

הרחבת המפגש והלמידה בין בני תרבויות שונות בחברה הישראלית: חקר מקרה במסגרת הכשרת מורים במכללה אקדמית לחינוך

מטרת מאמר זה היא תיאור תכנית חינוכית חדשה שנוסחה בשנה"ל תשס"ו במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין וניתוחה. התכנית נקראת "שוני ומגוון בחברה הישראלית". תחום הדעת הנלמד הוא סוגיות חברתיות שונות ויחסים בין קבוצות ותת-קבוצות בחברה הישראלית. התכנית כללה קורס אקדמי שנלמד במליאה בת 155 סטודנטים. בכל מפגש הרצה מרצה אחר וגם הנושא היה אחר. נוסף על כך, כל סטודנט השתתף בסדנה בת 13 מפגשים. היו שבע סדנאות ובכל אחת מהן השתתפו כ-15 סטודנטים. המאמר מתאר את מטרות התכנית, את ראשיתה שהייתה מלווה בחשש גדול, את הקשיים הרבים שהתגלו בתחילת הפעלתה, ואת התפתחותה לתכנית אשר אפשרה לסטודנטים רבים לבחון את גבולות הזהות שלהם בהשוואה לאחר. שינוי זה יומחש בעזרת כמה תיאורי מקרה מייצגים ועוד כמה אנקדוטות. יש לציין שהתכנית אפשרה לצוות לבחון בהצלחה מודל הוראה והנחיה חדש בסביבה רב-תרבותית. אף על פי שהמדובר בפרויקט שהופעל במסגרת הכשרת מורים, אנו סבורים שעקרונות התכנית, השלכותיה ותרומותיה רלוונטיים גם למסגרות אחרות שיש בהם מפגש בין-תרבותי, כגון מסגרות לימוד, מסגרות תעסוקתיות, מסגרות ארגוניות, מסגרות ממסדיות וכיוצא באלו.

רקע

רקע תאורטי

המציאות בחברה הישראלית מאופיינת בריבוי תרבויות. במהלך חייהם המקצועיים, רבים מפרחי ההוראה ילמדו בכתות רב-תרבותיות. במדינת ישראל שהיא מדינת הגירה, צפוי שיתגלה גיוון מן הבחינות האתניות, הדתיות והמעמדיות. חוקרים ואנשי חינוך ממליצים על שילוב היבטים של

תפיסה חיובית לרב-תרבותיות וטיפוח סובלנות בתכניות להכשרת מורים (Banks & Banks, 1989; Bennett, 1990; Sleeter & Grant, 1988). חוקרים בישראל בדקו סוגיות של חינוך בהקשר תרבותי, והצביעו על כיוונים אפשריים של גישור והבנה בין-תרבותית (גוטליב, 2002, סבר וגור, 2001, בר שלום 2004). כמון כן, רבים מאנשי החינוך וההוגים הדוגלים בהעצמת קולות מודרים ומוחלשים בחברה, תומכים בגישה המעצימה את הלומד להכיר את הנרטיב האישי שלו, את הנרטיב של קהילתו וכן הכוונתו לשאול שאלות נוקבות בקשר לחלוקה לא-צודקת של משאבים, כוח וכבוד בחברה (זלמנסון לוי, 2004; יונה וזלמנסון לוי, 2004; דיאב, 2002). היעדר עיסוק משמעותי בסוגיות זהות ויחס בלתי מכבד כלפי המיתוסים המכוננים של קהילות מודרות, עלולים לתסכל את בני הקהילה ואף לגרום להם לאמץ זהויות "מייובאות" או שוליות. בני נוער עולים מאתיופיה, למשל, נוטים לאמץ סממנים אפרו-אמריקנים (שבתאי, 2001), אולי בשל התסכול שבני הקהילה חשים בעקבות חוסר ההתעניינות של החברה הישראלית במיתוס הקרבנות של עליית האתיופים (בן עזר, 2003). סלימאן דן בזהות השולית הכפולה במובן האזרחי והלאומי של הפלסטיני תושב ישראל (סלימאן, 2004). קרניאלי (2004) מראה בצורה משכנעת כיצד כישלון חינוכי מצד בית ספר, אינו מאפשר אינטגרציה ותחת זאת יוצר תרבות של תחושות קיפוח בקרב דורות ההמשך של עולי שנות ה-50. על כן קרניאלי קוראת ליצירת יחס של כבוד כלפי הידע והעולם התרבותי של האוכלוסייה הנקלטת, בקרב מי שרוצים לראות עצמם כסוכני השינוי.

גם העלייה הגדולה מחבר העמים גרמה לאי-הבנות רבות על רקע תרבותי, שנבעו מהניגוד בין תפיסות העולים לבין תפיסות הוותיקים בכל הנוגע לערכים, לממשל ראוי, לדמוקרטיה ולפלורליזם (ראו: גומל, 2006). "השוק התרבותי" שחוזה עלייה זו, משפיע גם על אנשי מקצוע עולים, המתקשים להבין את הקודים ואת הכללים של התרבות הישראלית החדשה. על כן יש צורך לגשר בין התרבות של הנקלט לבין התרבות הקולטת בייחוד בקרב עולים בעלי מקצוע בתחומי החינוך והטיפול (גוטליב, 2002).

מטרת התכנית הייתה להביא לידי כך שסטודנטים ינסו לפתח זהות המאפשרת קבלת מורכבות, גם אצל העצמי וגם אצל האחר. המדובר הוא במעבר מזהות מונולטית לזהות פתוחה שמוכנה לבוא במגע עם ה"אחרים" שבתוכנו (בר און 1999). המפגש הבין-תרבותי המובנה נכון,

מאפשר מעבר מהבנה חדגונית של האחר להבנה רבגונית (Charaniya, 2001). אנשי חינוך הם סוכני סוציאליזציה של החברה הישראלית, ועל כן הם נדרשים לעבור מהגישה הבוללת (אסימילטיבית) לגישה השוזרת (סבר וגור, 2001, 184). המעבר הזה מאפשר להם, למשל, לראות את הורי קבוצת מהגרים מוחלשת, כמו העולים מאתיופיה, לא כגורם מפריע וחסר משקל, אלא כנציגי תרבות שוות ערך לתרבות הדומיננטית (סבר וגור, 2001, 185). עם זאת, כפי שמציין לם (2000), ברור שמלבד גישה מחייבת של סובלנות ושל קבלת הרב-תרבותיות, הסטודנט יפתח גישה ביקורתית כלפי תרבות המוצא שלו. לם גורס שבלא גישה ביקורתית כזאת אי-אפשר לפתח יחס סובלני כלפי תרבות הזולת.

מטרה נוספת של התכנית היא ליצור גרעין למחויבות לאורך זמן, הדרושה לדעת אלחאגי (2000) להטמעת גישה לחינוך רב-תרבותי. גישה חינוכית רב-תרבותית איננה מתיימרת לתת פתרון מוחלט, אך היא מציעה השלמה הדדית בין קבוצות, המלווה בפשרה שכל אחד מהצדדים יכול לחיות עמה (תדמור, 2004).

שיטת המחקר

זהו מחקר עומק אתנוגרפי של מקרה. חקר מקרים בחינוך הפך לסוגה משמעותית בכל הקשור להתבוננות בתהליכי הוראה ולמידה. (ראו: Darling-Hammond & Hammerness, 2002; LaBoskey, 1992; Shulman, 1992).

יתרה מזו, העצמה של חקר המקרה באה לידי ביטוי ביכולתם של אנשי חינוך ליישם את מסקנותיו בהקשרים דומים (Merriam, 1991). מטרת המחקר היא לבדוק את ההשפעות של התכנית החינוכית ואת השלכותיה על פרחי ההוראה.

במהלך כתיבת המאמר עמדו לרשותנו נתונים משני מקורות:

1. סיפורי סטודנטים;
 2. תיאורים רבים של מקרים שהתחוללו במהלך הפעלת התכנית.
- לאחר דיון על הממצאים, צמצמנו את מכלול הסיפורים למספר מקרים מייצגים המתארים זוויות שונות של ההתערבות החינוכית שנעשתה.

משאב נוסף לנתונים היו ישיבות הצוות שהשתתפו בהן תשעה מרצים; שבעה מהם גם הנחו סדנאות. ישיבות אלו התקיימו במהלך הסמסטר והיו עשירות בתיאור מקרים ובניתוחם. במסגרתן ערך הצוות רפלקסיה על תהליך ההוראה וההנחיה והוחלט על שינויים תוך כדי עשייה. את המאמר הזה כתבו שלושה מחברי הצוות, והוא משקף את פרשנותם לנתונים שיוצגו. יש להניח שאנשי צוות אחרים היו מפרשים בדרך אחרת את התופעות המתוארות.

איסוף הנתונים

הנתונים נאספו תוך כדי הפעלת התכנית, באמצעות ראיונות עם סטודנטים, תיעוד הנעשה בסדנאות ביומנים שניהלו שניים מהמחברים וכן בתיעוד מפגשי הצוות.

נתוני המחקר עובדו על פי גישת "התאוריה המעוגנת בשדה" של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990; 1998), וכן על פי גישת הטריאנגולציה לביסוס האמינות (trustworthiness) של נתונים איכותניים (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 1990).

הכתוב להלן סוקר היבטים שונים של התכנית, תוך התייחסות לשינוי פנימי בקרב סטודנטים שבחרנו להביא את סיפוריהם, ותוך שזירת קולות של מרצים וסטודנטים שנאספו במהלך הפעלת התכנית כדי להעשיר את הטיעונים.

רקע - היסטוריה של המכללה

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין היא מכללה רב-תרבותית. המרצים והסטודנטים הם בני עמים שונים (יהודים וערבים), דתות שונות (יהודים, מוסלמים, נוצרים ודרוזים) ומגזרים שונים (חילוניים - דתיים, בני עיר - בני כפרים - בני עיירות פיתוח, אשכנזים - מזרחיים). יש סטודנטים ותיקים בני ותיקים, ועולים חדשים שעלו ארצה מאתיופיה, מרוסיה, מצרפת ומארגנטינה. לכל אחד מהם רקע תרבותי אחר, צרכים אחרים, מערכת אסוציאציות אחרת ומצב סוציו-אקונומי אחר.

במכללה נעשו במשך השנים מאמצים רבים לשפר את היחסים בין ערבים ליהודים. במסגרת קורסי בחירה לתואר B.Ed., יועדו לסטודנטים

מהמגזרים היהודי והערבי סדנאות אחדות לטיפול דו-קיום בין סטודנטים ערבים ויהודים (בר-סיני, 2002).

במסגרת סדנאות אלו התקיימו פעילויות שנועדו להעמיק את ההיכרות בין המשתתפים, וכן התקיימו הפעלות חינוכיות בבתי ספר משני המגזרים. ההדים לפעילות זאת היו בדרך כלל חיוביים, אך עם תחילת האינתיפאדה, מצאו עצמם מנחי הקבוצות רק עם סטודנטים ערבים. הסטודנטים היהודים הדירו רגליהם מסדנאות אלו. כך בא לקצו, למעשה, פרויקט הדו-קיום בין הסטודנטים במכללה. תגובה זו מצערת, אם כי מובנת ואנושית, כי אחת האסטרטגיות הבסיסיות שבני אדם נוקטים במצב של קושי ועמימות הוא הימנעות. האינתיפאדה הייתה זרז להקמת קבוצת דיאלוג שהשתתפו בה חברים בסגל המרצים, וקבוצה זו השפיעה רבות על תרבות המכללה. שניים מכותבי מאמר זה, ואחת המנחות של הסדנאות הם "בוגרי" קבוצת הדיאלוג, שנוהלה שנים אחדות בידי ד"ר יצחק מנדלסון.

על רקע מציאות זו התקבלה החלטה לשנות את האסטרטגיה ולטפל בסוגיה בהיבט רחב יותר, ובגישה חדשה הכוללת שלושה רכיבים:

- כל פרח הוראה חייב להיחשף למגוון התרבויות בחברה הישראלית ולשונות ביניהן. התכנית היא בגדר חובה לכל הסטודנטים בשנה ב'.
- היבט עיוני: במסגרתו של קורס אקדמי יילמדו מאפיינים של תת-תרבויות מרכזיות בחברה הישראלית על סמך מחקרים שנערכו בארץ ובעולם.
- היבט אישי-רגשי: במקביל לקורס האקדמי, יידונו, בקבוצות קטנות, נושאים שינבעו מתוכני ההרצאות. בסדנאות יתאפשר לסטודנטים לדון ולגבש עמדות שתסתמכנה על עובדות שנלמדו בקורס האקדמי ולא רק על רגשות ודעות קדומות.

בצוות המקיים של התכנית היו חברים ראש המכללה, ראש לימודי החינוך, מרצה מהמכללה שנתנה שתי הרצאות מפתח ושישה מנחים. תכנית הלימודים גובשה בידי הצוות כחצי שנה לפני תחילת הפעלתה.

הקורס האקדמי

תכני ההרצאות היו מעולם הסוציולוגיה וכללו גם דיונים בסוגיות שונות ובהן: קונפליקט, מעמד חברתי, אי-שוויון, רב-תרבותיות ופלורליזם ותכנים שהתמקדו בקבוצות השונות המרכיבות את החברה הישראלית.

נושאי ההרצאות:

- 1 - מפגש פתיחה: מפגש בין-תרבותי חיובי - האם ייתכן?
- 2 - מושגי יסוד בסוציולוגיה בהקשר לשוני ולמגוון;
- 3 - מושגי יסוד - המשך;
- 4 - ישראל כחברת הגירה: מגוון וגוונים;
- 5 - יחסי רוב-מיעוט הלכה למעשה;
- 6 - החינוך כמנוף לשוויון הזדמנויות בחברת הגירה;
- 7 - בין רב-תרבותיות לגזענות;
- 8 - מהטמעה לכלילה: שיח מונולוגי ודיאלוגי בכיתות לילדים עולים;
- 9 - אידיאות של תיקון - יזמים המחוללים שינוי בחברה רב-תרבותית;
- 10 - שינויים ואתגרים בחינוך הערבי;
- 11 - הזהות החברתית של סטודנטים ערבים ונכונותם למגע עם האחר ומודלים למפגש בין-תרבותי, התפתחות הזהות החברתית והלאומית במפגש בין-תרבותי.
- 12 - האחר בספרי לימוד ישראלים;
- 13 - סיכום: למה אנו מקווים?

לקראת כל שיעור העלה המרצה את החומרים לאתר הקורס במופת-נט ברשת המכללות לחינוך. בשיעור, היו התלמידים מצוידים בתדפיס של המצגת שהמורה מציג.

ארגון הקורס והמעקב אחריו כלל טכנולוגיות מתקדמות, שימוש באינטרנט, אתר קורס וכן קבוצת תפוצה בין המורים להחלפת דעות ורעיונות.

הערכת הלמידה

הציון לקורס כלל רכיבים מספר. בסוף הקורס היה מבחן - שאלון רב-בִּרְרָה (מבחן אמריקני) ובו שאלה פתוחה גדולה. החומר למבחן נלקח ממאמרים אחדים שהסטודנטים התבקשו לקרוא. שאלות המבחן נוסחו לאחר משא ומתן ארוך בין חברי הצוות. השאיפה הייתה ליצור ייצוג מאוזן לכל הנושאים שנלמדו. כמו כן במהלך הקורס קיבלו הסטודנטים משימת כתיבה צנועה, ובה הם היו צריכים להדגים את מושגי הקורס בעזרת "בעיה מהחיים". הציון בסדנה התבסס על השתתפות ועל כתיבת יומן המפרט את התהליך הפנימי שהסטודנט עבר.

הסטודנטים קיבלו שאלונים להערכת הלמידה בהרצאות ובסדנאות (ראו: נספח שאלונים).

תיאור מהלך הקורס

ההרצאות הראשונות היו הרצאות "גישוש" והיו בהם הרבה תהליכים של ניסוי ותהייה. לאחד המרצים התברר שסגנונו ההומוריסטי והחופשי, המוצלח מאוד באינטראקציה כיתתית בת 20 תלמידים, יכול להיות בעייתי כאשר יושבים באולם 155 סטודנטים. בשורות האחרונות באולם התרכזו סטודנטיות אנטגוניסטיות, והן הביעו התנגדות פסיבית במקרה הטוב והרעישו במקרה הרע. סטודנטים ערבים רבים התלוננו על רמת העברית (הגבוהה מדי לטעם מקצתם) ועל חוסר התמקדות בנושאים הנוגעים להם. נוכח זאת, הוכנסו שינויים במהלך הקורס. למשל, נוספה הרצאה על הזהות החברתית של סטודנטים ערבים, על נכונותם למגע עם האחר, ועל מודלים למפגש בין-תרבותי, על התפתחות הזהויות החברתית והלאומית במפגש בין-תרבותי (הרצאה זו ניתנה במקום הרצאה אחרת שהייתה אמורה לעסוק במעורבות הורים ככלי לשיפור האקלים הבית ספרי והתרבותי).

התברר גם שהתכנים שהועלו הם equal opportunity offenders (פוגענים עבור כולם באופן שווה), כאשר אחת המרצות הרצתה על פלורליזם בחברה הישראלית, היא הותקפה בידי סטודנטים יהודים דתיים, מפני שלדבריהם בהרצאתה הוצגה החברה החרדית שלא במדויק.

סטודנט יהודי אחר התלונן שההצגה היא פשוט "פרווה", כלומר, שאין היא מציגה את מלוא המורכבות במערכת היחסים בין מדינת ישראל לאוכלוסייה החרדית שבה. כאשר מרצה ערבי הרצה על מצבו של הערבי בישראל, הסתבר שבין הסטודנטים היהודים היו שלא שמעו על אודות פליטי הכפרים אֶקְרִית וּבְרַעַם או על הטבח בכפר קאסם, והמרצה התקשה מאוד לשאת את דבריו. הסטודנטים הערבים לעומת זאת חשו "סוף סוף מחוזקים ומיוצגים".

שקט שרר באולם כאשר מרצה הציגה וניתחה שיחה שהתנהלה בין מורות שונות המלמדות תלמידים ממוצא אתיופי. בכל אחת מהשיחות שתועדו והוצגו ניכרה בורות של המורות ואי-ידיעת מנהגים וערכים בסיסיים

בחברה האתיופית. יחס המורות כלפי הילד ובני משפחתו היה מתנשא, מזלזל וספוג דעות קדומות. עם זאת, חלק מהסטודנטים הערבים חשו שהחומרים שעלו בהרצאות פשוט אינם מעניינים אותם: "מה זה קשור אליי, כסטודנטית לחינוך מיוחד בחברה הערבית, שיש שיח גזעני בבית הספר נגד אתיופים?" אף על פי שהמרצה הביאה דוגמאות ליחס גזעני בתוך החברה הערבית, הסטודנטית לא השתכנעה שהנושא רלוונטי גם בתרבות שאליה היא משתייכת.

הסטודנטים הופתעו לשמוע שהעולים מחבר העמים אינם מייחסים חשיבות לרכיב החברתי, שהוא כה חשוב בקרב האוכלוסייה היהודית הוותיקה בארץ. בקרב אוכלוסייה זו הישגים לימודיים ובקיאיות בתרבות העולם זוכים להערכה הרבה יותר גבוהה. ילדים של עולים אלה לומדים בעוד מסגרות לימודיות אחרי שעות הלימודים הרגילות ואינם רואים בכך פגיעה או הרעה בזכויותיהם.

הסדנאות

היו שבע סדנאות, ובכל אחת מהן השתתפו כ-15 סטודנטים. בכל סדנה נכח הרכב סטודנטים שונה מבחינת ההשתייכות הלאומית, הדתית, והתרבותית. כל הסדנאות התנהלו מיד עם תום ההרצאה, חוץ מסדנה אחת שהתנהלה בשעה יותר מאוחרת באותו הערב.

לרוב המנחים היה ידע וניסיון קודם בהנחיית קבוצות הטרוגניות מבחינה תרבותית, אך לא כל המנחים נקטו קו הנחייתי דומה, שכן רקעם והכשרתם שונים. במאמר זה נציג בעיקר ממצאים משתי סדנאות שהשתמשו במודל המשלב האופרטיבי. זהו מודל ששלושה מנחים מבין מנחי התכנית למדו אותו "על בשרם" בעת השתתפותם הפעילה בסדנת הדיאלוג היהודי שהוזכרה קודם לכן.

מעגלי ההתנסות הקודמים

ההתנסות הקודמת של שלושה מהמנחים בקבוצת הדיאלוג, כלומר בעבודה ברוח הגישה הפסיכו-חינוכית-סוציאלית המתקיימת במכללה במסגרות שונות, השפיעה מאוד על אפשרויות השיח וההכלה של אנשי הצוות. הגישה מזמינה את איש החינוך להרחיב את תחום ההשפעה שלו לתחומים ריגושיים וחברתיים, ולא להסתפק בהוראה נטולת הקשר.

ה"שפה" הפסיכו-חינוכית-סוציאלית בהחלט סייעה להבין את התהליכים שעברו הסטודנטים בקורס כולו ובסדנאות בפרט. סטודנטים רבים ציינו במשוב שה-modeling של המנחים בגישה זו היה משמעותי בעבורם ושימש דוגמה למצוינות בהוראה.

המודל המשלב האופרטיבי מול שני המודלים הנפוצים במגע בין-תרבותי
בספרות המקצועית מוצגות גישות שונות למפגש בין קבוצות שרקען שונה תרבותית, אתנית ולאומית. בארץ מיושמים שלושה מודלים עיקריים:

1. מודל השערת המגע (Allport, 1954)

אולפורט הניח כי הדרך הטובה להפחית מתח בין חברי קבוצות המצויות בקונפליקט היא ליצור מגע בין אנשים משתי קבוצות זהות שונות ויריבות ולאפשר להם להכיר זה את זה. עקב המגע הם יגלו שמתחת למעטה הזהות הקבוצתית יש זהות משותפת המאחדת בני אנוש. התנאים שהציב אולפורט להצלחת המפגש הם אלה: (א) סטטוס שווה של שתי הקבוצות; (ב) מגע תכוף וממושך ולא חד-פעמי; (ג) קיום מטרה משותפת ותלות הדדית בהשגת המטרה; (ד) תמיכה ממסדית במפגשים.

מפגשים שקיבלו השראתם ממודל זה מתחלקים לשני סוגים:

1.א. מודל יחסי אנוש

המודל מתבסס על פירוק הקבוצות ומדגיש מגע אישי ובין-אישי. מטרת המפגשים בגישה זו היא לפתח מודעות אישית וקבוצתית בהקשר היהודי-ערבי, להפחית איבה, לבטל דעות קדומות ולרכך את הקונפליקט בין הקבוצות ולפתח אמפתיה לאחר. במפגש מודגשים ההיבטים האישיים והאוניברסליים ולא ההיבטים הקונפליקטואליים שמקורם בזהות הקבוצתית. יש להקפיד שהמשתתפים ידברו בשםם ולא בשם הקבוצה ויפנו את דבריהם למישהו מסוים בקבוצה האחרת.

הישיגיהם של מפגשי ערבים ויהודים המתקיימים לפי מודל יחסי אנוש, מוגבלים, מפני שהציפיות מן המפגש והצרכים של שתי הקבוצות, שונים אלה מאלה. היהודים מצפים להכיר את הצד האחר, 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 האחר.

1.ב. מודל קבוצות משימה

גישת המודל הזה מתבססת על הפחתת שנאה וביטול דעות קדומות בין קבוצות יריבות באמצעות יצירת מטרות-על ותלות הדדית בין הקבוצות. התהליך הקבוצתי מיועד לגרום למשתתפים לשתף פעולה כדי להשיג משאבים ויעדים משותפים אגב יצירת אקלים של איחוד כוחות בין הקבוצות.

לאתגר המאחד יש 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 הקבוצה האחת על אודות הקבוצה האחרת וחבריה. לכן לאחר שמושגת המטרה או שמסתיימת המשימה המצב עלול לחזור לקדמותו (בר-סיני, דיאב ומנדלסון, 2007)

2. מודל הקונפליקט

מודל זה מבוסס על הזהויות החברתיות-קבוצתיות (Tajfel and Turner, 1986). זה המודל הדומיננטי בנווה שלום (ראו חלבי וזוננשיין, 2000).

3. מודל משלב-אופרטיבי

מודל זה משלב בין אני אישי ואני קבוצתי לבין דיאלוג ועשייה. לפי מודל זה יש לחפש זהות-על משותפת (למשל מקצועית) לשני הצדדים (שגיא ואחרים, 2002; מנדלסון, 2002).

אנו חשים שבהקשר של התכנית יש מגבלות בשני המודלים הראשונים. **מודל המגע** מתעלם מהקונפליקטים הבין-קבוצתיים ומתמקד ביחסי אנוש, וכך הוא מוגבל במגבלת ההכללה בכלל ובאפקטיביות של המגע האישי לאורך זמן;

האפקטיביות של **גישת קבוצות המשימה** בהפחתת החזקה בדעות קדומות ובהפחתת שנאה מוטלת בספק; **מודל הקונפליקט** מניח את היחסים הבין-אישיים מחוץ למפגש, מתעלם מהם וממקד את המפגש בקונפליקט הלאומי בין הערבים לבין היהודים ובין הזהויות התרבותיות-חברתיות, ועל כן הוא מתעלם מהבעיות בכל אחד משני המגזרים ויגרום לאי-שביעת רצון בקרב המשתתפים.

לעומת זאת, המודל השלישי, האופרטיבי, מתייחס למגבלות של כל אחד משני המודלים. המודל האופרטיבי בנוי מממדים אחדים, וכך מנחה הקבוצה יכול לברור מתי להתמקד ביחסים הבין-אישיים בין חברי הקבוצה, מתי לרכז את עבודת הקבוצה למשימות מקדמות שינויים במשתתפים עצמם, ביניהם ובמיקרוקוסמוס שהם חיים בו ומתי לחדד את הקונפליקט בין הזהויות הקבוצתיות של המשתתפים (כדי לגרום לתמורות שהקונפליקט בין הזהויות מבקש ליצור). המודל המשלב-אופרטיבי מחפש אפיקי עשייה משמעותיים לכל הקבוצות שבמפגש. מקצת המנחים התנסו בהפעלת מודל זה שהתגלה יעיל מאוד במסגרת קבוצת הדיאלוג עם ד"ר יצחק מנדלסון (ראו בר-סיני, דיאב ומנדלסון, 2006). המודל השלישי שנוצר לעיל, מודל **משלב-אופרטיבי** - המשלב בין הקול האישי לבין הקול הקולקטיבי - היה מודל ההנחיה הדומיננטי בשלוש מהסדנאות.

ממצאים

האחר ואני: אירועים משמעותיים במהלך התכנית

מהתבוננות בכלל התמונות והאירועים בתכנית, אפשר היה להבחין בבולטות ובהתרחבות הלמידה והמפגש שהתרחשו בקרב רוב המשתתפים ולארגנה בשש קטגוריות עיקריות:

1. למידה הדדית - למידה על עצמי ועל האחר;
 2. דיאלוג בין היהודים;
 3. פגישת הדומה והשונה;
 4. קונפליקט כבסיס לצמיחה;
 5. מיקום התכנית בחיי הסטודנטים והערכות;
 6. גורמים מסייעים להצלחת התוכנית
- ברור שיש חומרים חופפים בין הקטגוריות השונות, שכן כל אדם הוא ישות אחת מורכבת, והוא חש שייכות למעגלים שונים ומרובים. החלוקה היא למען הבהרת הממצאים לקורא.

כפי שצוין בחלק התאורטי, מטרת הסדנאות הייתה לאפשר את הרחבת הזהות המונוליטית (ראו בר און, 1999) לזהות מורכבת יותר, המוכנה לראות את האחרים. כפי שציין לם, יכולת כזו למפגש עם תרבות אחרת,

דורשת בראש ובראשונה מבט ביקורתי גם על תרבות המוצא של הסטודנט (לם, 2000). אם נתייחס למודל גיוהרי, נוכל לומר שהתחום הבלתי ידוע - על העצמי ועל האחר - הן במובן האישי הן במובנים הלאומי, התרבותי והדתי, הצטמצם תוך כדי הלמידה במעגל הסדנאות (Luft, 1982).

1. למידה הדדית - למידה על עצמי ועל האחר

אחד מממדי השוני והמגוון היה המפגש בין הערבים ליהודים והלמידה ההדדית אלה על אלה. הלמידה על העצמי ועל האחר כללה שתי קטגוריות משנה: למידה של היהודים באינטראקציה עם הערבים ולמידה של הערבים באינטראקציה עם היהודים.

באחת הסדנאות, חילק המנחה דף נייר שבאמצעו סומן עיגול. מסביב לעיגול המרכזי סומנו עיגולים קטנים יותר. הוא ביקש מהסטודנטים לרשום את שמם בעיגול המרכזי, ובעיגולים מסביב לרשום את השתייכויותיהם השונות (כגון, יהודי, ערבי, רקדן, אמן, חבר, סטודנט, וכך הלאה). הסטודנטים נשאלו על תקופות בחיים שבהם אחד ממעגלי השייכות הקנה להם יתרון, ותקופות שבהן היה להם לרועץ. לדוגמה: לאחר דיון ער, הסטודנטים התבקשו להשלים את המשפט הזה:

אני אמנם _____ אבל אני לא _____.

הסטודנטים מילאו את הדפים במהירות.

אחר כך הם קראו בקול רם:

"אני אמנם מוסלמי, אבל אני לא מחבל מתאבד".

"אני אמנם יהודיה, אבל אני לא שונאת ערבים".

"אני אמנם כורדית, אבל אני לא מטומטמת".

"אני אמנם גבר, אבל אני לא חושב שנשים נחותות".

לאחר קריאת כל המשפטים בקול, הדיון הער נמשך, ונכנס לעולמות תוכן מורכבים יותר ויותר. אפשר היה לראות שהולך ונוצר "מרחב מוגן" - בלשונו של ויניקוט (1995) - שסיפקו המנחים בסדנאות, אשר אפשר צמיחה תוך בירור, תהיות והרהורים על סוגיות שונות במעגלי החיים בנוכחות האחר. לפי תפיסתנו, הנחיה יעילה מאפשרת למשתתף למצוא בעצמו את הכוחות לארגון הידע הקוגניטיבי והריגושי החדש, תוך העצמתו של המשתתף. המנחה אחראי לגלות למשתתפים את קיומם של הכוחות שעד כה היו סמויים. כאשר כוחות אלה מתגלים, חל שינוי התנהגותי דרמטי, והוא

מפתיע את כולם. גישה כזאת מאופיינת בכך ש"יועצים אינם מעצימים את האנשים שאיתם הם עובדים... הם רק מעניקים תנאי הנחיה המאפשרים לבני אדם לגלות את המשאבים הפנימיים שיובילו את חייהם לכיוונים חיוביים יותר... במילים אחרות, בני אדם מעצימים את עצמם, יועצים ותומכים בתהליך" (Lee, כפי שהוא מצוטט אצל Bemak, 2005).

מור (2006) מציינת שאחד התנאים לצמיחה של צוות מורים הוא מרחב בטוח שמורה יכול לומר בו כל דבר, ובכלל זה את התחושות הקשות ביותר. רק מעבר על שלב זה מאפשר יצירת אמון אמיתי בין חברי הצוות או הקבוצה.

א.1. למידת היהודים באינטראקציה עם הערבים

בתכנית בלטה הלמידה הרבה בקרב הסטודנטים היהודים במפגש עם הסטודנטים הערבים. להלן נתאר כמה תמונות מחיי התכנית המדגימים למידה זו:

הסטודנטים הערבים סיפרו על הצקות ואף על אלימות פיזית של ממש, בהיתקלות עם אזרחים יהודים בנסיעות באוטובוס בזמן פיגועים, בזמן בדיקות בקניונים, במעבר במחסומים וכך הלאה. יש להדגיש שבעבור מקצת הסטודנטים היהודים העדויות של הערבים היו בבחינת חידוש, והם לא היו מודעים לעוצמת תחושות הכאב, ההשפלה והדיכוי שהסטודנט הערבי חש בחיי היום-יום.

תמי, סטודנטית יהודיה הגרה בהתנחלות שמקובל לראות בה יישוב בעל גוון אידיאולוגי קיצוני, היא דתייה, בת למשפחה הנחשבת דתית מאוד, ומן הסתם הייתה אנטגוניסטית כלפי סוג כזה של מפגש. בראיון שנערך בתום התכנית סיפרה תמי:

"אתה לא יודע להיכן זה הוביל אותי. נכנסתי לתכנית הזו בתחושה שכופים עליי דבר רע, מכיוון שלא יכולתי לדמיין את עצמי אי-פעם, אפילו נוגעת בערבי. ותראה, בסדנה האחרונה, אני מוצאת את עצמי משעינה את הראש על סטודנטית ערבית, ואפשר לומר שהיא עכשיו חברה שלי".

אסתר, סטודנטית יהודייה שמוצא משפחתה הוא עדה מזרחית, משתפת את עמיתה במה שכתבה ביומן הרפלקטיבי שלה:

"אני מגיעה מבית פלורליסטי, שכל אחד מקבל בו מקום, ביטוי ולגיטימציה בכל הקשור לתחושותיו ולתפיסותיו. משום כך מעולם לא הפריעה לי נוכחות הערבים במכללה, להפך - גדלתי בסביבתם, אירחתי אותם בביתי ומקצתם מועסקים אצל אבי מזה שנים. אני מבינה שכל הסטודנטים מגיעים ממקום מאוד דומה למקום שאני מגיעה ממנו, כלומר, הם מבינים שהשכלה היא ערך חשוב ביותר, כי רק כך יוכלו להתפתח ולהשתלב בחברה. הערבים במכללה בעלי אמצעים כלכליים ובאים מאזורים מפותחים יחסית ומבתים המעודדים השכלה אקדמאית. הערבים במכללה מתלבשים בהתאם לקו האפנה, לפחות יותר ממני... כל הסטריאוטיפים שהוזכרו לעיל הודגשו רק כדי לא לומר שהסדנה לא תרמה לי דבר. הבנתי יותר מכל שכולנו שבויים בסטריאוטיפים הנובעים מתוצר של חינוך בחברה ולא פחות מכך מבורות. לא באמת הנחתי שערביי ישראל הם בעלי שאיפות שונות משלי. אני יודעת שכולנו לכודים באותה חברה תובענית המאלצת אותנו להשתייך אליה בתנאי שנשכיל, נתקדם ונקבל עלינו את כל ההתפתחויות המודרניות, רק שלערבים יותר קשה בשל הסטריאוטיפ הכבד המיוחס להם ומלווה אותם לכל מקום".

יפית סטודנטית ממוצא פרסי מספרת:

"היה לי נפלא ללמוד עם הערבים, וגם למדתי מהם רבות על ההרגשה שלהם בארץ, שלמעשה היא גם המקום הטבעי שלהם עוד מימי קדם. היחס הנחות כלפיהם בארץ מעורר תגובה המתבטאת כעס ובכאב על המדינה..."

כאן רואים התודעות, קבלה והכלה של הנרטיב הלאומי של האחר וזה צעד קריטי בחינוך לרב-תרבותיות (Salomon, 2002).

"...אפנאן הייתה מאוד פגועה בהתחלה ולא רצתה לדבר בעברית... הרגשתי נורא ולא ידעתי מה לעשות והלכתי הביתה בהרגשה רעה".

יפית ממשיכה בדבריה:

"החברים הערבים היו קצת סגורים בהתחלה וכך גם אני... לאט לאט האווירה השתנתה והפכה יותר חיובית. זה משמח ומעורר תקווה.

כיום כאשר אראה שבודקים ערבים (מג"ב או משטרה) או אפילו כאשר ערבייה תעלה לאוטובוס וכולם יביטו בה בחשש מסוים, אני אדע איך היא תרגיש...

כאן למרות הקונפליקט השורר במדינה בין הערבים ליהודים בולטת אמפטיה רגשית עם האחר.

יפית מוסיפה:

"אני באה מרקע אחר. במקום שאני גרה בו אין כמעט ערבים. אני לא בקשר ממשי אתם. במכללה אני פוגשת אנשים מהמגזר הערבי, וזה אחרת, אני מכירה אותם... יותר מכולם התחברתי בסדנה לשריהאן. בעיניי היא מיוחדת, נעימה, פתוחה וחיונית לחיים. הייתי רוצה להמשיך להכיר אותה וללמוד איתה במכללה עוד קורסים. בהתחלה חשבתי שהדיון שהובילה שריהאן היה שטחי. היא רצתה לדבר על הדרכים שבהם החברה הערבית מתייחסת אליה, כלומר, כאל בחורה מודרנית שאינה מכסה את ראשה... ואיך כולם קינאו בה..."

בשל נוכחות היהודים היה לה קשה להעמיק... היום אני מבינה שלהפך, היא חששה יותר מהערבים ורק נוכחות היהודים עזרה לה לשתף אותנו בנושא זה.

אני עדיין תוהה מדוע הבחורות מכסות את ראשן, האם בשל הדתיות או בשל לחץ חברתי... או כדי להגן על עצמן בסביבה החברתית של המכללה ושל ירושלים".

כאן עולה סוגיית החברה הערבית הפטריארכאלית והמסורתית, שבה האישה מצויה לרוב בעמדה נחותה מזו של הגבר וצריכה לציית לנורמות של חברה זו (חאגי-יחיא, 1994).

אריה, סטודנט יהודי ממשפחה חילונית אשכנזית, מתאר במילותיו את הלמידה שלו על הסטודנטים הערבים:

"חשתי שהסטודנטים הערבים חוששים להתבטא, ולכן צריך לדאוג שיהיה להם מקום".

ייתכן שהערתו של אריה נכונה. צעירים ערבים מגיעים למפגשים עם היהודים כשהם פחות מוכנים לדרישות ולכישורים הדרושים להתמודדות עם עולם הגדול, לדרישות האקדמיות. הם באים עם פחות מודעות ופחות מוכנות כיצד לשוחח עם "האחר" ולהיות איתו באינטראקציה (דיאב, 2002; חלבי, 2000).

אריה מוסיף:

"למדתי כמה תמימים הצעירים הערבים המגיעים למפגש. חלקם בא מבולבל, ורק שתי הבחורות הדתיות הרשימו אותי, הרגשתי שיש להם זהות מגובשת וברורה".

2. למידה של הערבים באינטראקציה עם היהודים

לרבים מהסטודנטים הערבים לא הייתה כל אינטראקציה ממשית קודמת עם יהודים. הם הופתעו לגלות שהחברה היהודית מורכבת מתת-תרבויות אחדות ובין תת-התרבויות שוררים לא-פעם יחסים מורכבים. דיונים רבים שנסבו על ההתנשאות או על הזלזול מצד תת-אוכלוסייה אחת כלפי תת-אוכלוסייה אחרת, גרמו לתחושות הזדהות מצד סטודנטים שבחיי היום-יום חשים אדישות או עוינות זה כלפי זה. כאשר הסטודנטים נתבקשו לערוך תרגילים המתארים חברה מתוקנת, היה להם קל יחסית ליצור מסגרות שלטוניות היפותטיות המעניקות כבוד וייצוג לכלל האזרחים.

הסטודנטים הערבים סיפרו על אווירת אלימות של מורים כלפי תלמידים בבית הספר. מקצתם הצדיקו את האלימות ואמרו שהיא אמצעי לגיטימי, אם כי רוב הסטודנטים הערבים התנגדו לגישה זו. הם היו מודאגים מהאפשרות שאף על פי שבמכללה הם למדו ערכים אחרים והפנימו אותם, לא יהיה בידם הכוח להתנגד לאתוס האלים שעדיין שולט בחינוך הערבי. אחד הסטודנטים הערבים ניגש אל אחת הסטודנטיות היהודיות שאיתן הוא מיוודד, ושאל: "עכשיו באמת, תספרי לי, נכון שיש מכות של מורים גם בצד היהודי?" הוא לא היה מוכן להאמין שזאת באמת תופעה שולית בחברה היהודית, כפי שטענו הסטודנטים היהודים.

בסדנה העוקבת, פתח המנחה דיון של "עד כמה קשה להבין ולתפוס שיש אנשים ותרבויות שתפיסת עולמן באמת שונה רדיקלית מהתפיסה שלי".

שאלת המשנה הייתה "כיצד אפשר לחיות ביחד, כאשר חלק מהאמיתות אינן מתיישבות זו עם זו?"

סוהילה סטודנטית ערבייה מוסלמית מאחד הכפרים בצפון הארץ, סיפרה על החוויה שלה כבחורה ערבייה, שלא הייתה רגילה לשבת במעגל וללמוד בקבוצה מסוג זה:

"במפגש הראשון חשתי שאני רחוקה מהקבוצה ורחוקה גם מהנושאים... הרגשתי משהו זר בפנים, גם השתיקה רוב הזמן... העיקה עליי. לא דיברתי בכלל והיה לי קשה להיכנס למעגל ולדבר. הייתי זקוקה להרבה אומץ כדי לדבר. הייתי מתוחה מאוד כי לא דיברתי ולא יכולתי לדבר. אחרי שדיברתי, הרגשתי רגועה יותר, ומפעם לפעם יכולתי לגלות את הרגשות שלי ולשתף בהם את הסטודנטים היהודים. המפגשים עם היהודים בסדנה עזרו לי לחזק את הביטחון שלי, להביע את עמדותיי ומחשבותיי, וגם הבנתי יותר את חברי הקבוצה היהודים... המפגשים בסדנה סייעו לי לשבור את המחסום ולחצות את הגבול. אף פעם לא האמנתי שאצליח בזה".

על הלמידה בהקשר הרב-תרבותי מוסיפה סוהילה:
"הייתה לי הזדמנות ללמוד על תת-הקבוצות בחברה הישראלית המורכבת מתרבויות שונות ומשפות שונות".

סחר מספרת על ההתנסות שלה בסדנה:

"העובדה שהייתי בקבוצה קטנה של 13 אנשים עזרה לי מאוד מכמה בחינות: מודעות, תרבותית, חינוכית... הסדנה עזרה לי להירגע ולהתפתח מבחינה חברתית, אישית ונפשית... בתחילת הקורס הייתי תלמידה שקטה מאוד ולא שיתפתי איש בכל מה שעבר עליי... לא היה חבל מקשר בין הצד שלנו, הערבים, לבין הצד היהודי, וכל אחד דיבר על מה שעניין אותו... לא ראיתי את עצמי מדברת על פוליטיקה כמו שעשו שלושה מהקבוצה... כי חששתי להתחיל לדבר על הכאב שלי כערבייה המצויה בכיבוש, ועוד היהודים באים לדבר על הטרור ועל האדמה שלי כעל אדמתם... זה יקומם אותי ואני אתפוצץ... אני זוכרת איך כל היהודים הזדהו

עם הרגשות הקשים של העולה מרוסיה והרגישו אשמה שלא יכלו לדעת ולעזור לה לפני כן... אני רתחתי מבפנים ושתקתי כל הזמן עד שהמנחה לקראת הסוף התעניינה בשתיקה שלי... היא עודדה אותי לומר משהו קטן... ואז התחלתי לפלוט משפטים מבולבלים בהרבה כאב, שנאה, דמעות והתרגשות... בסוף המנחה והקבוצה נתנו לי ביטחון ומקום, וכולם התעניינו בי וברגשותיי... ואז נפרץ המחסום בתוכי... ויצאו הרבה דמעות... הייתי בתקופה קשה בחיי, ואני הפקדתי את דמעותיי בידי החברים היהודים שגילו רצון כן ואמיתי לעזור לי ולתמוך בי, ואז ראיתי איך החבל המקשר בינינו מתחזק עוד ועוד..."

גם האלה שיתפה את עמיתה לסדנה בחברות החדשה עם שתי סטודנטיות יהודיות, המשתתפות אף הן בסדנה:

"הנוכחות של שתי החברות סילביה ותמי... רצתה לדבר על איך החברה הערבית מתייחסת אליה כאל בחורה מודרנית ולא עם כיסוי ראש... ואיך כולם קינאו בה בקבוצה... והכתיבה המשותפת שלנו על מה עבר עלינו בסדנה, עזרו לי רבות להבין אותן ולהתקרב אליהן... אני חושבת שבגלל הסכסוך בין הערבים ליהודים במדינה... לא מגיעים לשום מגע אמיתי ואנושי בינינו. ובסדנה זה קרה, וגיליתי הרבה משותף בינינו. במפגש עם היהודים בסדנה הזאת נפטרת מהדעות הקדומות על האחרים ולמדתי לא לשפוט אחרים לפני שאני מכירה אותם".

בתיאורים ובאנקדוטות שהבאנו לעיל, אפשר להבחין בכך שהיהודים למדו יותר על הערבים ועל האינטראקציה איתם, בהשוואה לסטודנטים הערבים שלמדו פחות על אודות היהודים. נראה שהיהודים למדו יותר על הערבים מאשר הערבים על היהודים, כי מלכתחילה הם ידעו פחות. אפשר להסביר זאת בעזרת הצורך הידוע של המיעוט להכיר את תרבותו, שפתו ודרכי הפעולה של הרוב השולט כדי להסתגל ולשרוד בחיי היום יום. הבדל זה ממוסד בכך שתלמיד ערבי מקדיש פי עשרה יותר שעות בלמידה על היהודים (למשל: ביאליק, תנ"ך, היסטוריה) בניגוד למספר זניח של שעות לימוד שתלמיד יהודי לומד על התרבות, ההיסטוריה והלאום הערבי (אל חאג', 1996, 2003; מיעארי, 1975; אבו עסבה, 2004).

לסיכום הלמידה על עצמי ועל האחר בעקבות התהליך שעברו המשתתפים בסדנה, יש לומר בבירור שבעבור רבים הייתה זו הפעם הראשונה שבה התחילו לראות באחר אדם ממשי ומשמעותי ולא אובייקט סטריאוטיפי.

2. דיאלוג בין יהודים

בסדנאות התאפשרו ונטילציה ועיבוד של הרגשות שעוררו תוכני ההרצאה. רוב המנחים השתמשו בקשיים כמנוף ליצירת תהליך. במסגרת זו נעשה ניסיון אמיתי להעמיק את ההבנה האישית והרגשית של התוכן הנלמד.

המפגש בסדנאות בקבוצות קטנות סיפק הזדמנות להיכרות ולשיח בין הסטודנטים היהודים. הזדמנות כזו לא נקרתה בדרכם לפני כן במסגרות אחרות הן בתוך המכללה הן מחוץ לה.

דינה, סטודנטית חילונית שמוצאה מעדות המזרח שיתפה:

"...בזכות הסדנה הכרתי טוב יותר גם את חבריי למסלול, נחשפתי לראשונה לתפיסותיהם בתחום זה, וההיחשפות הובילה להידברות בינינו גם שלא בשעות הקורס. אני חושבת שהסדנה הייתה הכרחית להבנת משקלו העצום של קורס זה, במיוחד כשסביבת הלימודים שלי מעורבת. אני סבורה שעל ידי הכרת הסביבה והאחר בה, אקבל בעתיד סיוע בעל ערך מוסף, וכך אלמד לא להיות שבויה בתפיסות שגויות ולפסול אנשים בשל היותם שונים ממני..."

להלן נביא עוד דוגמאות על-אודות הדיאלוג שהתרחש בין היהודים: כאשר הייתה הרצאה שעסקה בסטטוס שיוכי וסטטוס הישגי, נשאלו הסטודנטים אם אי-פעם הם חשו שהמעמד השיוכי פגע בהם, ואם כן מתי. אחת הסטודנטיות היהודיות סיפרה על הכעס שחשה בזמן שטבעת יקרה נעלמה בבית משפחה יהודית עשירה מארצות הברית שבו הועסקה בתור בייבי-סיטר. היא חשה שבשל הסטטוס השיוכי שלה היא "חשודה" מידית... התחושה הקשה לא נעלמה גם כאשר הטבעת נמצאה.

בהרצאה באולם בנושא שיח מונולוגי ודיאלוגי בכיתות לילדים עולים, הקרינה המרצה שקופית המתעדת שיחה בין מורה לתלמיד. מורה: מה מביאים הביתה בחנוכה?

אלכס: עץ.
מורה: לא נכון.

האמירה הזאת של המורה עוררה צרור שאלות והתייחסויות. סטודנטים יוצאי חבר העמים ניסו להסביר לישראלים הוותיקים את המשמעות של "נביגוד", חג תרבותי-לאומי בברית המועצות לשעבר. הדיון המשיך בסדנאות, ובהן התברר שלישראלים ותיקים רבים יש דעות קדומות ותפיסות סטריאוטיפיות ואף גזעניות כלפי עולים מחבר העמים. הסדנה אפשרה להם לברר את המיתוס מול המציאות, וכן להבין את ההקשר התרבותי שבגללו יהודי ברית המועצות סיגלו לעצמם דפוסי טקסים ומנהגים אחרים.

אינה עולה ותיקה מרוסיה סיפרה:

"במפגש עם עולים חדשים הרגשתי טוב... תמיד היה לי קשר טוב עם עולים חדשים רוסיים ואתיופים, תמיד הזדהיתי איתם בכל הנוגע למה שמרגישים ועוברים במדינה".

שירה סטודנטית ממוצא עיראקי משתפת:

"מאז ומעולם הזדהיתי עם מיעוט זה (הכוונה למיעוט הערבי), אולי כשם שהזדהיתי עם הצד החלש שלי, הצד המזרחי. גם אני חוויתי (ולעיתים עוד חווה בדרך זו או אחרת) ניכור מצד החברה והרגשתי על בשרי מה מרגישים כשמופלים לרעה, וחמור מזה, כשמופלים על רקע עדתי. במהלך כל הקורס שאלתי את עצמי שאלות כנות בנושא, ועלי להודות שלא תמיד אהבתי את מה שגיליתי על-אודות החברה הישראלית וכמובן על עצמי. הבנתי שגם אני, שכל כך סולדת מגזענות ונמנעת מתגובות קיצוניות, עדיין לא נקייה לגמרי מכל התפיסות המקובעות שרכשתי עוד בילדותי. אך עם זאת, אני שמחה על המודעות הגבוהה שרכשתי בסמסטר זה, מכבדת אותה ויודעת שמכאן הדרך אל הקבלה, אל קבלת האחר, מובטחת".

"דיברנו על בעיות זהות, פערים חברתיים וכלכליים, אפליה גזעית, חוסר דמוקרטיה והקשה מכל - הפיגועים. אין ספק ששררה הרגשה לא-טבעית כשדיברנו עם הערבים על המציאות הכואבת הזו. עם

זאת, אי-אפשר להמשיך להתעלם ממציאות זו ומנוכחות הערבים בחיינו, כי התעלמות כזו סותרת באופן מוחלט את ערכי החינוך, והרי לשמם אנחנו פה, לשם תיקון החינוך שאנו קיבלנו ולשם הידיעה שהכול מתחיל בחינוך".

באחד המפגשים שנכחה בהם רק תלמידה ערבייה אחת התפתח שיח חשוב בין היהודים. סטודנטית יהודייה אחת שהייתה שקטה במיוחד, אמרה שהיא מרגישה בדיוק כמו הערבים:

"אני מרגישה שהחברה הישראלית גזענית... מופלים בה לרעה הרבה אוכלוסיות מודרות, כגון ערבים, מזרחיים, עולים מרוסיה, עולים מאתיופיה..."

אריה, סטודנט יהודי מבוגר שחי בישוב עם מערכת יחסים מבוססת וטובה בין ערבים ויהודים סיפר:

"בסדנה היה לי מפגש עם יהודים רגילים, אני מתכוון מבחינת דעות פוליטיות. ביישוב, היהודים חושבים כמוני... בסדנה פגשתי מתנחלים, עולים, תמימים ועוד. הייתה לי הרגשה טובה לפגוש פנים אל פנים את היהודים האחרים, הרגילים, אני חושב שאני יכול להשפיע עליהם ולשנות את דעותיהם הפוליטיות".

אריה המשיך:

"עצם הנוכחות שלי בקבוצה ועמדותיי הפוליטיות השמאלניות, חיזקה את מלי ונתנה לה כוח ולגיטימציה להביע את עמדותיה השמאלניות בחבורה של יהודים. אני לא בטוח שהיא יכלה לעשות את זה אילו הייתה לבדה בעמדתה. אולי הייתה ממשיכה בשתיקה ובשקט שלה. וזה עושה לי הרגשה טובה".

אריה המשיך לשתף בריאיון:

"עם תמי, הסטודנטית מהתנחלות, היה לי שיח חשוב. ראיתי בה דמות מיוחדת ולא קונפורמיסטית. היא בדקה וביררה לעצמה עניינים רבים, והיא לא שבויה בדעות הדומיננטיות בסביבה שלה. באמצעותה הרגשתי יותר סובלנות למתנחלים. קודם לכן הרגשתי

ריחוק ושנאה כלפיהם. היו לי דעות שליליות וקיצוניות עליהם...
ובאמצעות תמי קרה אצלי מפנה קטן ביחס למתנחלים".

הוא ממשיך לדבר על אודות החוויה מהמפגש שלו עם יהודים שונים
ממנו:

"דבורה ייצגה בעיני את הישראלי הנפוץ... שאין לו כל מודעות
פוליטית. למען האמת, בלבי האשמתי אותה על שהיא עושה [את
עצמה], מיתממת וכביכול לא יודעת דבר על מה שקורה בארץ, על
אודות הערבים... בעקבות הסדנה אני באמת מבין שהיא תמימה
ולא ידעה דבר... בסוף הסדנה פניתי אליה והתנצלתי בפניה".

ועל האמפטיה שלו שהתפתחה כלפי לאה בעקבות המפגש בסדנה הוא
אומר:

"היה לי נחמד לפגוש את לאה. היו לה כ-3-4 דעות, והיה לה קשה
להחליט. היא לומדת, סופגת כל הזמן... והיום אני מבין אותה יותר.
באמת קשה להכריע בין עמדות ודעות. המציאות קשה ומבלבלת
כל הזמן... אני מבין יותר אנשים שקשה להם להחליט..."

ככל שנמשכו הסדנאות, הפכו ייצוגי הזהות של הסטודנטים יותר ויותר
מורכבים. אם בתחילה הייתה חשיבות רבה לזהות הלאומית, הרי בהמשך
הסדנה הסטודנטים התפנו לברר סוגיות של שוני ומורכבות גם בתוך תת-
הקבוצות שלהם, ובמקרה הזה, תת-הזהויות בתוך קבוצת הרוב היהודית.
הסטודנטים היו קשובים אלה לדברי אלה, וניכר שהם למדו רבות על
האחר בקבוצתם הלאומית. אִינה אִינה "עוד רוסיה", תמי אינה "עוד
מתנחלת", ואריה אינו "עוד שמאלן אשכנזי". התברר שעם כל אחד מהם
אפשר למצוא נקודות דמיון ונקודות שוני וש אפשר להרגיש אמפטיה כלפי
החוויה של כל משתתף.

3. לפגוש את הדומה שבשונה

בדיונים שהתמקדו בסוגיות של משפחה, מוסר ויחסים בין פרט לקהילה,
עלו קווי דמיון רבים בין תת-התרבויות שיצגו הסטודנטים בסדנאות, כפי
שנציג להלן:

מתוך יומן מנחה באחת הסדנאות:

"...הסטודנטים דנו בערנות בסוגיות של זיכרונות מתקופת הילדות ובית הספר. הם ניסו לברר כיצד בית הספר כמערכת סוציאליזטורית, עזר לכל אחד מהם להיות מי שהוא. התברר שיש הרבה דמיון בין סטודנטים הבאים מרקע אחר, אך יש גם הרבה שוני. סטודנטית יהודיה ממוצא אתיופי דיברה על יחס אחר כלפי מבוגר מהמקובל בתרבות הישראלית. סטודנטית יהודיה מזרחית סיפרה על חוויה לא-פשוטה של השתתפות במסלול 'מיוחד' לבגרות לילדים בעלי יכולת שלא מיצו את הפוטנציאל שלהם' בבית ספר יוקרתי מאוד בירושלים.

רוב מוחלט של התלמידים שלמדו בתכנית זו הם מזרחיים. היא סיפרה על הקושי החברתי שנבע מיחסם של התלמידים האשכנזים שלמדו בתכניות הרגילות אליהם כאל 'האחרים'."

נטלי, סטודנטית אתיופית סיפרה על הדומה שגילתה בין האתיופים לערבים בארץ:

"...סטודנטים ערבים מצביעים על כך שהם חווים את היותם מיעוט גם פעמים רבות במכללה..."

והיא המשיכה:

"אני כבר מבולבלת לגבי זהותי, כי בדברים רבים אני נמצאת באותו מצב של היות 'אחר' כמו הערבים."

באחת הסדנאות שהשתתפה בה עולה חדשה מרוסיה, התפתח שיח בין חברי הקבוצה, בעקבות הרצאה שעסקה בישראל כמדינת מהגרים. אינה, הסטודנטית - עולה חדשה מרוסיה - שיתפה את המשתתפים בהרגשת הניכור והריחוק שהיא חשה בישראל, בפער המנטליות בין התרבות שממנה היא באה לתרבות המקומית. היא סיפרה כמה קשה לה להבין את משמעות הטון ואת צורת הדיבור של הישראלים.

"...הם לא מנומסים. אני מרגישה בודדה בתרבות הישראלית, אני גם בודדה ממש, כי רוב משפחתי עדיין ברוסיה..."

דבריה של אינה עוררו אצל היהודיות רגשות חזקים של הזדהות ואמפטיה, אבל גם כמה ערביות התחברו אליה בחזקה ולא האמינו שיש ישראלים (עולים חדשים) שמרגישים ניכור וריחוק כמוהם. הסטודנטיות הערביות הזדהו עם תחושת הבדידות גם בגלל היותן רחוקות מחיק המשפחה.

אם כן, כאן אנו שוב רואים שצמצום הזהות המונוליתית, הלעומתית, מאפשר הומניזציה של האחר ויש אפשרות לחלוק אזורים משותפים של החוויה האנושית. במילים אחרות, אלה, מחמוד ואריק יותר חשובים כעת מהשייכות הלאומית, הדתית והתרבותית שלהם.

4. קונפליקט כבסיס לצמיחה

למידה משמעותית כרוכה בשינוי המבנה העצמי בתפיסת האדם את עצמו, לאחר שהוא מגיע לאינטגרציה של מרכיבי האישיות שלו, בין ניסיונו האישי לבין ערכים מסומלים במבנה העצמי. רוג'רס (1973) רואה במאבק ובהתנגדות האדם ללמידה הצומחת מקונפליקט ומסתירות בין שתי אמונות או מחשבות בסיסיות - למידה משמעותית ביותר, כי סתירות אינן יכולות להתקיים בצוותא, וכל למידה העולה מתוך הסתירה, כרוכה בשינוי ברור במבנה העצמי.

להלן נתבונן באירועי למידה קונפליקטיביים שלדעתנו היו זרז לצמיחה וללמידה.

בהרצאה של אורי עמדי, מְנַהֵל מְנַהֵל לב העיר ירושלים, הוא האריך בהסבר על פעילותו לגישור בין חרדים לבין חילוניים ועל עבודתו בשוק מחנה יהודה עם הסוחרים. לאחר מכן הוא נשאל על פעילותו עם "ילדי הסלים" - הילדים הפלסטינים הנושאים בשוק ארגזים תמורת פרוטות. אורי סיפר על היזמה שלו להעניק ל"ילדי הסלים" מסגרת, קצת חינוך, קצת משחקים, קצת ילדות. אחת מהסטודנטיות המבוגרות, תושבת אזור השוק, התרעמה על עצם הגעתם של הילדים האלה והביעה כעס כלפי הוריהם. אורי אמר שתפקידו, כמו תפקידו של כל איש חינוך, הוא לטפל בבעיה ולנסות לברר מהם הגורמים לה. הוא חזר והזכיר שהוא מנסה לטפל במשולש המתחים: המתח הלאומי, הדתי והעדתי.

משיחה עם אותה סטודנטית לאחר ההרצאה, עלה שהיא מעריכה ומקבלת את מה שעמדי עושה למען הילדים, וכי היא מקבלת את עמדתו ש"הילדים אינם אשמים". עם זאת ברור היה שהיא נשארת אנטגוניסטית כלפי עצם התופעה של הגעתם לשוק. לדעתנו, הדיסוננס בעמדותיה, יחד עם דברי ההסבר והתהליך שעברה לאחר מכן גרמו לבחינה מחודשת של אותן עמדות וזה שלב קריטי בשינוי והשתנות. מניסיונו בסדנאות ובהרצאות, מידע חדש עורר לעתים דיסוננס, שלאחר מכן הפך לתובנות חדשות, הן על העצמי והן על האחר.

יהודית, סטודנטית דתייה שגרה באחת ההתנחלויות, נשארה אנטגוניסטית כלפי הקורס עד סופו. בהרצאה של מרצה ערבייה על התפתחות הזהות החברתית בעקבות המפגש, בקרב ערבים ובקרב יהודים, הביעה הסטודנטית התנגדות ל"מודל השחור-לבן" האמריקני המשמש כמודל מקובל להסבר היחס בין ערבים ליהודים. לאחר ההרצאה פנתה יהודית לרכז הקורס, והתברר שקרוב משפחה שלה, תושב אחת ההתנחלויות, היה מרצה מכובד בארצות הברית, שבזמנו, בשנות הששים של המאה ה-20, בתקופת מהפכת ה-civil rights, צעד עם האפרו-אמריקנים. כעת, לדברי יהודית, הוא חש תסכול על שהוא מואשם בגזענות ובדיכוי בשל מגוריו באחד מהיישובים בשומרון. יהודית אמרה לרכז ש"אין שום ספרות שטוענת שהשוואה כזו אפשרית". הרכז הצביע על העובדה שהראשונים שהשתמשו במטפורות כאלה הם דווקא, היהודים המזרחיים מתנועת המחאה שכונתה "הפנתרים השחורים" (או "יהודים ערבים" כפי שהחלו לכנות את עצמם חלק מפעילי התנועות החברתיות), ואם כך, מדוע לא תעשה כך מרצה ערבייה? הסטודנטית נשארה איתנה בדעתה כי ההשוואה אינה רלוונטית. גם הרכז נשאר בדעתו.

שוב, אנו סבורים שגם בדוגמה הזאת, ההתנגדות האקטיבית של הסטודנטית למודל שהוזכר, ייתכן שתביא בעתיד לצמיחה ולבחינת השקפותיה ועמדותיה הנוגעות בנושא, מכיוון שהיא לא נשארה פסיבית בנדון. לפי רוגרס (1973), עמדה והתנגדות אקטיבית למידע, לעמדות ולתפיסות חדשות העומדות בסתירה לתפיסות הקיימות, מובילה בסופו של תהליך ללמידה ולצמיחה בעקבות יישוב סתירה זו.

כללית, הצוות חש שההרצאות במליאה מעניקות לסטודנטים ידע חדש בעיקר ברובד התאורטי. החומרים האלה, כאמור, הביאו להדהוד רגשי

חזק בקרב חלק גדול מהסטודנטים. הדהוד זה מצא את ביטויו בתגובות כעס, פליאה, תדהמה, וגם הסתגרות ("זה פשוט משעמם אותי").

להלן נתאר מקרה נוסף:

רכז התכנית ישב בחדרו עם אחת הסטודנטיות, עולה חדשה אורתודוקסית מארצות הברית. המרכז תהה על מהות הפגישה. הסטודנטית - בקול נרגש ובבכי - התייחסה להרצאה של מרצה ערבי, שנקטעה בגלל שסטודנטית מסוימת, שלא הצליחה להכיל את העובדות, הפריעה למהלך התקין של ההרצאה. הסטודנטית שישבה עם הרכז אמרה: "איך יכול להיות שלא נותנים לאדם לדבר, לסיים את דבריו, גם אם לא מסכימים אתו. אמרו לי שאני מגיבה כך מפני שאני לא חייתי בארץ, אולי, אבל עדיין אני לגמרי המומה". הרכז סייע לסטודנטית להבין את ההדהוד הרגשי שהיו לדברי המרצה בקרב הסטודנטים היהודים. הוא לא ניסה כלל להצדיק את הסטודנטית שהפריעה, אבל הוא ניסה להמשיג את התופעה כדי שיהיה אפשר להכירה ולעבוד איתה בצורה יותר מוצלחת.

הפגישה עם סטודנטית זאת מדגימה פגישות רבות בסוגיות דומות. עם זאת, יש לציין שדווקא ההדהוד הרגשי העמוק שעוררו חומרים כגון אלה שעלו בהרצאות, שימשו בעבור חלק ממנחי הסדנאות חומר גלם להתקדם עם הקבוצה בעקבות הקונפליקטים וההתנגדויות שגילו. אולי היה זה שלב פחות "מנומס" ופחות "קורקטי", אבל שלב זה בהחלט אפשר דיבור כן ועם זאת שמר על מרחב מוגן באחריות המנחים.

סוהיר, סטודנטית מוסלמית, מבוגרת, סיפרה על חברה שלה, סלמה, שהייתה "נורמלית לגמרי" והפכה לאדם אחר עם השנים, בין השאר בעקבות מקרים טרגיים שאירעו במשפחתה. בסופו של דבר סלמה ביצעה פיגוע התאבדות. סטודנטית יהודייה הגיבה בהתרגשות: "כל דבר יכול לקרות לי, אבל אני לעולם, לעולם, לעולם, לא הייתי מבצעת פיגוע או מתאבדת". הסטודנטיות היהודיות הסכימו איתה, אבל גם הסטודנטים הערבים. סוהיר הגיבה:

"ברור שאני לא הייתי מתאבדת, אבל אני יכולה להבין איך מישהי בעלת אישיות כמו של סלמה יכולה להגיע למצב כזה..."

המנחה ניצל את הקונפליקט שנוצר בקבוצה כדי לסכם סיכום ביניים של הדיון ואמר:

"התחושה שלי היא שיש קונסנסוס בקבוצה שרצח והתאבדות מכל סוג שהוא, מנוגדים לערכים של כולם. עם זאת, יש בקבוצה המצביעים על האפשרות שלתגובה כזו יכולים להיות גורמים מעודדים ומזרזים, כמו מצב משפחתי, תחושת ייאוש, תחושת דיכוי, קהילה מעודדת וכך הלאה. השאלה כאן היא אם מעשה כזה הוא החלטה אוטונומית של היחיד, או אם יש עוד גורמים מעכבים ומעודדים. אם אכן יש גורמים כאלה, מה אפשר לעשות כדי לצמצם את התופעה?"

הדיון נמשך, ומקצת הסטודנטים היו מוכנים לשוחח על גורמים מזרזים ומעכבים ומקצתם נשארו איתנים בעמדה שאינה מאפשרת בדיקת ההקשר של מעשה ההתאבדות.

הסטודנטים היהודים היו מאוד מופתעים מהפתיחות של סוהיר, אישה נעימת הליכות ושקטה, שדיברה על נושאים מאוד בעייתיים וקשים מבחינתם. היה ניכר שמקצת הסטודנטים הערבים לא חשו נוח עם עצם העלאת הנושא. המנחה רשם לעצמו בתום הסדנה שעד לאותה סדנה הוא לא נתקל בשבירה של טאבו ובהכלה, במסגרת סדנה בעומק כזה בעבודתו במכללה.

הצמיחה האישית, כאמור, התאפשרה מפני שהתכנית אפשרה את הצפת הקונפליקט ודיון בו בסביבה מוגנת ומכילה.

5. מקום התכנית בחיי הסטודנטים והערכתה

התכנית מילאה מקום נרחב בחוויותיהם של מרבית הסטודנטים והפכה לשיח הדומיננטי בין התלמידים ובינם לבין חברים שאינם תלמידי המכללה, בני משפחותיהם ואחרים. גלית המחישה זאת בדבריה:

"...פעמים רבות המשכתי לשוחח עם החברות שלי אחרי הלימודים על הנושא שעליו דיברנו בסדנה. מה שדיברנו בסדנה המשיך לעניין גם אחריה, וזה היה מאוד מיוחד עבורי..."

אלה הוסיפה בעניין זה:

"בכל יום שני בערב חיכו לי בבית בני משפחתי והיו צמאים לשמוע את הפרקים הבאים ב"טלנובלה" של הסדנה... הם רצו לשמוע את כל הפרטים וההתרחשויות שקרו השבוע..."

גם הסטודנטים הערבים התנסו בחוויה דומה. שפאא סיפרה:

"זו תכנית חדשה במכללה. זו הפעם הראשונה שאני יושבת ולומדת עם תלמידים יהודים... זה היה מעניין. אחרי כל מפגש בסדנה דיברנו בינינו, אנחנו התלמידים הערבים, כמעט בכל מקום... בקפטריה, על הדשא, בספרייה, בהפסקות... השווינו בין החוויות שעברנו ורצינו לשמוע מה קרה בכל הסדנה האחרות..."

לתכנית היו הדים רבים במכללה, גם בקרב סטודנטים ומרצים שלא נטלו בה חלק. הייתה תחושה שבכל יום שני אחרי הצהריים משהו שונה ומאתגר מתרחש במכללה.

כאמור, הסטודנטים קיבלו שאלונים ובהם נתבקשו להעריך את הלמידה בסדנאות (ראו בנספח השאלונים). מניתוח השאלונים היה אפשר להראות שהערכת הסטודנטים את למידתם בסדנה הייתה חיובית. 69 סטודנטים מילאו את השאלונים. הציון הכללי של הסדנה (שאלה 12) היה 3.8 מתוך 5. הסטודנטים הערבים העניקו לסדנאות ציון גבוה יותר מן היהודים (4.25 לעומת 3.51). אנו מאמינים שהפרש זה נובע מכך שערבים רבים חשו שלראשונה הם יכלו לדבר על נושאים כגון אלה שדנו בהם בסדנאות, ושחשו מועצמים וחזקים יותר. ייתכן שהמפגש השוויוני היה מאיים בעבור מקצת מן היהודים. כמו כן בלטו לטובה הציונים המסכמים (שאלה 12) שקיבלו שלושת המנחים שהשתתפו בעצמם בקבוצת הדיאלוג שהוזכרה, ושהשתמשו במודל האופרטיבי (4.3, 4.6 ו-4.1 לעומת מנחים שהשתמשו במודלים אחרים 3.4, 3.6, ו-2.8).

להלן דוגמאות מהיגדי סטודנטים שלמדו בשלוש הסדנאות של המנחים מקבוצת הדיאלוג (מומבאות מן החלק הפתוח בשאלון):

- זכיתי להנחיה של מרצה ערבייה... זה היה מעניין בשבילי... בהתחלה חששתי שהיא תנהיג אפליה ותעדיף את הסטודנטים הערבים...

- ראוי לציין שהסדנה הועברה במקצועיות מופלאה תוך מתן לגיטימציה מוחלטת לכל פרט ופרט בה. הייתה אווירה טובה בכל המפגשים, גם אם היו "לוהטים" והתכנים שנדונו היו קשים.
- למרות הקושי שלי בעברית, אתה [המנחה] היית בן אדם במלוא מובן המילה.
- זה חזק מאוד, אבל קשה לפתור הכול בזמן כל כך קצר.
- למדתי רבות על האחר.

6. גורמים מסייעים להצלחת התוכנית

מניתוח כלל הממצאים במאמר זה עולה תמונה ולפיה אפשר להמליל מה גרם להצלחת תוכנית זו כבר מהניסיון הראשון ל"הרצתה" במכללה:

א. "הכלה" הדדית של חברי הצוות. בתכנית היו שלבים מאוד לא-פשוטים, שהצוות חש בהם שנפתחת תיבת פנדורה של תכנים בעייתיים ובלתי צפויים. לפעמים חברי הצוות התגעגעו לשיטת ההוראה המובנית, הפרונטלית, שבה המורה "שולט בעניינים" ואין צורך לעסוק ברגשות, בנרטיבים אישיים ובקונפליקטים בין הסטודנטים. אולם הניסיון הקודם שהיה למנחים בעבודה קבוצתית, ובייחוד הניסיון הקודם שהיה להם בקבוצת הדיאלוג (בר-סיני, דיאב ומנדלסון, 2007) וקבוצה מטעם גיוינט-אשלים הפועלת במכללה, סייעו מאוד לצוות להכיל את העולם הרגשי של הסטודנטים. המנחים השתמשו בחוויה האישית כמנוף להבנת התהליך שעברו הסטודנטים.

המנחים תמכו זה בזה כאשר נתקלו בקושי. אחת המנחות, מוסלמית הלבושה בדרך המוסלמית המסורתית, התקשתה מאוד להכיל את הכעס ואת העוינות מצד קבוצה יהודית דתית. היו הרבה קשיים טכניים בבניית קבוצה זו, שבחכמה שלאחר מעשה היה אפשר להתגבר עליהם בקלות. שניים מהמנחים הוותיקים "הכילו" במשך כל הסמסטר את הקשיים שחוותה המנחה המוסלמית. השניים ראו הישג בעצם העובדה שהמנחה מתייצבת ומנהלת את הקבוצה, כיון שבתנאים אחרים הסטטוס השיוכי שלה לא אפשר שהיא תנהל את הקבוצה. במהלך הסמסטר יחס הסטודנטיות כלפי המרצה השתנה לטובה. אנו מניחים שבין הסטודנטים שענו בסוף הקורס על שאלון אנונימי שהם "מאוד לא הרוויחו מקורס זה" היו רבים שהשתתפו דווקא בסדנה הזו.

ב. מתן לגיטימציה לשותקים. בכל סדנה ישבו כמה משתתפים שלא השתתפו מילולית בשיח. מובילי התכנית בחרו לאפשר לכל משתתף לפעול בסדנה באופן שיבחר.

להלן נצטט רפלקסיה שעשתה בסוף התכנית גליה, סטודנטית אשכנזייה. רפלקסיה זו מדגישה את החשיבות שמייחסת הסטודנטית לקבלת מקום משלה, אף על פי ששתקה כל הזמן והמנחה לא האיצה בה:

"...בתחילת השנה כאשר שמעתי שיהיה לנו קורס משותף לערבים ויהודים, נרתעתי מאוד. שאלתי את עצמי "בשביל מה אני צריכה את זה?" חשבתי שלא יצא מזה שום דבר טוב. הגעתי לשיעור בדעה שלילית, וציפיתי [ל]משהו מיותר וחסר משמעות. אך במהלך השיעורים הבנתי שהקורס הזה הוא הרבה יותר מסתם משהו, ושלמפגש הזה בין ערבים לבין יהודים יש משמעות רבה. הבנתי הרבה דברים שלא הבנתי קודם לכן, למדתי דברים חדשים, והכרתי אנשים חדשים. עצם העובדה שהלכתי במסדרונות המכללה, ובירכתי בשלום סטודנטים ערבים, גרם לי להרגיש הרבה יותר טוב. הדעה שלי השתנתה, ולמדתי הרבה דברים חשובים בסדנה הזו. אחד מהם הוא שכדי לחשוב משהו על מישו, צריך להכיר אותו קודם, ורק אחר כך לקבוע דעה. אף על פי שלרוב לא השתתפתי בשיחות, תמיד הייתי קשובה אליהן והתעניינתי בנאמר. הרבה פעמים היו דברים שנגעו ללבי וריגשו אותי, אך אף פעם לא רציתי להביע את דעתי לפני כולם. קשה לי להיפתח לאחרים. אני בוחרת מאוד בקפידה את האנשים להם שאני מספרת דברים אישיים. לכן בחרתי לא לדבר. כשראיתי לנכון הבעתי את דעתי. מה שהקל עליי מאוד בסדנה זו הייתה הדרך שאת [הכוונה למרצה חנסאא], הנחית בה את השיעורים בסדנה. היית רכה, נעימה, ידעת באיזו דרך להגיע אלינו, לתוך לבנו, אילו שאלות לשאול ומתי, והיית מאוד קשובה אלינו. הסדנה גם הרגיעה את כל ה"רעש" שהיה בהרצאות. כשהיינו יוצאים מההרצאה אל הסדנה ומדברים, הכול נראה אחרת, רגוע יותר, פתוח יותר. היה מעניין לשמוע את הצד השני - מה הוא חושב ומרגיש, ובסדנה התאפשר לנו לעשות זאת לעתים קרובות. סיימתי את הסדנה בהרגשה שונה מזו שהתחלתי אותה. דעותיי השתנו, התרככתי ולמדתי הרבה מאוד. תודה."

מניתוח הממצאים בלטה החשיבות של "הכלת השונה והשותק" שכפי הנראה עבר תהליך עמוק בזמן שתיקתו. מרחב הדיאלוג הקנה לו הזדמנות לעבד את התכנים השונים.

ג. תמיכה מוסדית. הצוות זכה לתמיכה בלתי מתפשרת מצד ראש המכללה גם בשלבים הראשונים, כאשר הושמעה התנגדות מאוד גדולה מצד מקצת התלמידים היהודים ובמהלך התכנית כאשר הסטודנטים נתקלו בקשיים ונתגלעו בקעים בקרב חברי צוות המורים. תמיכתה המלאה והבלתי מסויגת העניקו עצמה רבה לאנשי הצוות, שחשו שהשיקול המקצועי שלהם זוכה לכבוד.

ד. זה לא רק ה"מה", אלא גם ה"איך". במהלך התכנית הצוות ראה שהחומרים התאורטיים הטקסטואליים אמנם יכולים להיתפס כמאיימים רגשית על קבוצה זו או אחרת של סטודנטים, אך ניכר היה גם שה"איך" לא פחות חשוב מה"מה". בהרצאה של המרצה הערבי הראשון הוצגו תכנים שהיו ידועים לכל ישראלי המכיר קצת את המציאות של יחסי רוב מיעוט במדינת ישראל. אך נדמה שהמרצה לא יכול בשלב זה או אחר בהרצאה להכיל את הבורות של חלק מהסטודנטים היהודים שלא הכירו עובדות פשוטות על אודות מערכת היחסים בין יהודים לערבים במדינת ישראל. לא סייע בידו ציון היתרון והרווחים של חיים בחברה שנותנת לו חופש ביטוי ושהיא בעלת מאפיינים דמוקרטיים אחרים. היה משהו בתגובה הכועסת שלו ובהדהוד הרגשי החוזר שלו כלפי הסטודנטים היהודים, שמנע מהם את האפשרות לקבלו בתור מקור אמין ולשאוב ממנו מידע.

בשלב יותר מאוחר של הקורס, אחת המנחות הרצתה על מאפייני הסטודנטים הערביים כמיעוט בעולם ההשכלה הגבוהה בישראל, וכן ניתחה את המתרחש בסדנאות. התכנים לא היו פשוטים, אך ההרצאה התקבלה יפה מאוד, ללא שום הפרעות. היה משהו באופן הדיבור השקט, הרגוע, ועם זאת המאוד אסרטיבי, שגרם לסטודנטים להקשיב לדבריה בעניין, גם אם לא כולם הסכימו עם כל דעותיה.

מתוך ההתבוננות בפעולת שני מרצים אלה לפני אותו קהל רבגוני, אפשר לקבוע שמסר המבוסס על מקורות אקדמיים אך נאמר בצורה רגועה, וכשיש מוכנות לאפשרות של הדהוד רגשי המתקבל בהבנה – עשוי

להתקבל הרבה יותר טוב. כך ראינו גם שהיה שוני ברמת שביעות הרצון של הסטודנטים מן הסדנאות. ניכרה שביעות רצון רבה יותר מסדנאות שבהן המנחה היה מורגל לשיח הוליסטי, הכולל את העולם הרגשי של הסטודנט וההדהוד הרגשי מצד המנחה כמשוב, לבין סדנאות שבהן המנחים היו פחות מנוסים או שלא רצו לעסוק בכך. שביעות הרצון של הסטודנטים מן המנחים שהשתתפו בסדנת "קבוצת הדיאלוג" (שהתקיימה במכללה במשך חמש שנים) הייתה גבוהה מאוד. אחת ממטרות "קבוצת הדיאלוג" הייתה להביא לכך שהדיאלוג בין המרצים יחלחל גם לעבודתם עם הסטודנטים, ואפשר לקבוע בבירור שהעבודה בקורס ובסדנאות הנוכרות היא הצלחה מבחינת הגדרת המטרות של "קבוצת הדיאלוג".

דיון

האם מותר לחייב 155 סטודנטים לעבור סדרת הרצאות בנושא של שוני ומגוון ולהשתתף בסדנאות שיש בהן עיסוק במשמעות הרגשית והאישית של חומרים אלה? התשובה שהתגבשה בקרב הצוות הייתה בפירוש "כן!", אם כי בתחילת התהליך לא הייתה הסכמה ברורה בין חברי הצוות. במהלך העבודה התברר לחברי הצוות שמדובר במערכת ערכים שהצוות מאמין בה ושואף להנחיל אותה לסטודנטים, או לפחות להפגיש אותם עמה, ובו-בזמן לבדוק את מערכת הערכים שלו. האם במערכת הערכים של הסטודנט יש ממד ביקורתי? האם יש בה ביקורת גם כלפי תרבות המוצא שלו? האם יש בה התייחסות לאי-שוויון ופערים חברתיים וכלכליים גם על רקע אתני? האם יש מודעות לאפליות מובנות? הצוות רצה לתת לסטודנטים אפשרות לצאת מתוך ה"מטריקס", ולהתבונן בעולם בעזרת משקפיים אחרים. רוב חברי הצוות סברו שאחד מתפקידיו של מוסד חינוכי להכשרת מורים הוא להציג סוגיות אלו ולעסוק בהן באופן מקצועי, מבוקר ומגוון.

לדעת אחת המנחות, "אסור להכריח אנשים להשתתף בסדנה שעניינה דו-קיום". המשובים שהיא קיבלה מהסטודנטים היו קצת יותר מבינוניים. מקצת הביקורת שלהם כלפי הקורס היא ש"אסור להכריח אנשים להשתתף בקורס כזה." ההופעה של המשפט הזה דווקא בסדנה שלה, הראתה לנו עד כמה המודלינג הוא אמצעי חשוב בהנחיה. איננו מודעים בדרך כלל עד כמה הנחיה או הוראה, שיש בה עומק רגשי, הכלה, והזמנה להיקשרות אמיתית עם הסטודנטים, יכולה להוביל לתהליכים עמוקים ומשמעותיים. נראה שבמקרה של מנחה זו, חוסר השכנוע שלה באפשרות

לחייב סטודנטים להשתתף בסדנה, לחלל גם לסטודנטים. לעומת זאת, בסדנאות שבהן המנחים היה משוכנעים לחלוטין בנחיצות הסדנה וההכרח בקיומה הדעות היו:

"זאת התחלה לעתיד טוב יותר";

היית בן אדם בכל מובן המילה" (הערה למנחה);

"פיתחתי ביטחון עצמי";

"מאוד אהבתי את התהליך";

"עכשיו אני מבינה את הצד האחר".

ממשובי הסטודנטים ומשיחות שניהלנו עם מקצתם בחודשים שלאחר סיום הקורס, ניכר שהשתנה משהו גם בתפיסותיהם של סטודנטים שבמהלך הקורס והסדנה לא השתתפו בצורה בולטת, ואין הם מתבצרים עוד בעמדותיהם.

בעקבות האמון שהסטודנטים נתנו בתהליך ובמנחים, רבים מהם היו מוכנים להתבונן בביקורתיות בתרבות שלהם עצמם. על פי לם (2000) התבוננות ביקורתית כזו היא תנאי הכרחי לצמצום תופעת האתנוצנטריות ולאפשרות של קבלה חיובית של עולמו של האחר. הגילוי העצמי הבוגר של הזהות הכוללת התמודדות עם סוגיות של אתניות וגזע, מוביל רבים בסופו של דבר לפתח עמדות חיוביות כלפי בעלי שיוך אתני או גזעי אחר (ראו Helms, 1984; Pope-Davis & Ottavi, 1994; Tatum, 1997).

אפשר להמשיל את התהליכים בסדנה לתהליכי הנבטה. יש זרעים שנזרעו והם נמצאים קרוב לפני האדמה. די בלחות, בחום ובחשיפת הנבט לאור השמש כדי לגרום להתפתחותו. לזרעים הנמצאים עמוק יותר לא יספיקו אותה כמות לחות וחום לפיתוח חיים עצמאיים. חוץ ממרחק הזרע מפני האדמה יש מרכיב נוסף, והוא סוג הקליפה שמגינה על הנבט. כאשר הקליפה עבה מאוד, יש צורך בתהליך ממושך של הנבטה. בקרב מקצת הסטודנטים הצלחנו לעורר מודעות ונכונות למפגש עם האחר, ומקצתם זקוקים לגירויים ולהזמנויות נוספות לעיסוק בנושא עד שתבשיל נכונותם.

המלצות

נוכח הממצאים של חקר מקרה זה שבוצע בשנת תשס"ו במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מיד לאחר סיום הוראת הנושא, הגענו לתובנות אחדות לגבי החושבים להפעיל תכנית במתכונת דומה:

- חשוב שהמנחים בסדנאות של מגע בין-תרבותי יחוו סדנאות כאלה בעצמם. כפי שגורסת מור (2006), יש לאפשר לעצמי של המנחה ושל הסטודנט להיות מרכיב חשוב בלמידה.
- יש ליצור קבוצות הטרוגניות חוצות-מסלולים. היכרות קודמת בין חברי הקבוצה, מעכבת את האפשרות ליצור אווירה סינרגטית בין החברים.

תכנית זאת היא הצעד הראשון במסע ארוך שבו האחריות ללמידה עוברת ללומד, כלומר למורה ולמחנך בעתיד.

מקורות

- אלחאגי, מ' (1996) חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי חברתי, ירושלים: מאגנס.
- אלחאגי, מ' (2000) זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך: ר' גבזון, וד' הקר (עורכות). השסע היהודי-ערבי בישראל - מקראה (13-22). המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- אבו-עסבה, ח' (2004) מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך: ש' חסון, וח' אבו-עסבה (עורכים). יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה (81-97). מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות. ירושלים.
- בן עזר, ג' (2003) המיתוס הפרטי של יהודי אתיופיה. פנים, 26 (סתיו 2003).
- בר-און, ד' (1999) על ה'אחרים' בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.
- בר שלום, י' (2004) אידאה של תיקון. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בר-סיני, ר' (2002) מפגשי יהודים וערבים, כאן ועכשיו. במכללה, 13, 31-9.
- בר-סיני, ר' דיאב, ח', מנדלסון, י' (2007) דיאלוג ועשייה: הדיאליקטיקה ביניהם במפגשי ערבים ויהודים בעת משבר. במכללה, 19, 355-392.
- גוטליב, ת' (2002) מחשבות בעקבות עבודה קבוצתית באמצעות אמנות עם עולים. בתוך: שי ובר-שלום (עורכים). המחקר האיכותני בחקר החינוך. ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- גומל, א' (2006) אתם ואנחנו, להיות רוסים בישראל. כנרת, זמורה ביתן.
- דיאב, ח' (2002) הנרטיב החסר: חיפוש עצמי. מתוך: א' שי וי' בר-שלום (עורכים). המחקר האיכותני בחקר החינוך, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- ויניקוט, ד"ר (1995) הכל מתחיל בבית, אור יהודה: דביר.
- זלמנסון לוי, ג' (2004) הנשרה וניתוק של נוער ממערכת החינוך - אפשר גם אחרת. בתוך: גולן-עגנון ד' (עורכת). אי שוויון בחינוך. תל אביב: בבל.
- חאגי-יחיא, מ' (1994) המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה הסוציאלית. חברה ורווחה, י"ד, 3-4, 249-263.
- חלבי, ר' (2000) הבניית זהות דרך מפגש עם האחר, בתוך: חלבי, ר' (עורך). דיאלוג בין זהויות, בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

חלבי, ר', זוננשיין, נ' (2000) תודעה, זהות ואתגור המציאות, גישת העבודה בבית הספר לשלום. בתוך: חלבי, ר' (עורך). *דיאלוג בין זהויות*, בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

יונה, א', וזלמנסון לוי, ג' (2004) גם וגם - תכניות הלימוד בקדמה. בתוך: גולן-עגנון ד' (עורכת). *אי שוויון בחינוך*. תל-אביב: בבל.

לם, צ' (2000) חינוך רב-תרבותי, האם הוא אפשרי. בתוך: בר-לב, מ' (עורכת). *חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית: סוגיות בהשתלמויות מורים*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

מיעארי, מ' (1975) סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל. ירושלים: צוות תכנון החינוך הערבי לשנות השמונים, משרד החינוך והתרבות.

מור, פ' (2006) לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: אשלים.

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

סבר, ר' וגור, י' (2001) עדשות מגע: גישור בין-תרבותי בכפר נוער עתיר חניכים אתיופיים. *מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית*, 15, 163-192.

סלימאן, ר' (2004) על זהותם הלאומית והאזרחית של הפלסטינים אזרחי ישראל. בתוך: גולן-עגנון ד' (עורכת). *אי שוויון בחינוך*. תל אביב: בבל.

קרניאלי, מ' (2004) המורה, שלא תגידי שאנחנו דפוקים. תל-אביב: כליל.

רוג'רס, ק' (1973) *החופש ללמוד*. תל אביב: ספרית הפועלים.

שבתאי, מ' (2001) *בין רגאיי לראפ: אתגר ההשתייכות של נוער יוצא אתיופיה*. תל אביב: ציריקובר.

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

תדמור, י' (2004) עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. *התנהגות*. המכללה האקדמית עמק יזרעאל (נובמבר 2004), 24-7.

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

Bemak, F. (2005) Reflections on multiculturalism, social justice, and empowerment groups for academic success: a critical discourse for contemporary school. *Professional School Counseling*, (June 2005).

- Banks, J.A. & Banks, C.M. (1989) *Multicultural education: Issues and perspectives*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Bennett, C. (1990) *Comprehensive multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Charaniya, N.K. (2001) Interpreting the experience of Christians, Muslims and Jews engaged in interreligious dialogue *Religious Education*, 96(3).
- Darling-Hammond, L. & Hammerness, K. (2002) Toward a Pedagogy of Cases in Teacher Education. *Teaching Education*, 13(2). 125-135.
- Helms, J.E. (1984) Toward a theoretical explanation of the effects of race on counseling: A Black and White model. *Counseling Psychologist*, 12, 153-165.
- LaBoskey, V.K. (1992) Case Investigations: Preservice teacher research as an aid to reflection. In Shulman, J.H. *Case Methods in Teacher Education* (175-193). New York: Teachers College Press.
- Lincoln, Y. & Guba E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills CA: Sage [library].
- Luft, J. (1982) The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. In Lawrence Porter and Bernard Mohr (eds.). *Reading book for Human Relations Training*. Virginia, Alexandria: NTL Press.
- Merriam, S.B. (1991) *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative research and evaluation methods* (2nd ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Pope-Davis, D.B. & Ottavi, T.M. (1994). The relationship between racism and racial identity among white Americans: A replication and extension. *Journal of Counseling and Development*, 72, 293-298.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In Salomon G. & Nevo B. (eds.) *Peace education: The concept, principles and practices around the world* (3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Shulman, L.S. (1992) Toward a Pedagogy of Cases. In Shulman, J.H. (Ed.). *Case Methods in Teacher Education* (1-30). New York, Teacher College Press.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A. (1988) *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA: Sage
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986) An Integrative Theory of Intergroup Conflict, In Austin W.G. & Worchel, S. (eds.). *Psychology of Intergroup Relation* (7-24). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Tatum, B.D. (1997) *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? And Other Conversations about Race*, New York, NY: Basic Books.

נספח:

נספח שאלונים:

סטודנט/ית יקר/ה.

מאוד נודה אם תמלא/י שאלון אנונימי זה. זה יסייע לנו לשפר את דרכי ההוראה וכן ללמוד יותר על למידה של סוגיות בחברה רב-תרבותית.

מסלול לימודים: מין: ז נ לאום: דת: גיל:

1- הסדנה עזרה להעמיק את ההבנה של הנושאים בהרצאות המליאה

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

2- הסדנה נתנה מקום לביטוי אישי

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

3- הסדנה הועברה באופן מקצועי

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

4- חשתי שכל אדם, ללא קשר לדת, לאום, מוצא או מין, יכול לבטא את עצמו בסדנה

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

5- גיליתי דברים חדשים על עצמי בסדנה

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

6- אני מבין יותר, בעקבות הסדנה, את תחושות האחר

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

7- הייתי מעדיף ללמוד את התחום רק בצורה פרונטלית, ללא סדנה

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

8- הייתי מעדיף את כל הקורס בצורה סדנאית

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

9- כדאי היה שהסדנה תונחה על ידי שני מנחים בני תרבויות שונות

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

10- הייתי ממליץ על הסדנה לאנשים אחרים

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

11- בסדנה שוחחנו על דברים שמעולם לא שוחחנו עליהם במהלך הלימודים

מאוד מסכים	מסכים	מסכים במידה מסוימת	לא מסכים	כלל לא מסכים
5	4	3	2	1

12- הערכה כללית לסדנה

מאוד גבוהה	גבוהה	בינונית	נמוכה	נמוכה מאוד
5	4	3	2	1

הערות:
