אינה רוצה להמשיך להשתתף בקבוצת תנועה ודרמה, היא טוענת שאין בה ילדות מכייתה. שתינו שכחנו שבקבוצה משתתפות שתי עולות מהכיתה של מירי. הבנות הללו אינן רלבנטיות בשבילה, ולא זו בלבד אלא נראה שגם אני הפנמתי את הסולם ההיררכי או המפה החברתית בחברת הילדות.

חוסר הקשר והעניין התבטא אפוא הן בקבוצת התנועה והדרמה הן בראיונות ובתצפיות. במשחקי התאטרון הציגו הילדות את מה שהן יודעות מחיי היום-יום. גרסי (Gersie, 1987) סבורה שאנשים מתארים במשחק את מה שהם דמיינו, והדמיון ניזון מהתנסויות במהלך החיים ומהתת-מודע. במשחק הדרמטי המשתתפים בונים תפקידים ומצבים שחוו במציאות או שדמיינו ומרכיבים עליהם אנלוגיות ישירות או סמליות. חברי הקבוצה משתפים פעולה, מנהלים משא ומתן ומבססים את המחזה על ידע משותף (shared knowledge).

“אם הוא לא מנסה, לא יהיו לו חברים, האחרים לא ינסו”.

אם הוא איננו מושך, משתייך לקבוצה חברתית חסרת יוקרה בבית הספר, הילדים לא ייזמו קשר. היחידים שרואים בו פוטנציאל לחבר הם העולים האחרים. מכמה מהם התקבלה האסוציאציה “חבר חדש” למילים “תלמיד חדש” שהצגתי בפניהם, אסוציאציה שהתקבלה רק משני ילדים ילידי הארץ.

כמו כן, העולים לא הביעו משיכה או דחייה כלפי ילידי הארץ, אך דיברו על העוינות והדחייה אשר הם חשופים להן. קצתם אף הביעו עלבון או כאב.

בשיעור ביולוגיה הילדים מחולקים לקבוצות מתחילת השנה לפי קביעת המחנכת. אביגיל מתנגדת להשתייך לקבוצה שיש בה עוד בן יליד הארץ ושלוש עולות. היא נשארת בפתח הכיתה, צמודה לשתי ילדות צבריות. אחרי כמה דקות המורה המקצועית מצרפת לקבוצתה את הבנות הללו. אביגיל מחייכת בהקלה ונראית מרוצה.

בשיעור עברית יאנה יושבת ליד נטליה, שהיגרה כאשר הייתה בת שנה וחצי, ואֵתה עבדה קודם בשיעור ביולוגיה. אולגה חברתה, היושבת בשולחן קרוב, מביטה לאחור, אליהן. המחנכת, המודעת לשינוי במיקום, מורה לתמר לעבור לשבת ליד יאנה ונטליה. תמר מבצעת את השינוי, אך חוסר הנחת ניכר בהבעתה, וחברותיה לוחשות את אי-הסכמתן להוראה שניתנה. במקום מושבה החדש תמר מתפתלת בניסיון להרחיב את המרחק בינה ובין שכנתה העולה. היא מסתכלת לעבר נילי ומבטאת שאט נפש. היא מצווה על שכנתה להזיז את הקלמר מהתחום בשולחן שהיא מנכסת לעצמה, מביטה בדחייה אל עבר הבן שבשולחן ואל יאנה, ולוחשת במרמור:

"אני לא רוצה להיות כאן בכלל".

### **הסכנה שהחדש מציב: אבדן המקום במרקם החברתי**

ליה, גם היא מכיתה ד', מסבירה בריאיון את המניעים להימנעות מקרבה ומקשר:

"כן, אני לא אוהבת ללכת עם רוסיית, כי יצחקו עליי".

כזכור מאליאס, הבוז הוא הסנקצייה שהקבוצה הוותיקה מפעילה על מי שמתקרב לחדש. אך מכיוון שהחיים אינם מונוליטיים, יש יוצאים מן הכלל ויש גוונים (הפוליפוניה שאלונסו דיבר עליה): בשביל ילדה אחרת מאותה השכבה, אין דבר גרוע מללכת לבד בדרך הביתה. ולכן היא הולכת "עם מי שאמצא, לא אכפת לי ללכת עם הרוסיות. הכי חשוב זה שיהיה עם מי ללכת".

בריאיון עם שתי בנות שעלו כשהיו בנות שנה וחצי, שאלתי: מה אתן חושבות כשאתן רואות שמגיע תלמיד חדש?

תלמידה אחת: "לי אין בעיות... אבל יש שילדים בכיתה..."  
התלמידה האחרת: "אני לא תמיד נעימה. אני מדביקה לו תוויות, כל מיני סוגים של סטראוטיפים"<sup>10</sup>... האמת, אני אומרת לו מסריח

---

10 בכיתה למדו על דעות קדומות.



וכל זה, כי אני לא יודעת בדיוק מה זה. פשוט זה יוצא לי מהפה...לא יודעת למה".

הילדה אינה יודעת את המקור להתנהגותה, והיא מדברת על משהו גדול ממנה: השיח החברתי? הלא-מודע? הקטע הבא מציג הן את האופי החברתי של השיח והן רמז לתהליך מעודד של התפקחות:

תמי: "לא יודעת, תראי, אומרים על הרוסים שהם מסריחים, שיש להם כינים, ריח רע. אבל עכשיו אנחנו רואים שזה לא ככה".

בשתי הדוגמאות הללו יש שימוש במונחים של לכלוך שיוצרים מחסום לקשר (Elias & Scotson, 1994).

בקבוצת התנועה והדרמה ריטה מתעתדת לשחק את הגמד החדש, וכך היא מציעה לחברותיה בשלב הכנת הסיפור:

"כשאני מגיעה, אני חולה בגלל כל המחלות שהיו בחוץ".

בקבוצה השנייה ששיחקה בתנועה ובדרמה, לאחר כמה סיפורים וסצנות שהחדש הותקף ונדחה בהן, הצעתי שהדמויות תיצורנה מונולוג על אודות רגשותיהן במצב. לאחר שהציגו מונולוג זה, החברות שצפו יכלו לראיין את הדמות. וויאן עלתה כשהייתה בת 3 או 4. בסצנה שיצרה עם חברתה שיחקה את התלמידה התוקפת. כך הסבירה בריאיון את הסיבות להתנהגותה:

"יכול להיות שזה בגלל לחץ חברתי.<sup>11</sup> חשבתי שאם אהיה חברה שלה, יגידו לי: מה! את חברה של החנונית הזאת?"

נאמנה להנחיות גלזר, קורבין ושטראוס שהבאתי למעלה, ברצוני להציג ביטוי ממתן. ילדה אחרת בקבוצה, אשר מעמדה החברתי שולי, מספרת שהתיידדה עם עולה ומצבה החברתי הולך ומשתפר.<sup>12</sup>

11 היא לומדת באותה כיתה שלמדה על דעות קדומות.

12 עוד הוכחה לכך שבבית הספר "עולה" ו"תלמיד חדש" הן מילים נרדפות.

המונולוגים שיצרו בקבוצה השנייה בתנועה ובדרמה חשפו את משמעות האיום שהחדש מציב בבית הספר. כאשר ילדה תיארה את כאבה האמוציונלי בתור התלמידה החדשה, התקיים דיאלוג בינה ובין צופה מהקהל:

הצופה: "אילו את היית הוותיקה, כיצד היית מתנהגת?"  
הילדה: "אילו הייתי ילדה מקובלת בכיתה, הייתי מציקה לה. אם לא הייתי מקובלת, הייתי חברה שלה."  
הצופה: "מה הסיבה להבדלים אלה?"  
הילדה: "אי אפשר לדעת. היא יכולה להיות מקובלת יותר ממני."

בתשובתה זו הביעה הילדה את החשש שקיים בקרב הפרט הממוסד<sup>13</sup> (או הוותיק) שמא החדש יגזול ממנו את נכסיו, בין שהם ממשיים ובין שהם סמליים, כגון התרבות שלו או חבריו, ואת הפחד מפני כך שהזר, בעצם נוכחותו, עלול לגרום לשינויים במבנה החברתי הקיים (Grinberg & Grinberg, 1989). בשלב טרום-ההתבגרות, כפי שקרה בקבוצות שנבדקו, המעמד בתוך הרשת החברתית בכיתה נחשב מצרך יקר הקשור למשאבים ולזהות. כפי הנראה, מהלך המחשבה של הילדה הוא: אם אני מקובלת, יש לי חברים, אני אהודה, יש לי כוח, אני בן אדם שווה.

### **העולה זקוק לעזרה, אך מתן העזרה מתיש**

החיבור בין המושג "תלמיד חדש" ובין הצורך-ציווי לעזור היה בולט. באסוציאציות שניתנו לקטגוריות "תלמיד חדש" ו"עולה" (הבה נזכור את משמעותן הזוהה בבית הספר), הפועל "לעזור" הופיע 16 פעמים. בקטגוריה "ישראלים" רק אחד מסך כל המרואיינים דיבר על עזרה. הופיעו גם חיבורים לקושי ולחסר. ילד חיבר למילה "ישראלי" את האסוציאציה: "אפשר לשחק אתנו"; למילה "עולה": "צריך לשחק אתנו". ואולם ראוי להוסיף שבאחת הקבוצות בתנועה ובדרמה זכרו העולות הוותיקות באופן חיובי את העזרה שקיבלו.

הצורך של החדש בתמיכה ובהכוונה ברור ומובן. אך דמות חברתית שמאופיינת בעיקרה בחסר ובצורך בסיוע איננה מושכת את הילדים, אשר

13 במונחי אליאס, established.

חלקם שיתפו אותי בשיקוליהם אם "כדאי להתחבר". בוקובסקי ואחרים (Bukowski at al., 1996), בחקרם רבות את נושא הידידות בין ילדי בית הספר היסודי, הסיקו שהילדים עורכים מאזן של יתרונות וחסרונות בשיקוליהם לגבי חברים אפשריים.

ילדה שבתצפיות גילתה נדיבות רבה דיברה בריאיון על הקושי והעומס שבמתן עזרה. שותפה לריאיון סיפר על עולה שהושיבו לידו:

"היה לי מזל רע והושיבו אותה ליד".

ילדה מכיתה ה' סיפרה לי שכפו עליה לעזור לעולה חדשה בשיעור מחשבים, והיא הדביקה מסטיק לכיסא שבו הושיבו את העולה. כמה ילדים ביטאו את גאווותם על שסייעו לעולים, ומעשיהם קיבלו הד ציבורי בבית הספר בטקס חודשי של מתן תעודות הוקרה במגוון נושאים, ונושא זה ביניהם.

משה, תלמיד כיתה ד', בריאיון עם מאריק, עולה ותיק, מספר על העזרה שנתן ליור:

משה: "לימדתי אותו לקרוא. הוא לא ידע כלום".

מאריק: "הוא לא ידע עברית".

משה: "אוה! לפעמים היה מע... מעצבן. אבל לימדתי אותו..."

לפעמים... הוא חייב לי... מיליון דולר, לימדתי אותו. הכול בסדר".

משה רואה באי-ידיעתו של יורי את הלשון העברית משהו כוללני, ואומר שהוא לא ידע כלום. תופעה זו חזרה ונשנתה אצל ילדים רבים. חברו מאריק עבר חוויות אלו, והוא מודע ורגיש לכך. עצם הקשר שלו עם יורי הוכיח לו שהוא אכן ידע דברים. לפיכך הוא העיר על כך למשה.

לפעמים העזרה נחווה כמשהו הדדי, צד אחד מלמד עברית, והשני אנגלית (או רוסית) ומתמטיקה. מעניין לראות את ההקבלה בין שיח הילדים באופניויות השונות שלו (ריאיון, אסוציאציה, משחק) ובין הכתיבה המדעית על אודות מהגרים עד תחילת שנות ה-90 של המאה העשרים. עיקר הפרסומים ברחבי העולם הדגישו את הצרכים ואת החסרים של המהגר,

את המשאבים שקליטתו דורשת, וכו'. המהגר היה בספרות המקצועית דמות של נזקק, והייתה התעלמות מתרומתו לחברה בהיבטים רבים (Krau, 1991; Wengrower, 2002b).

**הצד השני של המטבע: המהגר יודע דברים שחבריו אינם מכירים**  
בריאיון עם קבוצת בנות אני פונה אל רחלי, ומבקשת לדעת איך היא מסבירה את העוינות. היא עונה:

"נו... [חצי חיוך] אולי מקנאים בעולים, אולי יש להם משהו יותר יפה, אולי הם טובים יותר באנגלית, טובים יותר במתמטיקה, אז, בגלל שהם טובים יותר באנגלית ובמתמטיקה, צריך לעזור להם בעברית, תנ"ך, גאוגרפיה, דברים כאלה".

היו גם עולים שמצאו בקנאה הסבר למצב:

"אולי הם פשוט רוצים להיות כמו הרוסים, כי הם יודעים הרבה אנגלית... קצת יותר... הם יודעים עברית, אנחנו יודעים אנגלית. הם לא יודעים אנגלית, אנחנו לא יודעים עברית, מה זה חשוב?"

### **לסיכום דמות התלמיד העולה**

חברת הילדים היא חברה הייררכית. יש בה מאבקי כוח ודינמיקה של קבלה ודחייה. במיוחד בגיל טרום-ההתבגרות, תהליכי בנייתה וחיזוקה של הזהות רוויים במאבקים על המקום במרקם החברתי בין השווים. בכל הגילים הזהות מתחזקת, נחלשת ונרקמת מחדש במשחק של מציאת המשותף והשונה עם הסובבים אותנו.

המקום השולי של העולים בבית הספר הנחקר קשור לנושאים אלו ועוד לאחרים שלא הוזכרו פה, כמו הפחד מהלא-מוכר והקשר שבין הזר והמודחק בנו (Kristeva, 1991).

### **תרומת בית הספר למצב המתואר**

בבית הספר שהמחקר נערך בו שיח המורים על העולים הוא חיובי. יש מורות המעורבות באופן ישיר בפתרון עימותים בין העולים לילידי הארץ,

יש סנקציות על עלבונות בגוון עדתי כלשהו. העוזרים לעולים מקבלים פרס ממוסד וציבורי. לעולים תרומה חיובית לרמת הלימודים בבית הספר, המורות נהנות ללמד אותם ומדברות עליהם בהערכה.

ישנו הבדל בין שיח המבוגרים בבית הספר ובין השיח בקרב התלמידים. הילדים רואים בחברתם מערכת אלימה הרבה יותר ממה שרואה הצוות. הבדל זה מצאו חוקרים בארצות אחרות (Deegan, 1996; Troyna & Hatcher, 1992).

הם מסיקים שלמבוגרים בבית הספר יש קושי לעקוב מקרוב אחרי החיים החברתיים של הילדים, להבין את השינויים (המהירים לעתים) באינטראקציות ביניהם ולהיכנס לרזי ההתרחשויות בין החבורות השונות. כדאי לחשוב אם מחנכים מסוימים נמנעים מלהתקרב לעניינים כאלה, ואפילו באופן לא-מודע, כי העיסוק בהם עלול לסתור את הדימויים האידיאלים שלהם על אודות הילדים, או שפשוט אין הם מתעניינים בכך. המחנכות בהחלט הרגישו שלא בנוח לדבר על קונפליקטים עדתיים. היו כמה מקרים שבהם הן סיפרו עליהם באופן ספונטני, וכאשר יזמתי את המשך השיחה בהזדמנות אחרת הן התכחשו למה שאמרו אפילו יום קודם.

### **מהלכים לקבלת העולים בבית הספר**

יועצת עולים דוברת רוסית מובילה את מהלכי קבלת התלמיד ואחראית לקשר עם הוריו. בית הספר עובד בשיטה המדגישה לימוד ועשייה בקבוצות קטנות, דבר המעודד את האינטראקציה בין התלמידים בכיתה ואת השיתופיות. כל ילד לומד על פי הקצב שלו, וכך פוחתת התחרותיות הפוגמת לעתים בתכניות אינטגרציה (Schofield, 1982; Díaz Aguado, 1996).

הנהלת בית הספר רכשה תכנית הנקראת "קליידוסקופ" בשכבת ד'. מטרת התכנית היא עידוד קבלת השונות בכיתה. היא מתפרסת על פני 3 שנים, ובמהלכן מתקיימות פגישות שבועיות עם מנחה מיוחדת.

בהיותי חוקרת אשר בחלק מעבודתה מנחה קבוצות בתנועה ובדרמה, מצאה ההנהלה כי כניסתי לבית הספר מתאימה להשקפתה בנושא קבלת השונות. ראוי לציין פה שרק המנהלת ידעה מהו מוקד המחקר שלי. בתיאום

אתה סיפרתי לילדים ולמבוגרים שאני חוקרת את הידידיות בין הילדים. העולים נכנסים ישירות לכיתה רגילה ומקבלים שעות מיוחדות במהלך היום ללימוד העברית. כניסה ישירה זו היא מסר של קבלת השונות (Siguan, 1998). אך נוהל זה לבדו אינו מספיק. הוא מתבסס על "תאוריית המגע"<sup>14</sup> אשר ראשיתה בעבודה של אולפורט (Allport, 1954) על הדעות הקדומות. העיקרון המנחה הוא שהמגע הבין-אישי בין המעורבים בעימות בין-קבוצתי מחליש את הסטראוטיפים השליליים. ברור שאותו רעיון מנחה את המורות כאשר הן מושיבות את החדשים בשולחנות עם מגוון ילדים כדי לעודד מגע זה. למעלה הבאתי דוגמות אחדות מיני רבות שבהן נוכחתי לדעת שאין מתקבלות התוצאות הצפויות.

### נוהל ההתעלמות

בשם זה כיניתי את חוסר ההכרה במטען התרבותי של העולים וברכיבים מגוונים בזהותם ואת הדגשת הנזקקות שלהם, אפילו כאשר דבר אחרון זה נעשה מתוך כוונה לעודד את העזרה של דוברי העברית. זהו ההיבט המכביד ביותר אשר מצאתי מבחינת התנהלות בית הספר, ובמילים אחרות הוא תואר כבר אצל סיגואן (Siguan, 1998).

כאשר עולה מגיע לכיתה, המונחת מציגה אותו בשמו, אומרת שאיננו יודע עברית ועל כן מבקשת מכולם שיעזרו לו והיו סובלניים. היא ממנה "עוזר" ספציפי, ומושיבה את התלמיד החדש ליד שולחן. היא איננה מחפשת דרכים להציג את מה שהילד כן יודע, את כישוריו המיוחדים וכו', אף על פי שהוא והוריו רואיינו טרם הכניסה לכיתה. זהו ביטוי נוסף ליצירת דמות של נזקק, כפי שציינתי למעלה. המורות מתחילות להבליט את היכולות של העולה כאשר הוא מתקדם ברכישת השפה, או כאשר הוא מקבל ציונים טובים במבחנים, דבר המאחר קצת לבוא, בעקבות תקופת מורטוריום שניתנת לעולים בענייני הלימודים. הישגי התלמיד ברכישת השפה הם הוכחה בעיני הצוות שתפקידו באקולטורציה ובהטמעה מושג. חוזרי מנכ"ל משרד החינוך המוקדשים לעולים עסקו ברובם רק בהיבט השפה. האקולטורציה במובן של הטמעה היא המטלה המרכזית של בית הספר, והבלטת הייחודיות התרבותית של התלמיד סותרת מטלה זו.

The contact hypothesis: Hewstone & Brown, 1986 14

הכוונה בחשיפת המטען התרבותי (משחקים מיוחדים, סיפורים מעניינים וכו') הייתה מאפשרת היכרות עם ילדים שאינם מאופיינים רק בחוסר ידע של עברית או באי-הכרה של התרבות הישראלית-יהודית.

### **התפקיד המסורתי של המחנכים**

תפקיד זה הוא העברת ידע ונורמות לאזרח העתידי למען שירות המדינה (Bourdieu & Passeron, 1977/1990). הדרישות להישגיות בלימודים מחזקות את ההיצמדות למטלות בתחום הקוגניטיבי (Zehm & Kottler, 1993). באתנוגרפיות אחרות פקפקו המורים ביכולתם להוביל שינויים בתחום הרגשי-חברתי אצל תלמידיהם ובכישוריהם בנידון.

בבית הספר הנחקר עבדה רק מחנכת אחת באופן שיטתי ועקיב בתחום הרגשי-חברתי באמצעות "מעגל הקסם"<sup>15</sup>. האחרות הסתפקו בהתערבויות ספורדיות. נראה שהניחו שהמגע יהיה פתרון כוללני. מחקר זה, כמו אחרים, הוכיח שזה פתרון בלתי מספיק.

### **סוף דבר**

מטרת המאמר היא להציג כמה מן הממצאים של המחקר על אודות היחסים בין תלמידים עולים לילידי הארץ בבית ספר יסודי. ההנחות הבסיסיות היו שאופי יחסים אלו נובע ממכלול רבדים, תהליכים חברתיים-תרבותיים ופסיכולוגיים בכמה רמות ונהלים ארגוניים. הנחות אלו חייבו עיסוק בכמה תאוריות ויישום שיטות מחקר מגוונות הפונות אל המכלול הזה. הפנייה אל הכוללני והמורכב לא נבעה מיומרות אלא מתוך עיסוק מקצועי בנושאים אלו במשך שנים רבות. ייתכן שעיסוק זה ראשיתו בהיותי ילדה יהודייה שגדלה בסביבה קתולית במדינת הגירה בקצה הדרומי של כדור הארץ... ובזה לא הייתי יוצאת מן הכלל. כשעסקתי בקשר האישי שלי עם הנושא, גיליתי שהרבה מהחוקרים שהסתמכתי עליהם היו בעצמם מהגרים או בני מיעוטים בחברתם (Wengrower, 2002b).

15 מעגל הקסם: שיטת עבודה על נושאים רגשיים-חברתיים בכיתה.

## ביבליוגרפיה

- אוטולנגי, ר' (1992), **קליטת עולים בביה"ס התיכוניים**, ירושלים, משרד החינוך.
- איציקסון, י' ומינוחין-איציקסון, ש' (1988), "תהליכי דיכאון הקשורים בעליה ובהגירה והטיפול הקוגניטיבי בהם ע"פ א. בק", **פסיכותרפיה קצרת מועד**, ירושלים, מאגנס, עמ' 128-148.
- אריאלי, מ' (1996), "שילוב התרבויות כדילמה - עמדות המחנכים בחינוך מתבגרים מחבר העמים", **זרמים בחינוך**, תל אביב, הסתדרות המורים, עמ' 41-44.
- הורוביץ, ת' (1991), "מודעות בלא לגיטימציה. תגובות מערכת החינוך בישראל להבדלים בין תרבותיים", **עיונים בחינוך**, אוניברסיטת חיפה, עמ' 9-18.
- הורוביץ, ת' ולשם, א' (1998), "יוצאי ברית המועצות במרחב התרבותי בישראל", אצל סיקרון, מ' ולשם, א', **דיוקנה של עליה**, ירושלים, מאגנס, עמ' 291-333.
- טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר' ואדלר, ח' (1994), **סקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בישראל**, מחקר חלוץ, האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח והחינוך.
- סבר, ר' (1997), "העליה ומערכת החינוך בישראל", **עליה והשפעתה במדינת ישראל**, ספר הכנס, קרן אדנאואר והמרכז הירושלמי לעניינים ציבוריים ומדיניים, עמ' 71-87.
- צבר בן יהושע, נ', רסניק, י', שוהם, ע' ושפירי, ר' (1997), "מפגש בין עולים לוותיקים: האומנם כך? לקחים ממצאות בית הספר", **ביטחון סוציאלי**, עמ' 85-104.



- Alonso, L. E. (1998), *La Mirada Cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos. (The qualitative sight).
- Babad, E., Birnbaum, M., & Benne, K. (1983/1985), *The Social Self. Group Influences on Personal Identity*, London, Sage.
- Boekestijn, C. (1988), "Intercultural Migration and the Development of Personal Identity: The Dilemma between Maintenance and Cultural Adaptation", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 12, pp. 83-105.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977/1990), *Reproduction in Education, Society and Culture*, London & Beverly Hills, Sage.
- Brown, R. (1988), *Group Processes*, Oxford, Basil Blackwell.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996), "Friendship and Its Significance in Childhood and Adolescence: Introduction and Comment", In W. Bukowski, A. Newcomb, W. Hartup (Comps.), *The Company They Keep*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, pp. 1-18.
- Corsaro, W. A. & Miller, P. J. (1992), *Interpretive Approaches to Children's Socialization*, San Francisco, Jossey Bass.
- Corsaro, W. (1997), *The Sociology of Childhood*, London, Pine Forge Press.
- Dalal, F. (1998), *Taking the Group Seriously. Towards a Post-Foulkesian Group Analytic Theory*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Deegan, J. G. (1996), *Children's Friendships in Culturally Diverse Classrooms*, London, Falmer Press.
- Devereux, G. (1967), *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*, Hague-Paris, Mouton & Co.

- Díaz Aguado, M. J. (1996), *Escuela y Tolerancia*, Madrid, Pirámide. (School and tolerance).
- Douglas, M. (1966/1996), *Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*, London, Routledge.
- Eisicovitz, R. & Back, R. (1990), "Models Governing the Education of new Immigrant Children in Israel", *Comparative Education Review*, 34 (2), pp. 117-195.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1994), *The Established and the Outsiders*, London, Sage.
- Freud, S. (1921), "Group Psychology and the Analysis of the Ego", *Standard Edition of the Complete Psychological Works of S. Freud*, XVIII, London, Hogarth Press, pp. 67-144.
- Gersie, A. (1987), "Dramatherapy and Play", In S. Jennings (comp.), *Dramatherapy, Theory and Practice for Teachers and Clinicians*, London, Croom Helms, pp. 46-72.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1989), *Psychoanalytic Perspectives on Emigration and Exile*, New Haven & London, Yale University Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994), "Competing Paradigms in Qualitative Research", In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, California, pp. 105-116.
- Hale, C., Tardy, R. & Farley-Lucas, B. (1995), "Children's Talk about Conflict: An Exploration of the Voices and Views of the 'Experts'", *Discourse and Society*, vol. 6 (3), pp. 407-427.

- Helms, J. E. (1993), "I also Said 'White Racial Identity Influences White Researchers.'", *Counseling-Psychologist*, Apr., Vol. 21(2), pp. 240-243.
- Hewstone, M. & Brown, R. (eds.) (1986), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*, Oxford, Blackwell.
- Imbert, G. (1993), "El sujeto europeo y el otro", *Archipiélago*, 12, pp. 46-51.
- Kim, Young Yun (1988), *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*, UK, Multilingual Matters.
- Knapp, K., Enninger, W., & Knapp-Pothoff, A. (eds.) (1987), *Analysing Intercultural Communication*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Krau, E. (1991), *The Contradictory Immigrant Problem*, New York, Peter Lang.
- Kristeva, J. (1991), *Strangers to Ourselves*, New York, Columbia University Press.
- Manzanos Bilbao, C. (1999), *El Grito del Otro: Arqueología de la Marginación Racial*, Madrid, Tecnos.
- Morin, E. (1994), "Epistemología de la complejidad", In D. Schnitman, (ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 421-446. (Epistemology of Complexity).
- Morin, E. (1995), *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona, Gedisa. (Introduction to the Complex Thinking).
- Ross, M. H. (1993), *The Culture of Conflict. Interpretations and Interests in Comparative Perspective*, New Haven, Yale University Press.
- Santamaría, E. (2002), *La incógnita del extraño*, Barcelona, Anthropos. (The unknown of the stranger).

- Schofield, J. W. (1982), *Black and White in School. Trust, tension or tolerance?*, USA, Praeger.
- Schwandt, T. (1994), "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry", In: N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage, pp. 118-137.
- Sherif, M., Harvey, J. O., White, B. J., Hood, W., & Sherif, C. (1961), *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave Experiment*, The Institute of Group Relations, Oklahoma, The University Book Exchange.
- Sherif, M. (1962), *Intergroup Relations and Leadership*, USA, Wiley & Sons.
- Sherif, M. (1966), *In Common Predicament. Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*, Boston, Houghton Mifflin.
- Siguan, M. (1998), *La Escuela y los Inmigrantes*, Barcelona, Paidós Educador. (The school and the immigrants).
- Spradley, J. P. (1979), *The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Storr, A. (1993), *The Dynamics of Creation*, New York, Ballantine Books.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990), *Basics for Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, California, Sage.
- Troyna, B. & Hatcher, R. (1992), *Racism in Children's Lives: A Study of Mainly-White Primary Schools*, London, Routledge.
- Vaughan, G. (1978), "Social Categorization and Intergroup Behavior in Children", In H. Tajfel (ed.), *Diferentiation between Social Groups*.

*Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, London, Academic Press, pp. 339-360.

Watson-Gegeo, K. A. (1992), "Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization: A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children", In W. Corsaro & P. Miller (eds.), *Interpretive Approaches to Children's Socialization*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 51-66.

Wengrower, H. (2002a), "La construcción teórica del inmigrante", *Boletín Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo*, 20, pp. 225-236. (The theoretical construction of the immigrant as a social figure).

Wengrower, H. (2002b), "Técnicas inmigrantes en el país de las ciencias sociales. Informe del empleo de técnicas especiales en una investigación con niños inmigrantes y nativos", *Anuario de Psicología*, Vol. 33 (4), pp. 551-572. (Immigrant techniques in the country of social sciences. Report of the use of special techniques in a research with immigrant and native born children).

Zehm, S. & Kottler, J. (1993), *On Being a Teacher*, California: Corwin Press.

