

דיאלוג ועשייה: הדיאלקטיקה ביניהם במפגשי ערבים ויהודים בעת משבר

מבוא

מפגשים מתוכננים בין יהודים לערבים מתקיימים בארץ מתחילת שנות ה-80. הם עוסקים בעיקר בשאלת הקונפליקט הישראלי-ערבי ובאפשרויות לדר-קיום בין שתי הקבוצות הלאומיות (אמיר ובן-ארי, 1987; בר ובר-גל, 1995; כ"ץ וכהנוב, 1990). במפגשים אלה האינטראקציה היא קצרת טווח והם מתמקדים באחד משלושת הממדים האלה: היבטים אישיים, זהויות קבוצתיות או ביצוע משימה משותפת. המקרה שנתאר וננתח במאמר זה נשען על מודל הקבוצה האופרטיבית למפגשי קבוצות בקונפליקט. עבודה על פי מודל זה משלבת את שלושת הממדים - הקבוצה עוסקת הן בהיבטים האישיים והבין-אישיים הן בזהויות הקבוצתיות, הפעילות מתקיימת לאורך זמן, והעשייה היא בתוך ארגון שאליו שייכים המשתתפים.

מדובר בקבוצת "הדיאלוג והעשייה" במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, אשר קמה בעקבות אינתיפאדת אלאקצא ופעלה כשנתיים (2000-2002). **ייחוד הקבוצה הוא באריגת השיח המשותף והעשייה זה בזה - היא משמשת קבוצת דיון וקבוצת תמיכה, והיא גם קבוצת משימה לעשייה חינוכית ומחויבות לשינוי במסגרת המיקרוקוסמוס של המכללה.**

נתאר את מסגרת קבוצת "הדיאלוג והעשייה" בתוך המכללה ואת שלבי התהוותה על פי המודל האופרטיבי, החל בקבלת מנדט מן ההנהלה לקיומה ועד לגיבוש צורכי הקבוצה המשותפת וקביעת המטלה הסופית.

* הגבי בר-סיני רות היא רכזת לימודי החינוך הגופני במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. ד"ר דיאב חנסאא היא מרצה, מדריכה ומרכזת סטאזי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
ד"ר מנדלסון יצחק הוא פסיכולוג קליני, יועץ ומנחה בפרויקטים של פיוס.

ננתח את התפתחות התהליך הקבוצתי על פי הסוגיות שהקבוצה עסקה בהן ולאור הדיאלקטיקה העיקרית שהתקיימה בקבוצה בין דיאלוג לעשייה. כמו כן יועלו המחשבות והדילמות אשר נובעות מניסיונה הייחודי של הקבוצה.

1. רקע תאורטי

להלן נתאר את הגישה שלפיה התנהלה קבוצת "הדיאלוג והעשייה" במכללה, על רקע מאפייני גישות הקיימות בארץ למפגשי ערבים ויהודים ונגיעתם לשיפור היחסים בין קבוצות בקונפליקט.

1.1 גישות למפגשי ערבים ויהודים בארץ

מפגשים בין קבוצות בקונפליקט עשויים להתנהל בכמה צירים. בחרנו להציג את הציר הנע בין גישת השערת המגע לגישת המפגש הבין-קבוצתי, ולפיו נתאר שני מודלים למפגש בין ערבים ויהודים: (1) מודל לפי השערת המגע, הכולל שתי גישות למפגשים: גישה המדגישה יחסי אנוש וגישה המדגישה יצירת מטרות-על משותפות, המכונה גם מודל קבוצות משימה. (2) מודל הקונפליקט בין הזהויות החברתיות-קבוצתיות.

מודל השערת המגע

את המונח "השערת מגע" טבע אולפורט (Allport, 1954), אשר הניח כי הדרך הטובה להפחית מתח בין חברי קבוצות בקונפליקט היא להביא אנשים משתי קבוצות זהות שונות ויריבות למגע זה עם זה ולאפשר להם להכיר זה את זה. עקב המגע הם יגלו שמתחת למעטה הזהות הקבוצתית קיימת זהות משותפת שמאחדת בני אנוש. התנאים שהציב אולפורט להצלחת המפגש: (א) סטטוס שווה של שתי הקבוצות. (ב) מגע תכוף וממושך ולא חד-פעמי. (ג) קיומה של מטרה משותפת ותלות הדדית בהשגת המטרה. (ד) תמיכה ממסדית למפגשים.

מפגשים שקיבלו השראתם ממודל זה מתחלקים לשניים:

מודל יחסי אנוש

המודל מתבסס על פירוק הקבוצות ומדגיש מגע אישי ובין-אישי. מטרת המפגשים בגישה זו היא פיתוח מודעות אישית וקבוצתית בהקשר היהודי-ערבי, הפחתת איבה, דעות קדומות וקונפליקט בין קבוצות ופיתוח

אמפתיה לאחר. המפגש מדגיש את ההיבטים האישיים והאוניברסליים ולא את ההיבטים הקונפליקטואליים שמקורם בזהות הקבוצתית. יש הקפדה שהמשתתפים ידברו בשמם ולא בשם הקבוצה ויפנו את דבריהם למישהו מסוים בקבוצה.

הישגיהם של מפגשי ערבים ויהודים שמתקיימים לפי מודל יחסי אנוש מוגבלים, מפני שהציפיות והצרכים של שתי הקבוצות מן המפגש שונים. היהודים מצפים להכיר את הצד השני, והערבים מצפים לשינוי המציאות הבלתי-שוויונית. כמו כן, הדגשת המגע הבין-אישי ודחיקת ההיבטים של הזהויות הקבוצתיות והקונפליקט ביניהן מקטינות את יכולת ההכללה מעבר לקבוצה שבמפגש אל כל קבוצת הלאום האחרת.

מודל קבוצות משימה

גישת המודל מתבססת על הפחתת שנהא ודעות קדומות בין קבוצות יריבות על ידי יצירת מטרות-על ותלות הדדית בין הקבוצות. התהליך הקבוצתי מיועד להבאת המשתתפים לשיתוף פעולה כדי להשיג משאבים ויעדים משותפים אגב יצירת אקלים של איחוד כוחות בין הקבוצות.

לאתגר המאחד כוח להפוך תחרותיות ושנאה לעמדות חיוביות יותר בין שתי קבוצות יריבות. עם זאת, העשייה יכולה להיות טכנית ולא נוגעת לעולם הפנימי, לרגשות ולמחשבות של חברי קבוצה אחת על אודות הקבוצה האחרת וחבריה. לכן, בתום השגת המטרה או סיום המשימה המצב עלול לחזור לקדמותו.

מודל הקונפליקט בין זהויות חברתיות-קבוצתיות

המודל נשען על תאוריית הזהות החברתית של טג'פל וטרנר (Tajfel & Turner, 1986). הם מתבססים על ההנחה כי הזהות הקבוצתית היא מרכיב מרכזי בזהות האישית של כל אדם וכי לכל אדם יש צורך מרכזי להיות שייך לקבוצה ולהגדיר את עצמו דרך השייכות הזאת. על פי גישה זו הקונפליקט הבין-קבוצתי נובע גם מהצורך של האדם להאדיר את הקבוצה שהוא שייך אליה כחלק מהאדרת עצמו.

המודל של שריף וחבריו (Sherif et al., 1961) טוען שהקונפליקט הבין-קבוצתי נובע מקונפליקט מציאותי על משאבים. על פי שריף, כדי להפחית

קונפליקט בין קבוצות יריבות יש ליצור מצב שבו יש לשתי הקבוצות מטרה משותפת ותלות הדדית בהשגת המטרה.

מודלים חדשים שהתפתחו לאור המודעות לחשיבות של הזהות הקבוצתית בנויים על אינטגרציה של כמה תאוריות. המשותף לכולן שאין ניסיון לטשטש את הזהויות הקבוצתיות של החברים וגם לא את הקונפליקט שביניהן אלא להפך: יש לדאוג שהחברים ייתפסו כמייצגים את הקבוצה שכלפיה צריך להפחית את השנאה והיריבות. אחרת לא תהיה הכללה. גרסה אחת תשים דגש על מציאת קבוצת-על שאליה יהיה אפשר לשייך את שתי הקבוצות, והיא תאפשר לחפש מטרות משותפות לשתי הקבוצות ולהגביר את המודעות לתלות ההדדית בין הקבוצות בהשגת מטרותיהן. גרסה שנייה תעמיד את הקונפליקט לדיון ותנסה להתמודד אתו מתוך הגברת המודעות לתלות ההדדית הקיימת בין הקבוצות, לחשיבות של שיתוף פעולה בפתרון הקונפליקט ולמחיר הגבוה של גישה תחרותית ובלתי-מתפשרת. בגרסה זו אפשר לשלב גם רכיבים של הגרסה הראשונה, וכן נהוג לשלב בה הכשרה במיומנויות גישור ובפתרון קונפליקטים מתוך גישה שיתופית.

מפגשי ערבים ויהודים שמתקיימים לאחרונה בנווה שלום נערכים לפי מודל המדגיש את הזהות החברתית-קבוצתית במפגש (Tajfel & Turner, 1986). גישה זו היא עוד דרך להפחתה של שנאה ודעות קדומות בין קבוצות יריבות על ידי מתן חשיבות לשוויון במעמד ולשוויון בזהות החברתית. גישה זו מציעה לעודד ולטפח את רגשות השייכות לקבוצה ולטפח את הזהות הקבוצתית אצל המשתתפים, במקום לנסות למחוק או לטשטש רגשות אלה. רק מגע בין יחידים המרגישים שהם שייכים לקבוצה בעלת ערך יכול להפחית שנאה ודעות קדומות כלפי קבוצה אחרת.

שגיא, שטיינברג ופחיראלדין (2002) מסיקים שדגש על הפן הקבוצתי איננו מביא להתקרבות בין הקבוצות ולחיוק ההבנה ההדדית, ועל כן הם מציעים לשלב את האני האישי והאני הקולקטיבי במפגשי ערבים ויהודים.

לסיכום, יש כמה מגבלות לשלושת המודלים למפגשי ערבים ויהודים: הדגשת ההיבטים האישיים ודחיקת ההיבטים הקונפליקטואליים שמקורם בזהות הקולקטיבית של חברי הקבוצות; משימה קבוצתית

שאינה עוסקת בנושא מהותי לחיים המשותפים; אינטראקציה המתקיימת רק במהלך המפגשים; קושי בהכללה וחוסר טיפול ברמה המערכתית. מגבלות אלה מביאות אותנו להציג מודל רביעי - מודל הקבוצה האופרטיבית.

1.2 המודל התאורטי של הקבוצה האופרטיבית

"הקבוצה האופרטיבית" הוא שם כללי שניתן למודל אינטרדיסציפלינרי לעבודה של קבוצת חברים בארגון כדי ליצור שינויים בתוכו. באמצעות המודל חברי הקבוצה מתבוננים, חוקרים, מנתחים ומבינים את האינטראקציות הבין-אישיות ואת דרכי ההתנהגות האישיות של כל רכיבי העבודה הקבוצתית: המשתתפים, יחידת ההנחיה והמטלה המוצעת והמוסכמת שהקבוצה מתארגנת סביבה. מודל הקבוצה האופרטיבית בנוי על שילובם של הממדים התוך-אישיים, הבין-אישיים והבין-קבוצתיים. שילוב זה מאפשר למנחה הקבוצה ("יחידת ההנחיה" בשפה האופרטיבית) גמישות בניהול התהליך הקבוצתי: לברור מתי להתמקד ביחסים הבין-אישיים בין חברי הקבוצה, מתי לחדד את הקונפליקט בין הזהויות הקבוצתיות, מתי לרכז את עבודת הקבוצה למשימות בארגון וכדומה. הגמישות בבחירת מוקד העבודה מקדמת את השינויים האישיים והבין-אישיים הנחוצים כדי ליצור שינויים מערכתיים.

בקבוצות אופרטיביות העוסקות בקונפליקט המטלה המוצעת והמוסכמת נלקחת מסדר היום המשמעותי למשתתפים, והיא המובילה את התהליך הקבוצתי (Pichon Riviere, 1978; 1979).

בגישה האופרטיבית משתלבים מושגים מגישות תאורטיות אחדות:

מהתאוריה הפסיכואנליטית הגישה האופרטיבית שואבת את הדימויים המודעים והבלתי-מודעים (מילוליים ובלתי-מילוליים) של עולמם הרגשי והקוגניטיבי של המשתתפים - צרכיו הלא-מודעים של הפרט מעצמו, מהאחר ומהקבוצה המייצגת בעיניו תבניות משפחתיות-פנימיות ומשקפת את הקונפליקטים ההתפתחותיים המעצבים את יחסו אל העולם הסובב אותו.

הגישה האופרטיבית, הרואה בקבוצה אמצעי לשינוי חברתי, נשענת על מושגים להבנת הכוחות המקדמים והמעכבים תהליכים של שינוי

חברתי מתורת השדה של קורט לוין (Lewin, 1951): כוחות מקדמים שגורמים ל"הפשרה" של הדפוסים המקובעים המונעים התחדשות ושינוי; כוחות מעכבים שמקורם בהתמודדות עם אי-ודאות ועם האיום האימננטי הקיים מול ההתחדשות.

מהפסיכולוגיה החברתית התאוריה האופרטיבית לוקחת מושגים להבנת השפעות האידאולוגיה וההתנהגות הארגונית על האינטראקציות הבין-אישיות (Bauleo, 1974). הייצוגים הסובייקטיביים של כל משתתף מכילים רכיבים של התרבות והאידאולוגיה של מוסדות החברות (המשפחה, הדת והמדינה). במהלך חיי הקבוצה אפשר לראות כיצד כל משתתף מביא אל הקבוצה את ההשפעות של גורמים אלה על היחסים הבין-אישיים ועל התנוודות מהמטלה ואליה.

השילוב האינטרדיסציפלינרי של הגישה האופרטיבית, הבאה לחקור, להכיר ולשנות סגנונות למידה אישיים ובין-אישיים, מאפשר למנחים לעסוק בדיאלקטיקה של היחסים בין רכיבי הקבוצה ובין האידאולוגיה הארגונית של המוסד היוזם אותה.

יחידת ההנחיה היא רכיב מרכזי בגישה האופרטיבית. היא מורכבת משתי פונקציות משלימות: הנחיה וצפייה. ההנחיה מנהלת את מהלך המפגש וקוראת את המכשולים הגלויים והסמויים שיש לחברי הקבוצה בניסיונם לקדם את המטלה של אותו מפגש ואת המטלה הכללית המארגנת ומאחדת את רצף המפגשים. בידי ההנחיה מופקד נתיב ההתפתחות של התהליך הקבוצתי. כשיחידת ההנחיה מצליחה לקרוא את היחסים הדיאלקטיים בין המגוון הרחב של האינטראקציות הבונות את חיי הקבוצה, מורגש יותר הכוח הטרנספורמטיבי של העבודה האופרטיבית. כשיחידת ההנחיה נתקעת במכשולים של עצמה ובמכשולי הקבוצה, לרוב הקבוצה תעסוק בכל מיני דברים אחרים מלבד המטלה, כלומר מלבד הסיבה העיקרית שלשמה האנשים מתכנסים. במקרים כאלה, אם יחידת ההנחיה לא תסיר את המכשולים, סביר מאד שגם הקבוצה לא תצליח להסיר אותם.

במודל האופרטיבי מתקיימים התנאים שהציב אולפרט להצלחת המפגש (ראו 1.1) וגם הכרה בחשיבותה של הזהות הקבוצתית (ראו 1.1).

כאמור, קבוצת "הדיאלוג והעשייה" עבדה על פי העקרונות של הקבוצה האופרטיבית (מנדלסון, 2002) בהתאמה למפגשי קבוצות בקונפליקט.

2. תיאור מסגרת קבוצת הדיאלוג והעשייה

2.1 רקע

במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים המרצים והסטודנטים מייצגים את כל רכיביה של החברה הישראלית. הסטודנטים הערבים הם יותר מרבע מכלל הסטודנטים. הם לומדים בקורסים נפרדים ובקורסים משותפים עם סטודנטים יהודים, בהנחיית מרצים ערבים ומרצים יהודים. למכללה מסורת ארוכה של עיסוק בשאלות של דו-קיום בין יהודים לערבים. משנת 1986 מתקיימים קורסים למפגשי יהודים וערבים, סדנאות משותפות בשילוב אמנויות בגיל הרך ולימודים בכיתות מעורבות. למעשה, המכללה מקיימת כארבעים קורסים שיש להם נגיעה, ברמה זו או אחרת, אל ה"אחר". ברוב המקרים "האחר" הוא בעיקר הערבי או היהודי (בר-סיני, 2002).

פתיחת שנת הלימודים תשס"א במוסדות להשכלה גבוהה חלה באוקטובר 2000 עם פרוץ האירועים הקשים של אינתיפאדת אלאקצא והרג של שלושה עשר אזרחים ערבים ישראלים. הלימודים והחיים המשותפים במרחבו הצר של קמפוס המכללה גרמו לכך שהמציאות החיצונית הקשה חלחלה לתוך האווירה בין כותלי המכללה וחייבה התמודדות עמה.

זמנו, חנסאא דיאב, ראש המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית ורותי בר-סיני, מרכזת תכנית המפגשים לסטודנטים יהודים וערבים את הקמת קבוצת "דיאלוג לשם עשייה". בבסיס היזמה להקמת הקבוצה עמדו הבחנות אחדות: (א) המרצים הם בעלי זהות מקצועית משותפת - הכשרת פרחי הוראה. (ב) במכללה מוכשרים פרחי הוראה ממגזרים מגוונים של החברה הישראלית, אשר מחפשים לחיות בכבוד הדדי באווירה פלורליסטית. (ג) המרצים רואים בסטודנטים שליחים הינוכיים אשר עתידים להשפיע על החינוך בארץ. (ד) המציאות המורכבת שאנו חיים בה בכלל ובמכללה בפרט מחייבת בירור וטיפול בשאלות המרכזיות של הווייתנו המשותפת, מתוך שאיפה לשיפור מארג היחסים בין ערבים ויהודים ב"בית המשותף".

המודל שעל פיו התנהלה הקבוצה - מודל הקבוצה האופרטיבית - נבחר מתוך ההבנה שהדגשת המאחד בקבוצות הלאומיות בלי לטשטש את המפריד ביניהן תוכל להתאים למציאות המורכבת של המכללה.

2.2 מאפייני המשתתפים ומספרם

הקבוצה מנתה במוצע כשלושים חברים, מתוכם כשליש ערבים ושני שלישים יהודים. התפלגות מספר המשתתפים הערבים והיהודים במפגשים של השנה הראשונה ושל השנה השנייה מובאים בהתאמה בטבלאות מס' 1 ומס' 2.

טבלה מס' 1 - מספר המשתתפים בשנה הראשונה

מס' פגישה	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ערבים	9	10	9	10	6	7	7	1	8	10	7	7	7
יהודים	23	22	17	15	13	11	13	19	14	14	7	15	15
סה"כ	32	32	26	25	19	18	20	20	22	24	14	22	21

טבלה מס' 2 - מספר המשתתפים בשנה השנייה

מס' פגישה	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ערבים	8	7	4	6	2	8	17	9	5	9	-	6	4	5	8	6	4
יהודים	13	16	18	19	14	14	-	13	14	14	13	16	10	16	14	15	7
סה"כ	21	23	22	25	16	22	17	22	19	23	13	22	14	21	22	21	11

המשתתפים הערבים, מקצתם ממזרח ירושלים, הם מרצים ומדריכים פדגוגיים המנחים ומלווים פרחי הוראה בבתי ספר במזרח ירושלים במסגרת העבודה המעשית שלהם. המוטיבציה שלהם להצטרף לקבוצה נבנתה על בסיס עבודת צוות של המסלול להכשרת מורים בחינוך המיוחד בחברה הערבית. במסגרת עבודת הצוות הבינו המרצים את החשיבות שבהשתתפות בקבוצת הדיאלוג ואת התרומה שהם עשויים לקבל מהשתתפות זו. אצל אחדים מהם המוטיבציה נבעה מהצרכים האישיים

שלהם ולא נבעה בהכרח מתוך עבודת הצוות במסלול. יש לציין שחברי הקבוצה הערבית קראו לעצמם פלסטינים-ישראלים.

המשתתפים היהודים הם מרצים, ראשי מסלולים ומדריכים פדגוגיים במסלולי הכשרה שונים במכללה. המוטיבציה שלהם להצטרף לקבוצה הייתה על בסיס אישי ובחלקה על בסיס מחויבות למכללה. כמה מהמשתתפים הם בעלי תפקידים מרכזיים במכללה ולפיכך יכולים להביא אל הקבוצה התרחשויות מהשטח וגם ליישם בו הצעות ושינויים. רובם אינם "מומחים" לענייני ערבים ויהודים ואינם עוסקים בנושא במסגרת עבודתם.

2.3 אופי המפגשים ונושאים

במהלך השנתיים התקיימו שני סוגי מפגשים:

1. מפגשים קצרים בני שלוש שעות בשיטת הנחיה פתוחה. המשתתפים הם שקבעו את תוכני המפגש מתוך עולמם הפנימי וחייהם במכללה, למעט מפגשים שהיה בהם צורך בדיווח מסודר על העשייה של הקבוצה בתוך המכללה.

2. מפגשים ארוכים של סדנה בנושא אחד, כגון משמעויות המושגים מוות, הרג, קרבן ותוקפן. במפגשים אלו הושם דגש על עבודה הן ברמה האישית הן ברמה הקבוצתית. כמו כן, נעשה בסדנאות שימוש בחומרים פלסטיים, בתנועה ובמוזיקה לעיבוד הנושאים באופן בלתי-מילולי. נוסף על דיאלוג ועיבוד מילולי של הנושא, הוקרנו סרטים וניתנו הרצאות אורח בנושאים הקשורים לקונפליקט.

בשנה הראשונה התקיימו 14 מפגשים בני שלוש שעות כל אחד וסדנת סוף שבוע.

הנושאים לפי סדר המפגשים הם: (1) חיסול משתפי פעולה, (2) ההשתתפות בבחירות, (3) הערבים כמגזר במדינה, (4) הטקסים במכללה, (5) חיפוש עיתונים בערבית בתיקי התלמידים, (6) לקיחת מנדט - הקמת ועדת השישה למעורבות בנעשה במכללה, (7) דיווח מעשיית ועדת השישה בעקבות המתח בין הסטודנטים הערבים להנהלה, (8) השואה ואל-נכבה, (9) תחושת

הביטחון בתוך הקבוצה במהלך המפגשים, (10) תחושות בעקבות פיגוע, (11) פגיעות היהודים מהצד הפלשתיני, (12) פיגוע בדולפינריום - השפעת המתרחש במקרו על המרחש במיקרו ועל חברי הקבוצה, (13) סיכום.

בשנה השנייה התקיימו 15 מפגשים בני שלוש שעות כל אחד, סדנה בת שמונה שעות ושני מפגשים חד-לאומיים.

הנושאים לפי סדר המפגשים הם: (1) פתיחת השנה וחיבור מחדש אל הקבוצה. קליטת חברים חדשים. חשיבות הקבוצה ומקומה בעבור חברי הקבוצה, (2) השפעת קבוצת הדיאלוג על המכללה. התייעצות איך לטפל בנושאים "חמים ורגישים" במסגרת הכיתה, (3) פרקים באקטואליה - הסכסוך היהודי-ערבי, (4) איך להשפיע על הנעשה במכללה? סוגיית השוויון, (5) אשנב ההידברות, (6) מפגש חד-לאומי ערבי - מחויבותם של החברים הערבים לקבוצה, (7) מפגש חד-לאומי יהודי - הקבוצה בצומת דרכים: במה להתמקד - עשייה או דיאלוג? (8) בעקבות המפגשים החד-לאומיים - דיון על הכיוון של הקבוצה, (9) חובת השתתפות הסטודנטים הערבים בטקסים - יום השואה, (10) בעקבות עמידת "דקת דומייה" של הסטודנטים הערבים לזכר השהידים - סוגיית תמיכת הקבוצה בהנהלת המכללה מול לחץ משרד החינוך, (11) דיון על המשכיות ורציפות בנושאים הנדונים מול דיון בנושאים אקטואליים העולים מן השטח, (12) ייעוץ למורים כיצד להתמודד בכיתות בשאלות הנוגעות לנושא היהודי-ערבי, (13) תיווך בין ההנהלה לתלמידים בעקבות אירועי "חומת מגן", (14) דיון על גבולותיו של הדואר האלקטרוני, (15) סיכום - עשייה לעתיד.

יש לציין כי בין המפגשים השתמשה הקבוצה בתקשורת האלקטרונית להעברת מידע טכני בעיקרו, אך משהחלו לעבור עדויות ותמונות על אלימות במציאות החיצונית, התקיים דיון נוקב על אופן השימוש בתקשורת זו (מפגש 14 לעיל) ובהדרגה גוועה דרך תקשורת זו.

2.4 יחידת ההנחיה

יחידת ההנחיה מורכבת ממנחה חוץ - פסיכולוג יהודי המתמחה בהנחיית קבוצות בקונפליקט ואשר שימש מנחה יחיד של כל המפגשים ומרכז יחידת ההנחיה - ושתי רכזות, ערבייה ויהודייה, הנושאות תפקידים מרכזיים במכללה - ראש המסלול הערבי ומרכזת תכנית למפגשי יהודים וערבים

במכללה¹. לקבוצה מנחה יהודי, מאחר שאין לו עמית ערבי המכיר את העבודה האופרטיבית. יחידת ההנחיה מאזנת את הייצוג הבין-קבוצתי באמצעות הרכוזות. הרכוזות הן יוזמות הקבוצה, חברות בה ומובילות אותה. הן שותפות בתכנון, בארגון ובהערכת המפגשים, הן מעדכנות את המנחה על הנעשה במכללה בין המפגשים ומביאות ליחידת ההנחיה מידע על אודות הצרכים המתפתחים של חברי הקבוצה והמכללה.

הרכב זה של יחידת ההנחיה הוא התאמה של יחידת ההנחיה האופרטיבית המקובלת, שכן בפועל, במפגשים עצמם, פעלה הקבוצה עם מנחה אחד הממלא את שתי הפונקציות של יחידת ההנחיה (הנחיה וצפייה), והרכוזות פעלו כחברות בקבוצה. חלק מתפקידי הצפייה בין המפגשים נעשו באמצעות התקשורת השוטפת שיחידת ההנחיה קיימה בפגישות ובשיחות טלפון.

2.5 יישום והתאמת המודל האופרטיבי

קבוצת הדיאלוג והעשייה נבנתה כקבוצה אופרטיבית פתוחה כדי לתת מענה לצרכים ולאילוצים שעמדו לפני יוזמות הרעיון: לאפשר למרצים הערבים והיהודים מסגרת הידברות אותנטית ובונה שיוכלו לתת בה ביטוי להשפעות של המציאות החיצונית עליהם בהיותם מרצים במכללה ממלכתית יהודית ופלורליסטית, בני אדם בעלי דעות, רגשות ועמדות מתנגשות, בלי להרוס את רקמת המארג הבין-אישי הנחוץ לניהול חיים תקינים של שיתוף במכללה; לקדם שינויים ארגוניים במסגרת המכללה ולהביא ליחסים שוויוניים יותר בין שתי קבוצות הלאום; ליצור מרחב בטוח לטיפול בעימותים הרבים שנוצרו בחלקם עקב אילוצים מנהליים ומוסדיים, כך שהשוויון כנרטיב של הדיאלוג "ייראה ולא רק יישמע".

בהקמת הקבוצה מתקיימים התנאים להצלחת מפגש על פי אולפורט, בשימת לב לחשיבות מרכיבי הזהות החברתית על פי טג'יל וטרנר ולהפחתת הקונפליקט הבין-קבוצתי על פי שריף: חברי הקבוצה כולם מרצים בעלי מעמד שווה, והם מקיימים ביניהם מגע תכוף וממושך מעבר למפגשים. השגת המטרה הקבוצתית המשותפת באמצעות התלות ההדדית ממשיכה

1 ד"ר יצחק מנדלסון, ד"ר חנסאא דיאב, רות בר-סיני.

להקרין על כלל החיים המשותפים לשתי הקבוצות במכללה, כל זאת תוך קבלת תמיכה מוסדית.

הקמת הקבוצה ומקומה של הקבוצה במכללה

יוזמי רעיון הקבוצה הובילו את המהלכים האלה ליצירת הקבוצה בתוך המכללה:

- קיום כינוס ראשון במכללה לכל המעוניינים במפגשי מרצים יהודים וערבים.
- קבלת מנדט מן ההנהלה לקיים מסגרת של דיאלוג² למרצים יהודים וערבים במכללה.
- הבהרת "קוויה האדומים" של הנהלת המכללה בכל המותר והאסור בה, ובדבר הדרכים שיש לנהוג בהן כדי ליישם במכללה את השינויים אשר תציע הקבוצה.
- הצטרפות המרצים לקבוצה על ידי היענות ל"קול קורא" אשר חולק לתאי הדואר של כלל המרצים.
- הקמת יחידת ההנחיה.

שלב הטרום-קבוצה - גיבוש המטלה ואימוצה

כל המהלכים הקודמים לגיבוש המטלה הקבוצתית, כולל אימוצה, נקראים שלב "הטרום-קבוצה".

שלב זה כולל את יצירת התנאים המוקדמים המבטיחים לחברי הקבוצה, באמצעות בחירת המטלה הקבוצתית, מרחב בטוח ליצור בתוכו יחסים בין-אישיים ובין-קבוצתיים, לפי צורכיהם השונים בהיותם מרצים במכללה מצד אחד ובעלי אינטרסים לאומיים בקונפליקט מצד שני.

בשלב הטרום-קבוצה, שארך בשנה הראשונה שלושה מפגשים, התבררו ומופו צורכי המשתתפים. קביעת הצרכים, המשגתם וניסוחם נעשו לפי ניתוח סמיוטי³ של הצרכים האישיים של המשתתפים ומציאת צירי תוכן מאחדים (Cortazzi, 1993).

2 משמעות הדיאלוג לפי מרטין בובר (Buber, 1960): שיח בין שתי ישויות שלמות הנפגשות סביב נושא מוסכם ומשמעותי מתוך הדדיות וסימטרייה.

3 סמיוטיקה - תורת הסמלים המאורגנים בתוך שפה.

צורכי המרצים הערבים:

לראות ביטויים מעשיים של שוויון בר-השגה ויישום במסגרת המכללה; להשמיע תחושות, רגשות ומחשבות בעקבות אינתיפאדת אלאקצא ו"אירועי אוקטובר 2000"; ליצור מרחב בטוח לביטוי מילולי של תחושות ומחשבות הקשורות לזהות הקבוצתית המתפתחת; ליצור מרחב בטוח להעמקה בניגודים המרכיבים את הזהות האישית והקבוצתית; ליצור מרחב בטוח לביטוי הסבל והתסכול המצטברים בשל המדיניות הישראלית כלפי הערבים מאז קום המדינה; לקבל תמיכה מהקבוצה היהודית במקרים של משברים וקשיים בתוך המכללה ומחוץ לה.

צורכי המרצים היהודים:

לחזק את יכולת ההקשבה למחשבות, דעות ורגשות של הערבים בגיבוש זהותם הלאומית; להמשיך ולגבש את זהותם הלאומית לצד הזהות הערבית המתגבשת; לקבל כוח פנימי לעמוד מול הפחדים שמתעוררים לנוכח הזהות הקבוצתית המתגבשת אצל הערבים; להשיג גידול של ממש במספר הקורסים המשותפים לסטודנטים יהודים וערבים ולהרחיב על ידי כך את הרכיבים המשותפים בזהותם המקצועית; לצאת מן הבלבול, שנוצר מאז אירועי אוקטובר 2000, בתפקיד הכפול של תוקף ונתקף; להכיל עדות שמיעה לתיאור הפגיעות שהמפעל הציוני גרם במהלך הדורות לתושבים הערבים.

מן הצרכים המשותפים לשתי קבוצות הזהות השייכות למיקרוקוסמוס (המכללה) נגזרה המטלה של הקבוצה.

ניסוח המטלה שאימצו חברי הקבוצה:

לקיים דיאלוג בשאלות שנוגעות ליחסים הבין-אישיים ובשאלות שנוגעות לזהות הקבוצתית של מרצים יהודים ומרצים ערבים-ישראלים המלמדים במכללה; לאפשר דיאלוג על ההשפעות שיש לאירועים החיצוניים, הלאומיים והפוליטיים, על היחסים בין שתי קבוצות המרצים ועל חיי היום יום במכללה; לשפר את איכות החיים המשותפים במכללה על ידי גיבוש רעיונות מעשיים לטיפוח הרגשת שוויון בין היהודים והערבים, הן הסטודנטים הן המרצים, במסגרת מוסד ממלכתי יהודי ישראלי.

קבלת המטלה על ידי חברי הקבוצה מהווה את סיום שלב הטרום-קבוצה. אפשר לומר שהדינמיקה שנוצרה בשלב הזה קבעה את הדיאלקטיקה בין כל רכיבי הקבוצה, והם אשר התוו את מהלכה לאורך השנתיים. בשלבי הטרום-קבוצה נשתלו הזרעים של המוטיבציות שהניעו את התהליכים הקבוצתיים, אלה הפועלים למען שינוי מתוך עשייה, ואלה המקדמים את הדיאלוג לשם הדיאלוג.

עם סיום הקמת הקבוצה התקבלה ההחלטה לבנות קבוצה פתוחה שתאפשר לכל המרצים במכללה, ולא רק לאלה שנרשמו והיו לחבריה המייסדים, להצטרף אל הקבוצה בכל שלב. בפתיחת הקבוצה "לכול" סופק צורך נוסף של יוזמות הקבוצה, להקרין לתוך המכללה את איכות הדיאלוג והעשייה. יש לציין שלאורך השנתיים שבהן פעלה הקבוצה כמעט לא נוצלה האפשרות לצפות במפגשים ולהצטרף אל הקבוצה בכל עת. עם זאת, הפתיחות אפשרה לחברי הקבוצה שלא להגיע לכמה מהפגישות ולהתפנות מעת לעת למחויבויות אחרות.

יש לציין כי עם תחילת השנה השנייה לחיי הקבוצה היא עסקה מחדש בתהליך בירור הצרכים וגיבוש המטלה החדשה. התברר שמטלה זו זהה למטלת השנה הראשונה.

3. מסגרת ניתוח קבוצת הדיאלוג ועשייה

בספרות הסוקרת את המפגשים בין יהודים וערבים בארץ ניתן למצוא תיאור של סוגי מפגשים הבנויים בהתאם לגישות שונות של יחסים בין-קבוצתיים, כפי שהוזכר במסגרת הרקע התאורטי (פרק 1).

מקורות המידע למחקר האמפירי ולניתוח המקרים בתחום זה של קבוצות דיאלוג הם מכמה סוגים. לעתים קרובות אלו דיווחים שכתבו המארגנים עצמם (Fisher, 1990). מקור מידע אחר הוא מחקרי עמדות אשר בוחנים את השינוי בעמדות המשתתפים בעקבות ההשתתפות בקבוצה (Bargal & Bar, 1994). בשנים האחרונות התפתחה גישה נוספת למחקר בתחום, המנסה לתאר ולנתח את התהליך הקבוצתי ואת הדיאלוג הבין-קבוצתי (Salomon, 2002). בגישה זו נבדק התהליך הקבוצתי באמצעות שיטות מחקר איכותניות, והיא ממוקדת בתהליכים המתרחשים במפגשים מעבר לבחינת השפעת המפגש על עמדות המשתתפים והתנהגותם. מחקרים אלה

מראים תופעות אופייניות החוזרות ונשנות במפגשי יהודים וערבים. אחת מתופעות אלו היא המתח בין המציאות הפנימית בקבוצה ובין המציאות החיצונית (Sagy, 2002; כ"ץ וכהנוב, 1990).

את קבוצת הדיאלוג והעשייה אנו מנתחים במסגרת תיאור וניתוח מקרה (שקדי, 2003; צבר-בן יהושע, 2001).

איסוף הנתונים:

את הנתונים אספו חברי יחידת ההנחיה וכותבי המאמר. נערכו תצפיות משתתפות, תועדו אירועים במכללה הקשורים למארג יחסי יהודים-ערבים, ונכתבו פרוטוקולים של כל המפגשים.

ניתוח הנתונים:

גם את ניתוח הנתונים עשו חברי יחידת ההנחיה וכותבי המאמר. הניתוח נעשה לפי ניתוח תוכן (שקדי, 2003) וניתוח שיח-נרטיבים לפי קורטזי (Cortazzi, 1993).

השאלות שליוו אותנו בניתוח הקבוצה:

- א. מה מאפיין את תוכן המפגשים שהתנהלו בקבוצה בעת משבר?
- ב. מהי השפעת שילוב הדיאלוג והעשייה על התהליך הקבוצתי?
- ג. מהי השפעת הקבוצה על חיי המשתתפים ועל חיי המכללה?

4. הצגת הממצאים וניתוחם

ניתוח הממצאים יתמקד בשני צירים מרכזיים העונים על השאלות הראשונה והשנייה: הראשון - תוכני המפגשים והסוגיות שעסקה בהן הקבוצה; השני - השפעת שילוב הדיאלוג והעשייה על התהליך הקבוצתי: תפקידה של הדיאלקטיקה. ננתח את השתלשלות שם הקבוצה המשקף את השינויים במרכזי הכובד בין הדיאלוג והעשייה. נמשיך בניתוח הדיאלוג והעשייה בשתי שנות הפעילות ונרחיב על אודות מעורבות הקבוצה הערבית-ישראלית במפגשים שעסקו בדיאלוג או בעשייה.

4.1 תוכן המפגשים והסוגיות שעסקה בהן הקבוצה

במסגרת המודל האופרטיבי, בכל מפגש ומפגש נבחר נושא מסוים וסביבו התנהל הדיון. בסיומם כל מפגש נקבע הנושא למפגש הבא. מניתוח

הפרוטוקולים של המפגשים עולה כי את תוכני המפגשים (אשר יודגמו על ידי ציטטות) ואת הסוגיות שעסקו בהן חברי הקבוצה ניתן לחלק לשלושה אשכולות עיקריים:

1. עולמם הפנימי של המשתתפים והיחסים הבין-אישיים: סיפורים אישיים; חוויות, כאבים, פחדים, מחשבות ותהיות בתוך האירועים ובעקבותיהם וכדומה.

מחצית מהמשתתפים הערבים, בבואם לעבודה במכללה ולמפגשי הקבוצה, עברו דרך מחסומים. לכן היה "המחסום" לנושא מרכזי. הערבים סיפרו על חוויות של השפלה וביזוי: "בדרך אל הגן עם שני ילדי הקטנים, הפשיטו אותי"; "המתח היומיומי... קשה לבוא ולפרגן לשמאל הישראלי... אני לא יכול לחייך, לחזור הביתה למקום שאין בו שירותים כמו בשכונות אחרות". הגיב יהודי: "תודתי על הסיכון שאתה לוקח (במעבר במחסומים) כדי לבוא הנה".

2. עיבוד נושאים מרכזיים הקשורים לזהות הקבוצתית: הקונפליקט בין שתי קבוצות הלאום; מהו אופי המדינה?; השואה ואלנכבה; קרבן ותוקפן; הרג ומוות; זכות השיבה; הלגיטימיות והאופי של המאבק הערבי ועוד.

בנושא הרג ומוות - ערבי: "ההבדל בין יהודי לערבי משתקף במוות, היהודי בולט יותר, עשיר יותר, רואים אותו. המוות הערבי לא רואים אותו, לא נוכח, הוא פנימי, אפרורי". הוסיפה ערבייה: "בצד הערבי המוות הוא אנונימי, הצד הישראלי לא רואה אותו".

בנושא זכות השיבה ואופי המדינה - ערבי: "גם אחרי 2000 שנה חזרו היהודים הביתה, יש פליטים ערבים ששומרים על המפתחות, אף אחד לא יכול לשלול זכות כזאת, יהודים פליטים, ערבים פליטים, אני מביא עמדה חד משמעית בשם משפחתי בסוריה". הגיבה יהודייה: "אני לא אוהבת את הדברים האלה, חייתי במיעוט, רוצה מדינה יהודית. תחושה של מולדת". ענתה לה ערבייה: "כל עוד שמדובר במדינה יהודית, אין לי מקום כאן".

בנושא חומת מגן ובמיוחד הנעשה בגנין - ערבי: "איך את רוצה שהעם ישתחרר? כל ערבי לא מוכן לוותר, במצדה לא היו מוכנים לוותר,

ערבי מוכן למות ולא לוותר על המעט שיש לו". ערבייה: "חברה שלי מגינין ולומדת היום בבוסטון שלחה אי מייל, בוכה, לא יוצרת קשר עם משפחתה, לא יודעת מה קורה עם המשפחה בג'נין". יהודייה: "אני לא יודעת מה קורה בג'נין, לא יודעת למי להאמין. מה זה שמועה ומה זה עובדה". יהודי: "יוצא חצי משוגע, סיוטים בלילה... טרגדיה של הגורל שדווקא אנחנו מחוללים כאלה דברים לאחרים". יהודייה: "מתרגלת שהורגים אנשים... עושים דברים נוראים ואני גם לא מסכימה לסרבנות".

בעקבות נושאים קשים וטעונים שכאלה, עלו בקבוצה קולות נוספים: "המלחמה הפנימית שלי ושל הקבוצה זה להישאר במורכבות, ההיזברות נכנסת למקום קשה". כמו כן נשאלה שאלת הרלבנטיות והטעם להמשכת הדיאלוג לנוכח העמדות הקשות שהשמיעו שני הצדדים.

3. החיים המשותפים במכללה: מהות היחסים בין הסטודנטים היהודים והסטודנטים הערבים במכללה וכיצד ניתן לשפרם; באיזו מידה יש חופש ביטוי אמתי לסטודנטים ולמרצים?; חינוך ופוליטיקה - האם יש מקום לפעילות פוליטית במכללה ממלכתית להכשרת מורים; נשיאת נשק להגנה עצמית ברחבי המכללה.

אשכול זה מכיל גם נושאים ליישום בעקבות הדיון, נדגים:

בעקבות המתח שנוצר בין הסטודנטים הערבים ובין יו"ר מועצת הסטודנטים ארגנו מרצים יהודים וערבים מן הקבוצה שיחות בין כלל הסטודנטים ומנהל המכללה והשתתפו בשיח המשותף; עלתה שאלת קיומו של שילוט בערבית במקביל לכל השילוט בעברית - נוספו שלטים במקומות אחדים במכללה; שאלת חלוקת עיתון ערבי רשמי בקמפוס: זכות הסטודנטים הערבים לקרוא את העיתון, האיום של השפה הלא מובנת ליהודים והפחדים שמתעוררים מול השוויון וחופש הביטוי שדורשים הסטודנטים הערבים - חתימת המכללה על מינוי לעיתון ערבי יומי; הקצאת לוח מודעות נפרד לסטודנטים הערבים; הגדלת ייצוג הסטודנטים הערבים באגודת הסטודנטים לפי מספרם היחסי במכללה.

כמו כן עסקה הקבוצה בהדרכה למורים שאינם חברי הקבוצה, כיצד לטפל במתחים העולים בין שתי קבוצות הלאום במסגרת השיעורים. סיפרה

חברה יהודייה: "נקראתי לכיתה שלא שלי לטפל בתגובות הרגשיות של התלמידים, הכיתה היא מעורבת. השאלה הייתה: איך לעבוד על התגובות הרגשיות העמוקות של התלמידים?" מרצים אחדים זמרו שיחה בכיתה שלהם: "אחרי הפיגוע במוצ"ש פתחתי בשיחה, רציתי לשמוע ולאפשר לשמוע דעות שונות ומגוונות, שיח על ידי דעות". הוסיפה יהודייה: "בקבוצה שיש יותר ערבים לקח יותר זמן אך הם דיברו על מה שהם מרגישים". והסיכום היה כי "הטכניקה עובדת טוב: מדברים על מה שהאירועים עושים לי ולא על האירועים עצמם".

במבט על הסוגיות שעסקה בהן הקבוצה ועל איכות השיח והדיאלוג בנוגע לנושאים אלה כפי שמתבטא בציטטות לעיל וגם בדיון, אפשר לזהות הרבה קטעים של "רגע דיאלוגי" על פי הטיפולוגיה שהציעה שטיינברג (2002) לסיווג השיח במפגשים בין קבוצות קונפליקט. הטיפולוגיה כוללת שבע קטגוריות המבחינות בין סוגי שיח שונים. את הקטגוריות ניתן להציב תאורטית על פני ציר שרמתו הנמוכה ביותר היא "שיח אתנוצנטרי" - מונולוגים שאינם נפגשים, ורמתו הגבוהה ביותר היא "רגע דיאלוגי" - הבנה רגשית וקוגניטיבית המתרחשת בעקבות "דיון אינטלקטואלי" ו"הכלת השוני" המייצגות שיח דיאלוגי המוביל להבנה.

4.2 השפעת שילוב הדיאלוג והעשייה על התהליך הקבוצתי: תפקידה של הדיאלקטיקה

דיאלקטיקה היא מתודה לטיפול בניגודים בין שני גורמים המצויים ביחסי גומלין. המתודה הדיאלקטית דורשת ויוצרת נקודות מפגש שתתקיים בהן אינטגרציה בין הניגודים.

כאשר בחנו את השפעת שילוב הדיאלוג והעשייה על התהליך הקבוצתי ועל המשתתפים, עלו הנושאים שנציג להלן: תפקידה המיוחד של הדיאלקטיקה; שם הקבוצה המשקף את התמורות שחלו בה; השנה הראשונה והסינתזות הדיאלקטיות בין הקונפליקטים שהתקיימו בקבוצה; השנה השנייה והמתח בין דיאלוג ועשייה מתוך בחינת ההבדלים בין חברים מכווני דיאלוג, חברים מכווני עשייה וחברים המוכנים ויכולים לעבוד בין דיאלוג ועשייה; ההבדלים בין היהודים לבין הערבים בנוגע לעשייה.

שם הקבוצה המשקף את התמורות שחלו בה

רעיון הקבוצה עבר כמה תמורות במהלך השנתיים. תמורות אלה משתקפות בשמות השונים שקיבלה "קבוצת הדיאלוג והעשייה". בשלב הראשון, שבו גיבשו מרכזות הקבוצה את הרעיון לארגן דיאלוג בין מרצים יהודים וערבים במכללה, נולד השם "קבוצת דיאלוג". בשם זה מוכרת הקבוצה גם כיום בין כלל מרצי המכללה. בתום שלב הטרומ-קבוצה, עם קבלת המטלה שהכילה "עשייה" ובעת הצגת הרעיון להנהלת המכללה, הפכה הקבוצה מ"קבוצת דיאלוג" ל"קבוצת דיאלוג עשייה". שם זה מבטא את המחויבות שלקחה על עצמה הקבוצה להדגיש את הצורך בעשייה חינוכית וחברתית לשיפור מארג היחסים בין מרצים וסטודנטים ערבים ויהודים והקרנתו על חיי היום יום במכללה.

עד כאן הוצג הרעיון. עתה ננתח מה התרחש בפועל: במהלך השנה הראשונה, על רקע האירועים שהתרחשו במדינה, נוצרה התנגשות בין המציאות הפנימית של הקבוצה שהתקיים בה דיאלוג בהכנה, ובין המציאות החיצונית במיקרוקוסמוס של המכללה אשר הכילה כוח וסמכות. המתודה הדיאלקטית הובילה את מרצי הקבוצה להביא את איכות הדיאלוג הקבוצתי אל הקונפליקטים שהתעוררו בין הסטודנטים לסמכות במכללה. העשייה הפכה לרכיב מרכזי בזהותה של הקבוצה ובמוטיבציה של חבריה לקיימה. חשוב לציין שהקבוצה לקחה על עצמה אחריות משותפת לסייע בקבלת החלטות בטיפול במשברים שצמחו במכללה במקומות שהיה בכך צורך, לא ממקום של מתיחת ביקורת אלא ממקום של תמיכה והבנת מורכבותה של המציאות. נולדה אם כן תפיסה של אינטגרציה בין צורכי הקבוצה וצורכי המכללה, המתבטאת בשינוי שם הקבוצה לקבוצת ה"דיאלוג לשם עשייה".

בשנה השנייה, התמרת המצב וריבוי מקרי האלימות ושפיכות הדמים בסכסוך הערבי-ישראלי חידדו עוד יותר את המתח והדיאלקטיקה בין המרצים סביב ראיית העשייה כרכיב מרכזי של הקבוצה. יש שראו בקבוצת הדיאלוג מקום להידברות כדי להתמודד עם ההשפעות הרבות של הסכסוך על חייהם האישיים של המשתתפים ועל היחסים הבין-אישיים ביניהם. אחרים ראו בקבוצת הדיאלוג מסגרת להתערב במה שנעשה במיקרוקוסמוס של המכללה, גם על חשבון ההידברות השוטפת. המתח בין צורכי שתי הקבוצות ביחד עם הבנת יחידת ההנחיה כי קיימת

תלות רבה בין נוכחות הקונפליקט במיקרוקוסמוס של המכללה לבין עצמתו במיקרוקוסמוס הולידו ראייה חדשה. משמעות ראייה זו היא שחיבת להיות אינטגרציה שאינה מאפשרת הפרדה בין הדיאלוג לעשייה. באופן זה העשייה חדלה להיות תוספת לדיאלוג והייתה לחלק בלתי נפרד ממנו. הבנה זו התבטאה בשינוי השם מ"דיאלוג לשם עשייה" ל"דיאלוג ועשייה".

השנה הראשונה

במהלך השנה הראשונה אפשרה יחידת ההנחיה סינתזות דיאלקטיות בין הקונפליקטים שהתנהלו בכמה ממדים בעת ובעונה אחת: היחסים הבין-אישיים והיחסים בין הזהויות הקולקטיביות הערבית והיהודית; היחסים בין האירועים המתרחשים בתוך הקבוצה ובין האירועים המתרחשים במכללה; היחסים בין האירועים המתרחשים בתוך הקבוצה ובין האירועים המתרחשים מחוץ למכללה ולבסוף היחסים בין האירועים המתרחשים במכללה לאלה המתרחשים מחוצה לה. הטיפול בקונפליקטים אלה בין אנשים השייכים לקולקטיבים המצויים בעימות התבסס על העיקרון של "מציאת הדומה שבשונה והשונה שבדומה" בקבוצות בקונפליקט (Agazarian & Gantt, 2000). מציאת הדומה מרחיבה אצל המשתתפים בקונפליקט את יכולת ההקשבה לשונה, ל"אחר", אשר לו חלקים הדומים לאלה שיש בו. "האחר" מאיים עליו פחות כאשר אני רואה בו חלקים הדומים לחלקים שיש בו. הבלטת הדומה שבשונה גם ממתנת את דחף ההרס שהוא התגובה הטבעית האנושית מול "אחר" המהווה איום ב"כוליותו" (wholeness). למשל, מציאת הדומה שבשונה השתקפה בשאלת מתן משאבים מצומצמים לפיתוח תכניות במכללה: זוהי תופעה דומה לשני המגזרים, אך מעבר לדומה יש הרבה שוני בין האופן שבו היהודים תופסים את קבלת המשאבים המצומצמים ובין הדרך שמשאבים מצומצמים אלה מתקבלים ונתפסים בקרב הערבים. מיקוד המחלוקות, אחרי מציאת הדומה, מרחיב את שדה ההתייחסות למחלוקות וגם את מרחב הדיון. העבודה על פי עיקרון זה הגדילה את יכולת המשתתפים לראות שבשתי הקבוצות מתקיים צמצום בחלוקת המשאבים.

הדיאלוג בין חברי הקבוצה התנהל מתוך הקשבה הדדית, פתיחות ואמפתיה, כיוון שכבר בשלב הטרנס-קבוצה אימצו המשתתפים את המטלה ותרמו להבשלת תנאי הביטחון הדרושים לכל משתתף כדי לבטא

את עצמו בכנות ובאותנטיות בנושאים טעונים. מיד בתום שלב הטרור-קבוצה התחילו המשתתפים לעסוק בנושאים פוליטיים וקונפליקטואליים, ועובדה זו מעידה על חשיבות שלב זה. ההיכרות והיחסים הבין-אישיים בין המשתתפים משני הלאומים לא פגעו באותנטיות הדיאלוג, והתחזקות במהלך המפגשים היא שאפשרה גם להכיל את הקונפליקט בין הזהויות הקבוצתיות וגם לחזק את העיבוד הפנימי של כל אחד. אפשר להניח שאופי הדיאלוג הושפע אף מכך שהקבוצה קיבלה מעמד גבוה והערכה רבה מההנהלה ומשאר מרצי המכללה, והדבר הגביר את המוטיבציה להפחית את השנאה ולמצמצם את הדעות הקדומות כלפי הקבוצה האחרת (ראה סעיף 1.1.2, אצל Tajfel & Turner, 1986). חברי הקבוצה נתפסו כמייצגים את הקבוצה האחרת שכלפיה צריך להפחית את השנאה והיריבות, שכן בקבוצה מתקיימת פנייה חוזרת ונשנית אל המשתתפים לדבר מתוך הזהויות הקולקטיביות שהם מייצגים.

העשייה הממוקדת במיקרוקוסמוס היוותה ציר מרכזי במהות של הקבוצה והתרחשה בהתאם לאירועים החיצוניים. עשייה זו הפיגה את המתח המשתק והפכה אותו למתח פורה ומקדם, וכך שמרה על האיזון הפנימי בקבוצה; ההצלחה בעשייה גרמה לתחושת סיפוק ו"גאוות יחידה" והשפיעה על הרצון להמשיך ולעשות עוד. דוגמאות לעשייה מופיעות בתיאור המפגשים (פרק 2.3) ובאשכול השלישי הנוגע לחיים המשותפים במכללה (פרק 4.1) - יזמה וניהול של שיחות בין המנהל וכלל הסטודנטים בעקבות היווצרות מתח; הוספת שלטים בערבית; הצבת לוח מודעות בערבית וכדומה.

העשייה אף הושפעה מהמחויבות שהייתה לשתי הרכוזות לקדם אותה בתוך המכללה. בתוקף תפקידן שתיהן ייצגו את קול העשייה, לא פעם על חשבון הקולות בקבוצה שנטו לכיוון הדיאלוג, גם כאשר העשייה נראתה כ"בריחה" מהנושאים ה"חמים" והקשים שפקדו את המכללה ואת הקבוצה.

השנה השנייה

בשנה השנייה הוסיפו רבים מהחברים להשתתף בקבוצה למרות התקופה הקשה, ואף הצטרפו אליה מרצים חדשים. לאורך השנה חלו תמורות בזרימת הדיאלוג והתקשורת בין המשתתפים. לעתים היא התרחבה על ידי השימוש בתקשורת אלקטרונית בין המפגשים, בשיח הלא פורמלי במסדרונות המכללה ובחדר המורים. לעתים היא הצטמצמה בתגובה

לעצמות הרגשיות שעלו בעקבות הדיונים של הקבוצה בנושאים כואבים ומעוררי מחלוקת. המציאות שהייתה קשה עוד יותר והקרבה שחלה בין המשתתפים גרמו לאמירות קשות המבטאות פחדים, זעם ותסכול בתוך הקבוצה. לעתים נחסמה ההקשבה ונפגעה היכולת לאמפתיה.

במהלך השנה השנייה פגשה יחידת ההנחיה קונפליקטים דיאלקטיים אחרים מאלה שפגשה בשנה הראשונה. בשנה זו התגבשה התפיסה שדיאלוג לעצמו איננו "עשייה" שיכולה לספק את הצרכים של הזהויות הקולקטיביות השונות. "לדבר בלי לעשות" נשמע בעיני כמה מהמשתתפים כהנצחת הקונפליקט החיצוני (שולט-נשלט) ואפילו כחיזוק הכוחות הפועלים בניגוד לערכים של שוויון, חופש וצדק שהנחו את התפיסה החינוכית של המרצים. הקבוצה הלכה והתפצלה בגלל קונפליקט הדיאלוג כעשייה והעשייה כחלק מן הדיאלוג. בשנה השנייה, כפי שכבר ציינו, עברנו ממודל של "דיאלוג לשם עשייה" למודל של "דיאלוג ועשייה". הדינמיקה הקבוצתית הושפעה רבות מהמוטיבציות השונות של חברי הקבוצה סביב הדילמה דיאלוג ו\או עשייה. בקבוצה היו שלושה סוגי משתתפים: חברים מכווני דיאלוג, חברים מכווני עשייה וחברים המוכנים ויכולים לעבור בין דיאלוג ועשייה. אצל כל חבר בקבוצה, הדיאלקטיקה במפגשים בין דיאלוג ועשייה הייתה תלויה בנושא של אותו מפגש ובמציאות החיצונית לקבוצה ולמכללה. הפתרונות לקונפליקט הדיאלקטי דיאלוג-עשייה הקרינו על שביעות הרצון של כל אחד ועל יכולתו לפעול הן בדיאלוג הן בעשייה וכמו כן על החלטות המשתתפים מתי להתרחק מהמפגשים ומתי להתקרב בחזרה. שביעות הרצון הקרינה על ההשתתפות בקבוצה בכל מפגש והשפיעה על היציאה מהקבוצה ועל הכניסה אליה.

ההתפתחות הדיאלקטית של השנה השנייה הושפעה רובה ככולה מאירועי הדמים הרבים שקרו בעקבות ההסלמה בסכסוך היהודי-ערבי, ומההקרנה של אירועים אלה על כל משתתף ומשתתף, על הקבוצות הלאומיות שייצגו את הסכסוך בתוך הקבוצה ועל חיי המכללה.

את השנה השנייה נמחיש באמצעות גרף (ראו גרף מס' 1) המראה את אופן התנהלות המפגשים לנוכח ההתפלגות בין העיסוק בדיאלוג לעיסוק בעשייה ואת פרופיל המעורבות של הקבוצה הערבית-ישראלית במפגשים. בחרנו להתמקד בהיבטים אלה מתוך ניתוח הפרוטוקולים של המפגשים, שהבליטו הבדלים בין קבוצת המרצים היהודים לבין קבוצת המרצים

הערבים-ישראלים בנוגע לעשייה. בגרף מוצגים ערכים שנעים בין 0 ל-2. הערכים חושבו על פי הנוסחה הזאת:

[מספר הפעמים שבהן דיברו הערבים / סך כל האינטראקציות במפגש] / [מספר הערבים / סך כל המשתתפים במפגש].

ערכים אלו מבטאים את אחוז האינטראקציות של הקבוצה הערבית - כמה פעמים חברי הקבוצה דיברו או התערבו מתוך כלל ההתערבויות שהיו במפגש ביחס לאחוז היחסי של הקבוצה הערבית מכלל המשתתפים בקבוצה.

ערכים קטנים מ-1 מצביעים על מעורבות נמוכה של הקבוצה הערבית-ישראלית ביחס לייצוגה המספרי בקבוצה. ערכים הגדולים מ-1 מצביעים על מעורבות יתרה ביחס לייצוג המספרי בקבוצה.



בשנה השנייה התקיימו 15 מפגשים בני שלוש שעות כל אחד ובהם מפגש מרכזי שארך כשמונה שעות. עוד התקיימו שני מפגשים חד-לאומיים, לכל קבוצה לחוד, שמטרתם עיבודי ביניים. נושאי המפגשים מופיעים בסעיף 2.3 ובאשכול השלישי בסעיף 4.1. חמישה מתוך 15 מפגשים הוקדשו לעשייה בתוך המכללה. בגרף אפשר להבחין שבפגישות אשר עסקו בעשייה (3, 5, 12, 13, 15) הייתה הקבוצה הערבית מעורבת פחות בדיונים. במפגש החמישי שעסק באשנב הידברות (יצירת מסגרת בעבור הסטודנטים לצורך

יצירת דיאלוג וטיפול בהנחיית צמד מורים יהודי-ערבי בבעיות הקשורות למארג היחסים של הסטודנטים בני שני הלאומים) המעורבות הייתה אפסית (אפס אינטראקציות). לעומת זאת בפגישות שעסקו בדיאלוג בנושאים פוליטיים וקשים רמת המעורבות והפעילות הייתה גבוהה (ערכים גבוהים מ-1 בפגישות 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 14). נוסף על כך אפשר להצביע על קשר ישיר בין רמת המעורבות והאקטיביות של הערבים לרמת המתח במפגשים. ככל שהערבים היו אקטיביים יותר, הייתה רמת המתח גבוהה יותר ולהפך.

מדוע פעילותה ומעורבותה של הקבוצה הערבית פוחתת באופן ניכר כאשר מדובר בעשייה בתוך המכללה על אף הצהרותיהם ורצונותיהם של חבריה, שהקבוצה תהיה מכוונת לעשייה כדי להשפיע על מדיניות הארגון ולהשיג שוויון ושותפות במכללה?

לדעתנו, ניתן להציע לממצא הזה כמה הסברים:

- הערבים אינם מרגישים שייכות למיקרוקוסמוס של המכללה, הם ממוקדים בעשייה למען הסטודנטים הערבים, והעשייה למען כלל המכללה מעניינת אותם פחות.
- הערבים אינם מרגישים כוח וביטחון בתוך המכללה, ולכן אינם יכולים לבקש ולדרוש שינוי מצב נתון. כיוון שרובם צעירים ועדיין לא קבועים במערכת, הם אף חוששים מהתנכלות.
- הערבים חשים שגם כאשר הם מעוניינים בעשייה, לא ממש מקבלים ומשתפים אותם.
- הערבים חשים שאפיקי העשייה האפשריים במסגרת מוסד ממלכתי יהודי הם מלכתחילה מצומצמים, ואין בהם די להשיג שוויון ולשנות את מעמדם במכללה ואת תחושת הקיפוח והאפליה בחוץ.
- הערבים חשים שהם "עושים מספיק" במסגרת המסלול הערבי שרובם משתייכים אליו.
- הערבים רוצים "עשייה", אבל מהצד היהודי. "אם נעשה עוול הוא נעשה מצד היהודים, ולכן עליהם לתקן עוול זה". בהסתכלות על מקורות המתח לאורך שנתיים, אפשר לומר שכאשר קבוצת הדיאלוג עוסקת בפן הדיאלוגי, המתחים הבין-אישיים והקבוצתיים גלויים, ואילו כאשר מדובר בעשייה, המתחים בעיקרם סמויים. אנו מניחים שהמתחים המבניים שמכתיבה המציאות החיצונית משפיעים על כל

מגע משמעותי בין יהודים לערבים. על כן, כשמגיעים לשאלות של עשייה, מה שנחשב בעיני היהודים לעשייה משמעותית נחשב בעיני הערבים לעשייה לא משמעותית; אותו דבר קורה כשמדובר בעשייה "למען עצמי" לעומת עשייה "למען האחר". ב"מילון" הערבי - לעשות "למען עצמי", מתוך ביטוי רגשות קיפוח ואי-שוויון, זוהי עשייה משמעותית. לעשות "בשביל האחר" היהודי זו עשייה לא משמעותית כי השינויים המשמעותיים בעיני היהודים אינם מצויים בסדר העדיפות של הערבים, מאחר שהם אינם משנים את המצב הקיומי הבסיסי של אי-שוויון בתוך מוסד יהודי שאינו מוסד "לכל חבריו". עשייה משמעותית ב"מילון" היהודי היא עשייה המשפרת את מצבו האישי של הפרט בתוך הארגון, גם כאשר הארגון לא ביצע שינויים מהותיים בנושאים כגון שוויון ופלורליזם.

אפשר לנסות ולהבין לעומק את ההבדלים בין הקבוצה הערבית לקבוצה היהודית ביחסן לעשייה מתוך בדיקת יחסי הכוחות בין שתי הקבוצות ולימוד הבדלי המעמדות ביניהן. הבדלים הבאים לידי ביטוי בתחושת הכוח הפנימי והשייכות שכל קבוצה מרגישה במכללה. הקבוצה הערבית אינה חשה כוח ושייכות, אולי מפני שהמכללה, בהיותה מוסד ממלכתי-יהודי, נתפסת בעיניהם כמקום עבודה אשר קיימת בו המדיניות המפלה והמדכאת של הממסד הישראלי.

את ההבדלים ב"מילונים" אנו מבינים תוך כדי כתיבת המאמר. פרשנות אחרת להבדל ולמתח בסוגיית העשייה בין הקבוצות הערבית והיהודית טמונה בהבדל בין המודלים של התפתחות הזהות הלאומית בשתי הקבוצות שבמפגש. הלמס (Helmes, 1990) מסרטטת שלבים במסלול התפתחות הזהות הלאומית אצל הלבנים והשחורים בארצות הברית. חלבי (2000) מאמץ את המודל של הלמס וסבור שהוא מתאים ביותר להתפתחות הזהות הלאומית אצל הערבים והיהודים שבקבוצות המפגש בארץ.

המודל של הלמס להתפתחות הזהות האתנית אצל הלבנים מקביל ליהודים:

- (1) תפיסה נאיבית, אוניברסלית - ההתעניינות בשחורים היא עדיין מתוך סקרנות אינטלקטואלית. (2) יש מודעות לקיום של שתי קבוצות גזעיות. מתקיימות דיאלמות מוסריות בין הרצון להיות ליברלי ושוויוני לבין הקושי לקבל את השחורים כשווים. (3) יש סדר וניסיון לפתור את הסתירות והדיאלמות. מוצאים צידוקים לאי-שוויון, לעליונות הלבן ולנחיתות השחור

(תתרחש היתקעות או תזוזה לשלב הבא בעקבות אירוע משמעותי). (4) יש הכרה בגזענות וקבלת אחריות. אין זהות לבנה שלילית אבל עדיין לא נבנתה זהות לבנה חיובית - העיסוק בעזרה לשחורים מתוך דאגה פטרנליסטית. (5) הגדרה מחודשת של הזהות הלבנה. המחשבה איך לשנות את הלבנים, את הצד שלי. (6) הפנמה ויישום זהות חיובית. אין צורך לדכא או להפחית מערכם של אחרים בגלל שייכות קבוצתית.

המודל של הולמס להתפתחות הזהות האתנית אצל שחורים מקביל לערבים: (1) אידאליזציה של הקבוצה הלבנה והפחתת ערכם של השחורים. יש מאמץ רב להתקבל אצל הלבנים, להידמות אליהם ולדבר אליהם וכמוהם. (2) מפגש עם הגזענות והאפליה, יש הכרה ואין התכחשות למציאות, התפכחות, בלבול וחיפוש זהות חדשה, עדיין לא "מרגיש שחור". (3) קיצוניות - מעבר מהכחשה לזהות שחורה טוטלית, אידאליזציה של השחורים והפחתת ערכם של הלבנים. יש כעס עצמי על הנאיביות, כעס על הלבנים המדכאים וכעס על השחורים שטרם התפכחו. (4) איזון והפנמה של זהות שחורה חיובית, יש יציבות וביטחון פנימי להתמודד עם הגזענות בעולם, יש שיתוף פעולה עם הלבנים לשנות מציאות. יש ביקורת על התרבות הלבנה אבל אין שלילה טוטלית. יש מחויבות ופעילות לשינוי חברתי.

אם כך, בניסיון לתת הסבר אחר להבדל במשמעות ובאופי העשייה של כמה מחברי הקבוצה היהודית, אפשר לומר שמניע הפטרנויות, המופיע בשלב החמישי המתואר לעיל מתוך תחושת כוח ושליטה אצל כמה אנשים מהצד היהודי, גרם להם לרצות לפעול למען "האחר" הערבי שמייצג את קבוצת המיעוט שבמפגש ובחברה.

המפגש של שני ה"מילונים" ריחף כעננה אפורה המאימת על קיום הקבוצה. בשפת המשתתפים: "היה קשה לשבת בקבוצה". לאלה שחיפשו דיאלוג היה קשה ומשעמם לעסוק בעשייה "כשהכול בחוץ בוער". לאלה שחיפשו לדאוג למתרחש "בבית" היה קשה לפגוש את התחומים הרחבים, אך המוגבלים, של העשייה ואת ייאושם של אלה שראו בדיאלוג מזור לכאביהם.

תפקיד הדיאלקטיקה בין דיאלוג ועשייה

ניכרה בקבוצה היכולת לעסוק לעתים בדיאלוג, לעתים בעשייה ולעתים בשניהם גם יחד. יכולת זו הייתה לכוח המרכזי אשר מניע את הקבוצה ושומר על קיומה. הדיאלקטיקה בין הדיאלוג והעשייה בקבוצה מהווה ציר מתח מרכזי לאורך חייה. היא יוצרת הדדיות ותלות בין המשתתפים המייצבות ומשמרות את הקבוצה, וכך נוצרות גמישות והתאמה המשמשות כוח מאזן. נראה כי דיאלקטיקה זו חוצה גבולות לאום. הדיאלקטיקה בין הדיאלוג לעשייה משקפת את המתח הדיאלקטי בין צורך אישי של פרטים בעלי אוריינטציות שונות בקבוצה - חברים מכווני דיאלוג, מכווני עשייה או מכווני דיאלוג ועשייה - לבין הצרכים של הארגון בזמן ובנסיבות מסוימים.

ה"ריקוד" הדיאלקטי בין העשייה לדיאלוג אפשר בהרבה מקרים הפגת מתחים. ההצלחה בעשייה גרמה למשתתפים לתחושת סיפוק, "לגאוות יחידה" ולהגברת תחושת השייכות לקבוצה. רגשות אלה הטעו את המשתתפים באנרגיות חיוביות והמריצו אותם להמשך העבודה בקבוצה. הם גם חידשו את כוחות הנפש לעוד התמודדויות קשות הן בתחום הדיאלוג הן בתחום העשייה. אפשר להסביר את הכוח של דיאלקטיקה זו בעזרת המושג "זהות קבוצתית משותפת" של גרטנר ועמיתיו (Gaertner et al., 1993). הם טענו כי מגע בעל אופי משתף מפחית הטיה בין-קבוצתית. תהליך זה מתרחש באמצעות טרנספורמציה של הייצוגים הקוגניטיביים של המפגש הבין-קבוצתי ממפגש של שתי קבוצות למפגש של קבוצה אחת מאוחדת. נראה שהמודל הדיאלקטי המוצג במאמר זה, המשלב דיאלוג ועשייה, מאפשר למשתתפים להתחבר דרך הזהות המקצועית המשותפת לכלל המרצים בקבוצה וליצור "זהות קבוצתית משותפת" שחיברה וחייבה אותם לתפקיד ההוראה ולמקום העבודה שלהם במכללה. הקבוצה פעלה כאמור בשנים 2000-2002, אך גם כיום בשנת 2006, כארבע שנים אחרי תום הפעילות, המשתתפים בקבוצה מרגישים עצמם כחברים בכלל וכחברים בקבוצה מיוחדת בפרט. מעבר לעדויות שלהם עצמם, כל המתבונן בהם יחוש כי הקשר המיוחד בין החברים חי וקיים וכמוהו גם החיבור שלהם אל המכללה ואל תפקידיהם במסגרתה!

5. מהי השפעת הקבוצה על חיי המשתתפים ועל חיי המכללה?

במסגרת פרק זה נענה על השאלה השלישית שהצבנו בפנינו.

נראה כי משתתפי הקבוצה צמחו איש איש לעצמו בתהליך הקבוצתי של הדיאלוג, ועמם צמחה הזהות הקולקטיבית של שתי הקבוצות בתוך המכללה וגברה חשיבות הדיאלוג המשמש מסגרת המקדמת טיפול הולם בשאלות הרבות הנוגעות לחיים המשותפים של ערבים ויהודים תחת שפיכות דמים איומה. שפיכות דמים זו אף הגיעה לשערי המכללה, כאשר תלמיד ערבי-ישראלי ובן של מרצה יהודי נרצחו באותו אוטובוס שהתפוצץ בשכונת פת בירושלים ביוני 2002. ציבור גדול מקבוצת "הדיאלוג והעשייה" ומהמכללה תמך במשפחות וליווה אותן ברגעים קשים אלה. קבוצת "הדיאלוג לשם עשייה", שהתעצבה בשנה השנייה יותר כקבוצת "דיאלוג ועשייה", הלכה ותפסה מקום חשוב ומשפיע יותר ויותר בתוך המכללה: חברי הקבוצה יעצו למרצים בסוגיות הקשורות למארג היחסים בין הערבים והיהודים; כמה מהמרצים היהודים העזו לפתוח בדיונים בנושאים פוליטיים חמים, אשר בעבר חששו לגעת בהם; המורים אימצו חלק משיטות ההנחיה שהתנסו בהן במפגשים ויישמו אותן בדיונים בכיתותיהם; אחדים מהמורים היהודים השמיעו את "הקול הערבי" במסגרת הדיונים בשיעור ולהפך; המורים הערבים, אשר כבר הונחו בעבר לעסוק בנושאים שכאלה במסגרת שיעוריהם, הרחיבו והעשירו גם הם את התכנים ואת השיטות של הנחייתם; חברי הקבוצה התגייסו, לפי הצורך, למטלות מגוונות הקשורות למארג יחסי יהודים-ערבים. למשל, הקבוצה תרמה לארגון יום עיון למורים בנושא "כיצד מתמודד מורה במצבי לחץ במציאות של היום?".

ביזמת הקבוצה הולכים ונבנים במכללה מבנים ארגוניים המתאימים לטיפול באירועים הקשים שמתרחשים בה (דוגמת דקת דומייה של סטודנטים ערבים לזכר "שהידים", בלא הבחנה ברורה לזכר אילו הרוגים עומדים - אירוע שהכה הדים במשרד החינוך) ובאירועים הקשים שמחוץ לה. דוגמא למבנה כזה היא הועדה לתכנון טקסים ואירועים. מבנים אלה, לדעת יחידת ההנחיה, הם ביטויים לצמיחה של המכללה בעקבות מה שמתרחש בתוך קבוצת "הדיאלוג והעשייה".

סוגיות בתהליך הקבוצתי

ניתוח עבודת קבוצת "הדיאלוג והעשייה" הפועלת לפי המודל האופרטיבי במסגרת המכללה להכשרת מורים ע"ש דוד ילין הוביל לעיסוק בכמה סוגיות חשובות:

מתח

סוגיית המתח הייתה דומיננטית והתבטאה בכמה נקודות. הדיאלוג שהתקיים היה מעמיק ונוקב והתנהל, בעיקר בשנה השנייה, ברמות מתח גבוהות. הסיבה לכך נעוצה באירועים החיצוניים הקשים, שלא אפשרו "מריחה" אלא חייבו יחס ישיר ואמתי בין המשתתפים. העומס והאינטנסיביות של האירועים הקשים בחוץ השפיעו על המשתתפים, שהגיעו מוצפים וטעונים למפגשים. הדיבור הפך לחשוב ואמתי ביותר, והמשתתפים פרקו את אשר על לבם ודיברו על מה שמטריד ומעסיק אותם.

רמת מתח זו בין המציאות הפנימית של הקבוצה (ההתמקדות ב"כאן ועכשיו") למציאות החיצונית במקרו תוארה במחקר כדילמה מרכזית בניהול קבוצות ערבים ויהודים (כ"ץ וכהנוב, 1990).

ממד נוסף של מתח בלט בין המשתתפים הוותיקים לחדשים בקבוצה. כאמור, אימצנו לקבוצת "הדיאלוג והעשייה" את מודל הקבוצה הפתוחה, המאפשרת למשתתפים לעזוב ולחזור ומתירה לצרף משתתפים חדשים. לצד היתרונות בתנאים גמישים למשתתפים והרצון להרחיב את שורות הקבוצה לעוד מרצים, עלו קשיים אחדים שהשתקפו בחילוקי דעות בשאלה כיצד לקלוט משתתפים חדשים. הקשיים האלה היו מקור למתח שלווה את תחילת פעילות הקבוצה בשנה השנייה. מתח זה המשיך להתקיים בעיני כמה מן החדשים שראו בוותיקים "כת" פטרונית, המקשה על חדירת חברים חדשים לתוך שורותיה, כפי שציינה משתתפת חדשה: "...לקח לי הרבה זמן להתחבר אל הקבוצה, (העמית) הוותיק סגר אותי".

מוקד מתח אחר אשר גרם לפילוג וליצירת תת-קבוצות היה המתח הקיים בין פרטים מאותה קבוצת לאום בעלי עמדות פוליטיות מנוגדות - יהודים מתונים מול קיצונים יותר, ערבים מתונים ולא בהירים מול נחרצים יותר

ולא מתפשרים: "מתי אתה מוכן להיות אתה ומתי תהיה בנגינה של האחרים?".

מצד שני היה אפשר להבחין בקרבה שמתגלה בין חברים משתי קבוצות הלאום, השותפים לאותן דעות ועמדות בנושא מסוים: "הרגשתי שייכת לחלק מהמשתתפים בשני המחנות. הרגשתי מכנה משותף עם אלה שדיברו בכנות על רגשותיהם ומחשבותיהם וקיבלו את הצד האחר ללא כל תנאים ו'חכמולוגיות' מיותרות".

שותפות ואחריות משותפת

סוגיית בניית שותפות ואחריות משותפת בקבוצת "הדיאלוג והעשייה", בתנאי סימטרייה או אסימטרייה חלקיים המאפיינים את יחסי ערבים ויהודים במדינת ישראל, תפסה מקום נכבד בדיונים ובהתנהלות הקבוצה. הגישה שלנו הייתה לא לטשטש את האסימטרייה והשוני אלא להתמודד אתם כפי שהמליצו אחרים (בר ובר-גל, 1995). הרצון לעשייה נבע מחוסר שביעות רצון של המשתתפים מהמציאות הקיימת, המכילה אי-שוויון ואפליה כלפי הערבים ומתח ואיום בין שתי קבוצות הלאום. חוסר האונים לשנות את המציאות החיצונית הגביר את הרצון לשנות את מדיניות הפנים במכללה. מתוך מציאות מורכבת זו, כפי שראינו, לא היה קל למצוא את הדרך להרחבת השותפות בעשייה.

סוגיית השותפות חידדה את ההתמודדות עם הדילמה: באיזו מידה אפשר לשאוף לשותפות בין יהודים וערבים במסגרת מוסד יהודי ממלכתי כדוגמת המכללה? כמה שותפות ואחריות משותפת אפשר להשיג בארגון שאינו דו-לאומי בהגדרתו?

מפגש של זהויות

ייחודו של המודל הרב-ממדי שאנו מציעים במאמר זה הוא בכך שאפשר למשתתפים דיאלוג אותנטי ועמוק והיווה מסגרת לביטוי רגשות, מחשבות ועמדות שלא הובעו במסגרות אחרות. כך המשיכו המשתתפים בגיבוש זהותם הלאומית. לפי הטיפולוגיה שמציעה שטיינברג (2002) אפשר לומר שרוב השיח שהתקיים בקבוצה היה בשלב "רגע דיאלוגי", דבר שמעיד על יחסים שוויוניים והכרה מלאה באחר. עקב כך נוצר דיאלוג אמתי המאופיין באמפתיה ובהבנה הדדית, וזהו רגע של מפגש אמתי בין הצדדים.

הקבוצה הייתה במה פתוחה ובטוחה במיוחד למשתתפים הערבים החוששים במסגרות אחרות בחייהם להביע את עצמם בנושאים פוליטיים מאיימים המצויים במחלוקת: **"...זהו הפורום בין המעטים שבו אדם יכול למצוא ולבטא את עצמו עד כמה שאפשר בצורה אמיתית וכל זה לעומת הטירוף שבחוץ"**.

בסוגיה זו דנו כ"ץ וכהנוב (1990): בעקבות המפגש עם היהודים, המשתתפים הי"ערבים" (לפי המינוח שהשתמשו בו) עלולים לחשוש מהנוק שייגרם להם בעתיד בגלל התבטאויות חופשיות, או לחלופין עשויים לפתח תחושת ביטחון לביטוי חופשי בקבוצה בהכרה שבמה בטוחה זו איננה אפשרית בחוץ. ניכר שבקבוצת "הדיאלוג והעשייה" לא היה מקום לחששות ולפחדים בקרב המשתתפים הערבים בשל תנאי הביטחון והאמון שנבנו בקבוצה, וגם בשל התחזקות הערבים והבנתם ש"אין עוד ממה לפחד ולחשוש וזכותי לבטא את כל שבלבי". ליהודים אפשרה הנוכחות של "האחר" בירור ושיחה על מגוון רכיבי הזהות היהודית, אשר אינם באים בדרך כלל לידי ביטוי בשיח בין ישראלים: **"...חשוב לי להסתכל בראי על הצד הלא יפה של הקולקטיב שלי"**.

המפגש הביא לגיבוש ולהעצמת הזהות הלאומית של המשתתפים הערבים מתוך העלאת נושאים ושימוש במונחים שהאוזן היהודית התקשתה להקשיב אליהם. במקביל, עניין זה חייב את הקבוצה היהודית להתמודד עם רגשי איום ופחד מפני התחזקות הזהות הלאומית של הערבים ולכמה מהם אף להתמודד עם רגשי אשמה מול הדברים שהציגו המשתתפים הערבים במפגש: **"רוב הזמן הרגשתי אשמה או מותקפת..."**.

חיזוק, בירור וגיבוש הזהות הלאומית עקב מפגש עם האחר נידונו בהרחבה אצל חלבי (2000). חלק אחר מן הקבוצה היהודית בחר בהתמודדותו מול הקבוצה הערבית, בניסיון לברוח מהנושאים הפוליטיים הקשים שעלו במפגשים, להוביל ולהטות את הדיון לרמה הבין-אישית, כפי שתיאר גם סלימאן (1996). יחידת ההנחיה לא תמיד הצליחה להתמודד עם הטיה זו בכיווני הדיאלוג.

הקבוצה כמסגרת תמיכה

מלבד המניעים העיקריים שהביאו להקמת קבוצת "הדיאלוג והעשייה" במכללה - במה להידברות בנושאים פוליטיים וקונפליקטואליים וניסיון להביא לתמורות ולשינויים בתוך המכללה - היוותה הקבוצה מסגרת של תמיכה רגשית ומורלית לחברים הערבים והיהודים כאחד. על חשיבות העבודה בקבוצה ועל תרומתה הצביעו גם חוקרים אחרים (Dinkemeyer, 1975; Yalom, 1976; & Muro). שני הצדדים פרקו את אשר בלבם וקיבלו כלים ואנרגיות להתמודדות עם ההשפעות הרבות של מצב ההישרדות שנוצר בארץ על חייהם האישיים ועל היחסים הבין-אישיים שלהם: **"כאשר בכיתי מול הקבוצה והבעתי את הקושי שלי, דבר שאני לא עושה בדרך כלל בשום פורום אחר, חברי הקבוצה הביעו תמיכה מאוד חמה, דבר אשר מעודד ומחזק"**.

חברי הקבוצה השכילו להבין שתפקיד המפגש בקבוצה אינו לפתור מיד דילמות ומתחים במקרו החיצוני, כי אם לסייע בהבנתם ולהציע כלים להתמודדות אישית וקבוצתית עם המציאות הסבוכה בחוץ.

הקשיים שבעשייה

במסגרת הרצון לשיפור איכות החיים המשותפים במכללה הועלו בקבוצה כמה רעיונות אשר נראו לכאורה כרעיונות מצוינים, אך בפועל לא צלחו. לדוגמה אפשר להביא את הניסיון להקמת "אשנב הידברות" - יצירת מסגרת בעבור הסטודנטים לצורך יצירת דיאלוג וטיפול בבעיות הקשורות למארג היחסים של הסטודנטים בני שני הלאומים. נקבעה תורנות צמדי מרצים, יהודי וערבי, למהלך שבוע הלימודים. המרצים חשבו כי **"חשוב להזמין סטודנטים סביב אירועים שמציקים... וגם לדבר על ההתנסויות שלנו כמורים במפגש בין ערבים ליהודים"**, אך בפועל, הסטודנטים לא הגיעו לשוחח עם המרצים, המסגרת לא נוצלה ולאט לאט נמוגה...

הטעמים לכך יכולים להיות רבים: פרסום לא מספק על המסגרת; העדפת הסטודנטים לשוחח עם מרצים המוכרים להם; הגברת השיח בין המרצים לסטודנטים במסגרת השיעורים הרגילים ועוד.

במבט כולל על העשייה, נראה כי לחברי הקבוצה היה פעמים רבות ברור **"מה צריך לעשות"** אך היה קושי למצוא את האנשים המתאימים למשימה

ואת הדרך לביצועה. הקושי נבע מן הדינמיקה בין המערכת, המתנדבים והקבוצה. ההתנדבות במהותה היא תחום עמום, והגבולות בינה לבין תפקיד המרצה בעבודתו אינם ברורים: המתנדבים הם בעלי תפקידים רשמיים אחרים במערכת אשר רוצים בטובת המכללה ומחויבים לכך, ואולם לבעלי התפקידים הרשמיים אין מחויבות לקבל את דעותיהם ואפילו להגיב אליהן; ייתכנו אף ניגודי אינטרסים בין המתנדבים לבעלי התפקידים הרשמיים. המתנדבים, למרות רצונם הטוב, לא תמיד הבינו או השמיעו את קול הקבוצה, שאף הוא לא היה בהכרח קול אחד מוגדר. לעתים לחצה הקבוצה אנשים להתנדב, כאשר המחויבות הפנימית ועיסוקיהם האחרים לא אפשרו זאת. ההתנדבות דרשה סבלנות והתעקשות על מעורבות בחיי המכללה וגם הזנה שוטפת של "דלק" בבחינת הצלחות לאורך הדרך, אך כל אלה חסרו בדרך כלל. חוסר הליווי של חברי יחידת ההנחיה את עבודת ההתנדבות הוסיף אף הוא להתפוגגותה.

כל שאלת הדיאלקטיקה בין הדיאלוג והעשייה והיות חברי הקבוצה מכווני דיאלוג או עשייה, כפי שנידונו בהרחבה, תרמו אף הם לקשיים בעשייה. הקבוצה הערבית, כפי שהוצג בתיאור השנה השנייה, הייתה ככלל מחויבת יותר לדיאלוג, ואילו את העשייה ייחדה לתחום המסלול לחינוך בחברה הערבית. נוסף על כך היו הבדלים בין תפיסה של "עשייה משמעותית" בין החברים בכלל ובין הערבים-הישראלים בפרט. אי אפשר להתעלם מהשפעתה של המציאות הקשה והאלימה שבחוץ על חייהם ודעותיהם הן של הערבים הן של היהודים. הסלמת הסכסוך גרמה לבחינה מחדש של עמדותיהם ויחסיהם, ואף לזהירות ולחשש מקבלת החלטות לעשייה בולטת וניכרת.

הדיאלקטיקה בין עשייה לדיאלוג, כפי שחשפנו בעבודתנו זו, מראה את מורכבות העשייה האפקטיבית שאפשר לחולל בארגון המזוהה רשמית עם הזהות והאינטרסים של הרוב, על רקע הסלמת הקונפליקט בין הזהויות הלאומיות שחברי הקבוצה שייכים אליהן. נראה כי כדי להגדיל את העשייה היה צורך בהכנה מערכתית רחבה יותר מחוץ לקבוצה, במכללה כולה, מתוך מתן תשומת לב לדינמיקות המערכתיות אשר עלולות לחסום את היוזמות לעשייה. לפיכך תהליך תפיסת תפקידים מרכזיים נוספים במכללה (כגון דקנית הסטודנטים, סגנית המנהלת, ראשי מסלולים) בידי חברי הקבוצה אשר עברו את התהליך הקבוצתי ומעוניינים בעשייה עשוי בהחלט להניע את גלגליה בתחומים רבים של חיי המכללה.

ניתוח התנהלות קבוצת "הדיאלוג והעשייה" מזמין ומעורר שאלות שיש מקום לעסוק בהן בעתיד:

- מהם התנאים ההכרחיים לפעילות קבוצה דו-לאומית או רב-לאומית על פי מודל זה?
- לאילו קבוצות וארגונים מתאים לפעול לפי מודל זה?
- האם המודל יכול להתאים לארגונים רב-לאומיים המעוניינים בשיתוף פעולה?
- איך אפשר לשמור על היצירתיות של הקבוצה ועל האתגר שהיא מציבה למשתתפיה, כך שתישמר מהנטייה הטבעית להתמסדות?
- האם, מדוע ובאיזה אופן יהיה צורך להמשיך את פעילות הקבוצה בעתיד?
- האם הצלחת הקבוצה תתבטא בפירוקה בשלב מסוים ובהעברה של השפעת חבריה למסגרת תפקידיהם הרשמיים במכללה? כיום, שנת 2006, הקבוצה נפגשת אחת לשנה לסוף שבוע מרוכז.

במשך הזמן אכן קיבלו חברים רבים מהקבוצה תפקידים מרכזיים במכללה: סגנית מנהל, דקנית הסטודנטים, רכזי מסלולים וחוגים. מודל העבודה של הקבוצה ומערכת היחסים שנבנתה בין חבריה הקרינו ומקריינים על כל מערכת היחסים והאווירה אשר מתהווה בין הערבים והיהודים במכללה (דיאב ובר-סיני, 2002).

מנקודת מבטנו, אף על פי שהשנתיים היו קשות וסוערות, חלק לא קטן מהעובדה שהן עברו במכללה בלי אלימות ושהלימודים התקיימו כסדרם נעוץ בעבודת השטח של חברי הקבוצה וביישום ההבנות והכלים שהם רכשו, במסגרת עבודתם עם הסטודנטים.

ביבליוגרפיה

אמיר, י', בן-ארי, ר' (1987). "מפגשים בין בני-נוער יהודים וערבים בישראל - מציאות ופוטנציאל", *מגמות*, ל, עמ' 305-315.

בר, ח', בר-גל, ד' (1995). *לחיות עם הקונפליקט, ירושלים: מכון י-ם לחקר ישראל*.

בר-סיני, ר' (2002). "מפגשי יהודים וערבים, כאן ועכשיו", *במכללה*, 13, עמ' 9-31.

דיאב, ח', בר-סיני, ר' (2002). "כיצד מכללה להכשרת מורים מתמודדת עם יחסי יהודים ערבים בתקופת משבר?", *בתוך: הכשרת מורים כשליחות חברתית - מפתח לעתיד, ספר תקצירים, הכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים*.

חלבי, ר' (2000). "הבניית זהות דרך מפגש עם האחר", *בתוך: חלבי, ר' (עורך), דיאלוג בין זהויות, הקיבוץ המאוחד*.

חלבי, ר', זוננשין, נ' (2000). "תודעה, זהות ואתגור המציאות, גישת העבודה בבית הספר לשלוס", *בתוך: חלבי, ר' (עורך), דיאלוג בין זהויות, הקיבוץ המאוחד*.

כ"ץ, י', כהנוב, מ' (1990). "סקירת דילמות בהנחיה של קבוצות מפגש בין יהודים לערבים בישראל", *מגמות*, לג (1), עמ' 29-47.

מנדלסון, י' (2002). "הקבוצה האופרטיבית: עקרונות תיאורטיים והיבטים מעשיים", *בתוך: מקראה שנה א בתוכנית הכשרת מנחים, מכון מגיד ללימודי המשך, האוניברסיטה העברית, ירושלים*.

נדלר, א' (2000). "קונפליקט בין-קבוצתי והפחתתו: פרספקטיבה של הפסיכולוגיה החברתית", *בתוך: חלבי, ר' (עורך), דיאלוג בין זהויות, הקיבוץ המאוחד*.

סלימאן, ר' (1996). "המפגש המתוכנן בין יהודים וערבים כמיקרוקוסמוס: היבטים פסיכולוגיים חברתיים", *עיונים בחינוך*, 1, עמ' 85-105.

צבר-בן-יהושע, נ' (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה* (מהדורה חמישית), מודן.

צבר-בן יהושע, נ' (עורכת) (2001). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*, אור יהודה: דביר.

שגיא, ש', שטיינברג, ש', פחיראלדין, מ' (2002). "האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין קבוצתי של יהודים וערבים בישראל: דיון בשתי אסטרטגיות התערבות", *מגמות*, מא (4), עמ' 534-556.

שטיינברג, ש' (2002). "טיפולוגיה לסיווג השיח במפגשים בין קבוצות קונפליקטי", בתוך: קסן, ל', לב-ויזל, ר' (עורכות), *עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית*, באר-שבע: ציריקובר.

שקדי, א' (2003). *מלים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*, ת"א: רמות.

Agazarian, Y. M. & Gantt, S. P. (2000). *Autobiography of a Theory - Developing The Theory of Living Human Systems and it's Systems*, Center Practice, London: Jessica Kings The By Publishers, Ltd.

Allport, G. W. (1954). *Nature of Prejudice*, Reading, Mass: Addison-Wesly.

Bargal, D. & Bar, H. (1994). "The Encounter of Social Selves: Intergroup Workshops of Arab and Jewish Youth", *Social Work with Group*, 17, pp. 39-59.

Bauleo, A. (1974). *Ideologia, Grupoy Familia*, Buenos Aires: Kargieman.

Buber, M. (1960). *I and Thou*, Translated by R. G. Smith, New York, 2nd Edition.

Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*, London: Falmer Press.

Dinkemeyer, D. & Muro, J. (1976). *Group Counseling*, F. E. Peacock Publishers Inc.

Fisher, R. J. (1990). "Needs Theory, Social Identity and an Eclectic Model of Conflict", In J. Burton (Ed.), *Conflict: Human Needs Theory*, New-York: St. Martin Press, pp. 13-26.

Gaertner, S., Davidio, J., Anastasio, P., Bachman, B. & Rust, M. (1993). "The Common Ingroup Identity Model: Recategorization and the Reduction of Intergroup Bias", In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, Vol. 4, Chichester: Wiley, pp. 1-26.

Helmes, J. (1990). *Black and White Racial Identity: Theory Research and Practice*, Westport, Connection: Greenwood.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*, NY: Harper and Row.

Pichon Riviere, E. (1978). *El proceso grupal*, Buenos Aires: Nueva Vision.

Pichon Riviere, E. (1979). *Teoria del Vinculo*, Buenos Aires: Nueva Vision.

Sagy, S. (2002). "Intergroup Encounters Between Jewish and Arab Students in Israel: Towards an Interactionist Approach", *Intercultural Education*, 13, pp. 259-274.

- Salomon, G. (2002). "The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal", In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles and Practices around the World*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-14.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, F. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robber's Cave Experiment*, Norman, Oklahoma University: Oklahoma Press.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). "An Integrative Theory of Intergroup Conflict", In W. G. Austin and Worchel (Eds.), *Psychology of Intergroup Relation*, Monterey, CA: Brooks Cole , pp. 7-24 .
- Yalom, D. E. (1975). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, N.Y.: Basic Books.