כתב עת למדעי הרוח והחברה

כרך ז׳ | תשפ״ד יולי 2024

הפקולטה למדעי הרוח והחברה | הקריה האקדמית אונו

קשת

כתב עת למדעי הרוח והחברה
גיליון סוגיות בחברה הישראלית

עורכות הגיליון:
הגר חג׳ג׳־ברגר, רויטל שיוביץ־סלע

עורכי כתב העת:
רויטל שיוביץ־סלע, מיכל ענבר, דוד סורוצקין, הגר חג׳ג׳־ברגר

חברי המערכת:
טובה הרטמן, הקריה האקדמית אונו
מארק צבי ברטלר, אוניברסיטת דיוק
אבי שגיא, אוניברסיטת בר אילן
חן שכטר, מכון מופ״ת

עריכת לשון:
ענת פלדמן

כתובת המערכת:
הקריה האקדמית אונו, רח׳ השדרה האקדמית 1, צומת סביון, קרית אונו
טל׳: 03-5156354
דואר אלקטרוני: ejournal@ono.ac.il

מדיניות המערכת:
כתב העת קשת הוא כתב עת שנתי שנועד לתת במה למחקר והגות על החברה הישראלית כחברה משלבת ורב־תרבותית, בהתאם לחזון של הקריה האקדמית אונו.
מערכת כתב העת שואפת לשמש אכסניה למאמרים פרי עטם של אנשי הסגל ולחוקרים מחוצה לו בתחומי החינוך, מדעי הרוח, מדעי החברה, משפטים, מנהל עסקים ומקצועות הבריאות.

ISSN 2706-7475

תוכן עניינים

דבר העורכות הגר חג׳ג׳־ברגר רויטל שיוביץ־סלע		עמ׳ 3
מאמרים		
הגר חג׳ג׳־ברגר	**אתנוגרפיה בהולה: בערבות הזמן האבוד**	עמ׳ 5
חן משגב חיים יעקובי	**תכנון כתרבות: עיון מחדש בגאו־ביוגרפיה של הידע התכנוני בישראל דרך עבודתם של אריה דודאי ואורסולה אולסנר**	עמ׳ 26
נאוה בן־ארצי	**יישום הגישה המוטיבציונית כמנוף לצמצום פערים חינוכיים בעת הקורונה**	עמ׳ 59
סמדר בן אשר נעמה צבר־בן יהושע	**״תקועה באמצע״: ייצוגי זהות של צעירות בדואיות משכילות שלמדו בבית ספר יהודי**	עמ׳ 79
טובה מהכני־בלקין איילה פרץ בן חיים	**״כל עלייה אכלה גזענות, אבל אצלנו זה מחמיר״ – אחרות, מיקרואגרסיה ונבדלות מרצון בשכונות שבהן מתגוררים ישראלים יוצאי אתיופיה**	עמ׳ 100
אהרון שבי	**תפיסותיהם של מטופלים המתמודדים עם התמכרות כלפי טיפול בין־אישי ממוקד רגש**	עמ׳ 119
אפילוג		
סמדר בן אשר	**אפילוג: מחשבות אחרי הרעש הנורא**	עמ׳ 135
הגר חג׳ג׳־ברגר	**אתנוסטורי: לכתוב עם דמעות בעיניים**	עמ׳ 138
הגר חג׳ג׳־ברגר	**הפיל הצהוב**	עמ׳ 140
טובה מהכני־בלקין איילה פרץ בן חיים	**אפילוג: שילוב זהויות**	עמ׳ 142
חן משגב חיים יעקובי	**אפילוג: תכנון, תרבות ופוליטיקה במבט אקטואלי**	עמ׳ 144
אהרון שבי	**מצב החירום בישראל והשפעתו על אוכלוסיית המחקר המוצגת במאמר ״תפיסותיהם של מטופלים המתמודדים עם התמכרות כלפי טיפול בין־אישי ממוקד רגש״**	עמ׳ 146

דבר העורכות
הגר חג׳ג׳־ברגר, רויטל סלע־שיוביץ

בגיליון השביעי של כתב העת ׳קשת׳ ביקשנו לבחון סוגיות מורכבות בחברה הישראלית, אך לא שיערנו בנפשנו עד כמה הסוגיות יהפכו לבוערות וכואבות. מתקפת הפתע של שבעה באוקטובר והמלחמה שפרצה בעקבותם זימנו אירועים מורכבים, קשים ופוצעים, וטרפו את הקלפים בין ההמשגה של ״עכשיו״ ושל היכולת לבצע מחקרים אקדמיים בימים של אסון קולקטיבי. למרות זאת, אנו סבורות שהדברים לא מנותקים וכי הסוגיות המחקריות המוצגות בגיליון זה רק התחזקו לאור אירועי השעה.

באופן מפתיע כל מאמר שהתקבל נאחז בנקודת זמן של משבר שפקד את החברה הישראלית, בין שהיה רקע למחקר המוצע בו או למתודה שמשתקפת מבין מילותיו. כל אחד מהמאמרים מייצג דיסציפלינה שונה, ויחדיו הם יוצרים גוף ידע העולה על סך חלקיו ומאפשר התבוננות על החברה הישראלית בנקודת זמן מכרעת.

שלושת המאמרים הראשונים באסופה מציגים פרדיגמות שונות במחקר. מאמרה של הגר חג׳ג׳־ברגר מציע מתודולוגיה אתנוגרפית ייחודית לחקר סוגיות במדעי החברה בעיתות משבר. מתודולוגיה זו זכתה לכינוי ׳אתנוגרפיה בהולה׳, בשל אופיים של האירועים אשר אינו מאפשר כניסה איטית וזהירה לשדה. על פי המשגה זו של החוקרת, ביכולתה של האנתרופולוגיה לספק פרשנות והבנה גם לאירועים אלו, אך לשם כך יש להגמיש את התפיסה האתנוגרפית הקלאסית ולפעול במהירות בשדות מחקר זמניים ובזמן אמת.

מאמרם של חן משגב וחיים יעקובי מציע התבוננות ביקורתית על התהוות דיסציפלינה ומבקש לבחון את התכנון כתרבות. כדי לעשות זאת חקרו המחברים פרק מעניין בתולדות התכנון הישראלי ובהתפתחות ואימוץ הידע התכנוני והטמעתו בעבודה במקומות שונים ובסקאלות מרחביות ותכנוניות שונות, וניתחו אותו בהקשרים תרבותיים. המאמר השלישי בחלק זה, מאמרה של נאווה בן־ארצי, מצביע על העמקת הפערים החינוכיים בין תלמידים מרקע סוציו־אקונומי גבוה לתלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך כתוצאה ממשבר הקורונה, ומציע פרדיגמה פדגוגית לגישור על הפערים. לפי בן־ארצי, אחד הגורמים העיקריים לפער הוא שיעור השתתפות נמוך בפעילות חינוכית של תלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך. היא טוענת כי יישום של הגישה המוטיבציונית בקבוצות אלו עשוי לספק מענה הולם ולתרום לצמצום הפערים בהישגים. הפרדיגמות מעוררות חשיבה ואופטימיות בהקשר למחקר תכנוני, חינוכי ואימוץ מתודות יצירתיות לימים שבהם המוזות המחקריות שותקות.

שלושת המחקרים בחלקה השני של האסופה מתמקדים באוכלוסיות ייחודיות ונבדלות, הנמצאות על קו התפר של החברה הישראלית. מחקרן של טובה מהכני־בלקין ואיילה פרץ בן חיים בחן את מערכות היחסים בין תושבים מקבוצות אתניות מגוונות בשכונות עירוניות בישראל, בדגש על מערכת היחסים עם ישראלים יוצאי אתיופיה. החוקרות גילו יחס של אחרוּת כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה, הבא לידי ביטוי במופעים של מיקרואגרסיה מצד בעלי התפקידים ותושבים שאינם יוצאי אתיופיה. נמצא כי בתגובה למיקרואגרסיה המופנית כלפיהם נוקטים הישראלים יוצאי אתיופיה אסטרטגיה פרואקטיבית של נבדלות מרצון מסביבתם, וזו מעצימה את תפיסתם כאחרים בעיני הישראלים שאינם ממוצא אתיופי. סמדר בן אשר ונעמה צבר־בן יהושע בחנו את השילוב של צעירות בדואיות במערכת החינוך היהודית מנקודת מבט רטרוספקטיבית, כעשר שנים לאחר סיום לימודיהן בתיכון היהודי. מעדותן של הצעירות מתקבלת תמונה של תהליך מורכב ורצוף קשיים, שמקורו בצורך

להתמודד עם ייצוגי זהות שונים – ולעיתים קונפליקטואליים – מאלו של החברה המסורתית שממנה באו. לבסוף, מאמרו של אהרון שבי מסכם מחקר שבדק את תפיסותיהם של מטופלים עם התמכרות לחומרים פסיכואקטיביים כלפי טיפול בין־אישי ממוקד רגש ואת תרומת הטיפול לתהליך שיקומם ולהצלחתם להתמודד עם ההתמכרות. מהמחקר עולה כי טיפול בין־אישי רגשי נתפס על ידי רוב המשתתפים כמהלך שתרם לתהליך שיקומם ועזר להם להמיר רגשות בושה, ייאוש וחרדה ברגשות של שליטה עצמית וביטחון.

לאסופה זו נוסף פרק אפילוג. בפרק זה הצענו למחברים ולמחברות מקום להרהור על המצב מנקודת המבט הדיסציפלינרית אך גם האישית שלהם. זהו פרק הכתוב כשברירי חשיבה, כשכל חלק כמו מוסיף עוד נדבך ומכניס אותנו לעולם משלו. אנו מקוות שמסות קצרות אלו יהוו בסיס לדיון ולמחקריי המשך.

מערכת כתב העת מודה לעמיתים שתרמו להערכת המאמרים ומאחלת לקוראים קריאה מהנה, מעשירה ומעוררת חשיבה.

אתנוגרפיה בהולה: בערבות הזמן האבוד

הגר חג׳ג׳־ברגר*

תקציר

מאמר זה מבקש להציע מתודולוגיה אתנוגרפית – 'אתנוגרפיה בהולה', הפועלת בתוך אירועים חברתיים, ביטחוניים, אפידמיולוגיים ואחרים, אשר בשל אופי האירוע אינם מאפשרים כניסה איטית וזהירה לשדה. על פי המשגה זו של החוקרת, ביכולתה של האנתרופולוגיה לספק פרשנות והבנה גם לאירועים אלו, אך לשם כך יש להגמיש את התפיסה האתנוגרפית הקלאסית ולפעול במהירות בשדות מחקר זמניים, במצבי חירום ובזמן האירוע עצמו. מכיוון שאירועים אלה מתרחשים בהפתעה או בהפתעה יחסית, גם הכניסה אליהם מתבצעת ללא הכנה מראש.

כדי להסביר את נחיצות האתנוגרפיה הבהולה, איעזר בשני מחקרים שערכתי בשיטה זו: הראשון במאהל רוטשילד בתל אביב בקיץ 2011 והשני בתקופת הבידוד הראשונה בעקבות התפרצות הקורונה בחורף 2020.

סוגיית הזמן היא מהותית ליישום מתודולוגיה זו, שכן הנתונים נאספו בבהילות ומתוך תחושה שהשדה עלול להיעלם בכל רגע ולהותיר חלל מחקרי. מכאן שאיסוף הנתונים והבהילות באיסופם תעמוד בבסיס הצגת שיטת האתנוגרפיה הבהולה, לא כתחליף קבוע לאתנוגרפיה הקלאסית – אלא מכורח הנסיבות, ומתוך אמונה בשיטה האתנוגרפית ככלי ניתוח יעיל ושימושי להבנת תופעות חברתיות ותרבותיות מיידיות.

מילות מפתח: מחקר איכותני, אתנוגרפיה, אתנוגרפיה בהולה, מחאה חברתית, קורונה

***הגר חג׳ג׳־ברגר**, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

הקדמה

מרסל פרוסט כותב בספרו 'בעקבות הזמן האבוד' כי גני העדן האמיתיים הם גני העדן שאיבדנו, ומכאן נובע הצורך האובססיבי להיות שם, בלב ובעט, לכתוב את החיים בזמן אמת, בפרוטרוט, ולזכור כדי להבין. בהמשך למחשבה זו, הפנטזיה של האנתרופולוגית היא לצאת לשדה עם תרמיל, עט ומחברת ולגלות תרבויות שונות, גם אם מדובר בתרבותה שלה; להיות במחיצת אנשים, לשוחח איתם ולהכירם לעומק, לשהות ולהשתהות. כך דמיינתי גם אני את עבודתי כאנתרופולוגית במהלך לימודי התואר הראשון: מפגש איטי ובלתי אמצעי עם נשים וגברים, חייהם ותרבותם. אף אם לעיתים מפגש זה היה קשה, כוחה של עבודת השדה נותר איתן.
אלא שהעידן הפוסטמודרני מתאפיין באירועים מהירים, דחוקים וגדושים (Bauman, 2000), המחייבים לעבוד במהירות ובאופן ממוקד – דבר המאתגר את המתודולוגיה הקלאסית של האנתרופולוגיה. כך נוצרו מתודולוגיות קצרות־מועד. מאמר זה מתמקד בגני העדן שאנו עשויים לבכות את אובדנם – אותם אירועים שנולדים בהפתעה ועלולים להיעלם במהירות, ועל כן קיימת דחיפות לאיסוף חומרים מהשדה בזמן אמת. אולם מהו תפקידה של האנתרופולוגית באירועים כאלו? מהן הסגולות של מחקר במצבים המחייבים איסוף מיידי של חומרים, ראיונות ותצפיות וכתיבת יומן שדה גדוש ואינטנסיבי?

במאמר זה אני מציעה מתודולוגיה שמנסה לשמור אמונים לאתנוגרפיה הקלאסית, אך פועלת בהילוך מהיר יותר בשל אופי השדה הנחקר, זה שנוצר בתוך אירוע חברתי זמני וחד־פעמי. אציג תחילה את בחירתי כאנתרופולוגית לשוטט בערבות הזמן האבוד בלי לתת לתחושת האובדן לסחרר אותי. לאחר מכן אציג את הקשר בין האתנוגרפיה הקלאסית לבין מתודולוגיות שהתפתחו על בסיסה בעידן הפוסטמודרני, ואבחין בינן ובין האתנוגרפיה הבהולה. לבסוף אעלה דילמות מתודולוגיות ואתיות הקשורות לגישה זו ואציג כמה תובנות מעשיות מניסיוני.

שני המחקרים שעליהם אתבסס לצורך הצגת הדברים צצו ללא הכנה מוקדמת, ובשל חשיבותם ופוטנציאל הלמידה מהם חייבו איסוף נתונים מהיר. אראה כיצד האיסוף המהיר של הנתונים אפשר ללכוד רגע תרבותי־חברתי בזמן אמת, וסייע בהבנת הצרכים, המחשבות והמאוויים של נשים וגברים בעת ההתרחשות. למחקר מסוג זה יש חשיבות אקדמית, אך בעיקר חשיבות יישומית, מכיוון שהוא מאפשר לחוקרים וחוקרות לקחת חלק בהבנת האירועים ולתת מענה מיידי, גם אם חלקי, כפי שנעשה במערכים אחרים (ביטחוני, כלכלי, משפטי ורפואי). מעצם מהותם, מדעי החברה מחויבים לשדות אלו לא רק בדיעבד, אלא כמענה פרקטי מיידי.

המודעות העולמית לצורך באתנוגרפיה בהולה עלתה בעקבות שני מצבי חירום: אסון פוקושימה (Slater, 2013) ותנועת המחאה העולמית – שניהם בסביבות 2011. חוקרים שונים (למשל, Figueroa, 2013; Gill, 2014; Yamashita, 2012) התלהבו מהאתגר הזה והציעו רעיונות ראשוניים לקידום הנושא. מתודולוגיית מחקר זו שמה לה למטרה לאסוף נתונים על אירוע חדש, מתהווה, משמעותי בחיי הפרט או החברה, המוביל למצב חירום. תחילתו של האירוע ומשכו אינם ידועים מבעוד מועד, ולפיכך קיימת דחיפות לתעד את האירועים והשפעתם וכן את התוצאות הצפויות. באופן זה מאפשרת האתנוגרפיה הבהולה לתפוס מצב קיומי לימינלי, שמצד אחד מפרק את הידוע והמוכר ומן הצד האחר הוא מעורפל ביחס למציאות המתהווה.

האירוע הבהול מפר את השגרה ולכן האדם מצוי בשלב מעבר – עד לחזרתו לשגרה שהכיר או לאימוצה של שגרה חדשה. אשר על כן, לימינליות היא מאפיין מרכזי של אתנוגרפיה בהולה. מושג הלימינליות נטבע על

ידי האנתרופולוג ואן גנפ (Van Gennep, 1909/2004) והורחב על ידי ויקטור טרנר (Turner, 1961, 1977). במחקרו על שבט הנדמבו זיהה טרנר שלבי מעבר כשלבים שבהם הגבולות הקבועים של החיים לא רלוונטים יותר. באזורים אלו מתקיימים חוקים פנימיים שאינם חלים על חיים מבחוץ או על חיים המתפתחים מאוחר יותר. בשל המצב הלימינלי, ניתן לראות את השדה שבו מתרחשת אתנוגרפיה בהולה כנקודה ארכימדית שאליה מתכנסים נקודת המבט של החוקר, מושאי המחקר והאירוע המתהווה. נקודה זו מאפשרת השקפה חיצונית משתהה, שבה כל המשתתפים, בהווה ובעתיד המתהווה, יכולים לראות את העבר הקרוב. בחינת האירוע המתמשך הדינמי והמפתיע מציעה התבוננות פילוסופית הנוגעת לקיום האנושי, תוך קשירת מרחבי זמן (לא לכאן ולא לשם, תוך כדי, בו זמנית, גם שם וגם כאן). בהקשר החברתי מצב בהול הוא מצב לא מסודר, הוא מערער את הסדר ובורא דבר שאינו ידוע. לעיתים הוא הופך להיות משמעותי ומשאיר אחריו זיכרון חברתי, ולעיתים לא. בכך הוא שונה מההיבט הלימינלי ״המסודר״ המוכר בהקשרו הטקסי, אך בכל זאת הוא יוצר מרחב לימינלי, מרחב לפירוק הזהות והתפיסות באשר למצב שהיה ומחשבות באשר למצב שיהיה.

כשמדובר באתנוגרפיה בהולה חוקרים צריכים למצוא פתרונות מתודולוגיים יצירתיים כדי להתמודד עם הזמניות של האירוע והשדה ועם ההיעלמות האפשרית של משתתפי המחקר, לדוגמה שימוש בראיונות וירטואליים או ראיונות בשעות לא שגרתיות או בעיצומו של אירוע. כמו כן, מחקר ארעי שכזה מחייב מודעות מיוחדת לסוגיות אתיות בשל בהילות הכניסה לשדה, הופעתו המפתיעה של השדה, קיומו החולף והאירועים הרבים הבאים זה אחר זה במהירות. אלו מביאים לכך שהחוקרת מנהלת את מחקריה בהתלהבות, אלתור ולהטוטנות. עם זאת, אתנוגרפיה בהולה לא חייבת להיות אתנוגרפיה נמהרת שזונחת דרישות חיוניות של אתיקה ואיסוף שיטתי של חומרים מהשדה.

אתנוגרפיה בהולה מסתיימת כאשר מצב החירום הופך לשגרה. לכן תפקידו של מחקר כזה הוא בין היתר להבין תהליכים חברתיים ותרבותיים העשויים לשפוך אור גם על מאפייני הקהילה בתקופות שגרה. ההבנה של אירועים אלה מראה שבעיות דחופות הן סימפטומים של בעיות מבניות בסיסיות, המחייבות דיון מעמיק.

מתוך כך ראוי לשאול, עד כמה אנו יכולים להבין אירועים מתהווים בעת התרחשותם? האם לעבודה שנעשית בזמן דחוק יכול להיות עומק, כפי ששואלת סטרת׳רן (Strathern, 2005)? יש להתייחס לשאלה זו לפני שניגשים לאתנוגרפיה בהולה. יתרה מזאת, חשוב לדון בנושאים מתודולוגיים כמו יכולתו של החוקר לשמור על ניטרליות, אמפתיה וחמלה. לצערי, בשל מגבלות המקום, לא אוכל להתייחס כאן למכלול ההיבטים האתיים של אתנוגרפיה בהולה, ואגע באחדים מהם בפרק הדילמות האתיות.

גילוי וכניסה לשדה בהול

האירוע הראשון שבו השתמשתי באתנוגרפיה בהולה היה מחאת האוהלים, שהתקיימה בתל אביב ביולי 2011 כחלק ממחאת האוהלים העולמית. כך כתבתי אז ביומני האישי:

> לפני שאני סוגרת את היום ונותנת ללילה את מקום הכבוד שלו, עוד דבר שמטריד אותי, לכאורה חסר משמעות, מכל היום הזה שהיה דחוס כמו קודמיו כך שכל רגע בו הוא חסד גדול. בדרך הביתה פניתי לשדרות רוטשילד וראיתי התארגנות של כמה אנשים. היה נראה שיש שם התרחשות,

> מסיבת רחוב, מוזיקה ובעיקר רוח של שחרור. משהו בחופש הזה, הסמוך לחופש הגדול, היכה בי. רציתי להניח את האוטו בצד ולהצטרף.

הציטוט מתאר את החוויה הראשונה שלי בשדה המחקר. בזמן שכתבתי את הדברים המאהל נראה לי כמו התארגנות ארעית של כמה צעירים בחופש הגדול הבאים לחגוג. באותה תקופה כתבתי הצעת מחקר לדוקטורט וכבר התחלתי לעבוד בשדה אחר, אך המפגש עם מקימי האוהל הראשון בישראל היה סרנדיפי. למוחרת הורדתי את בנותיי בגן והמכונית לקחה אותי לרוטשילד. במשך שלושה חודשים ביצעתי אתנוגרפיה במאהל רוטשילד. שהיתי במאהל בכל רגע פנוי, מתוך הבנה שאירוע שכזה לא יכול להימשך פרק זמן ארוך ולכן אי אפשר להיכנס אליו במתינות האתנוגרפית הרגילה.

האירוע השני שנקלעתי אליו בבהילות היה התפשטות נגיף הקורונה בישראל, החל מסוף ינואר 2020. אחותי חזרה מסין לישראל בפברואר ומייד נכנסה עם בעלה לבידוד, אף שבאותה עת עדיין לא היו בישראל הנחיות בידוד לשבים מחו״ל. החלטה זו נראתה לנו, המשפחה, תמוהה, וחשבנו שזו היסטריה מיותרת. אך ככל ששוחחתי עם אחותי ובעלה וצפיתי בחדשות על התפשטות הנגיף הבנתי שהמעשה שעשתה היה אחראי מאוד. את השיחות שניהלתי עם אחותי תיעדתי במחברת מתוך מחשבה שעשוי להתפתח פה משהו חשוב.

כעבור שבוע התעוררתי משינה טרופה וניגשתי למדף הספרים, שלפתי את ׳הדבר׳ לאלבר קאמי וקראתי: ״בבוקר ה־16 לאפריל יצא הדוקטורנט ברנאר מחדר עבודתו ונתקל בעכבר מת באמצע מישורת המדרגות, אותה שעה סילק את הגופה בלא לשם לב אליה וירד במדרגות״ (קאמי, 2014/1947, עמ׳ 12). לא המשכתי בקריאת הספר באותו לילה, אך משהו האיץ בי לחזור ולכתוב באותה מחברת: ״אני לא מצליחה לישון, במהירות רבה יותר ויותר אנשים נכנסים ומוכנסים לבידוד, מה זה אומר על מה שקורה בעולם? [...] אני חייבת לראיין אנשים בבידוד״. יום לאחר מכן כבר התחלתי לראיין נשים וגברים ששהו בבידוד. הגעתי אליהם בעיקר דרך מכרים והודעות בקבוצות ווטסאפ. מחקר זה היה כרוך באתגר מתודולוגי נוסף, שכן עקב מגבלות הריחוק החברתי הראיונות נעשו בשיחת טלפון.

שני מחקרים אלו מספרים את סיפורם של שדות לא ממושמעים: האחד נולד מתוך אירוע חברתי בלתי צפוי, והאחר נבע מאירוע אפידמיולוגי שהתגלגל במהירות. שניהם נוצרו בהפתעה והתפתחו בקצב מואץ, ושניהם היו זמניים וחייבו כניסה לא מבוקרת לערבות נעלמות. מאמר זה מתחיל באמונה שלי כחוקרת בחשיבות התיעוד האתנוגרפי של אירועים בזמן אמת, גם על חשבון נאמנות לעקרונות האתנוגרפיה הקלאסית. אירועים בזמן אמת יכולים להעלות ממצאים חשובים משום הנאמנות לראשוניות ולאותנטיות של העדויות. אף כי יש לאתנוגרפיה זו גם מגבלות, היא חשובה מאוד להבנת האירוע בשעתו ולניתוח השפעתו התרבותית על אלה שלוקחים בו חלק מרצון או מכפייה ועל כל השאר.

סרנדיפיות והבנת הגילוי

צ׳ארלס פירס (Peirce, 2009) טוען שבין שלבי האינדוקציה והדדוקציה ישנו שלב נוסף – אבדוקציה, העובר מהספציפי להכללה דרך דמיון. פירס טוען עוד שניחושים הם הליבה של כל מחקר מדעי. בהתאם לכך, הכניסה שלי לתחומי המחקר הבהולים הללו התבססה על אינטואיציה וסקרנות. חשיבותם של האירועים התבררה רק

בשלב מאוחר יותר. במובן זה, שדה המחקר של מחאת קיץ 2011 הכין אותי לשדה המחקר של מגפת הקורונה בשנת 2020 – שני אירועים מטלטלים בתחום החברתי הלוקלי והגלובלי, המציעים כמה תובנות על התרבות המערבית והחברה הישראלית.

עם זאת, מחקר זה עומד בפני כמה אתגרים מתודולוגיים לא פשוטים. הנה קטע מיומן השדה שלי שנכתב במהלך המחאה באוגוסט 2011:

> אני חוזרת שוב מבולבלת, לא מוצאת קו מקשר בין הראיונות שכמו עולים משדות שונים... האוסף הבלתי פוסק של חומרים, ללא יכולת הפוגה, ממכר. ככל שאאסוף יותר, אדע יותר, אך מצד שני המחקר מתיש ולא מאפשר מנוחה, לא מאפשר לבחון היכן אני בערמת המילים.

וכך כתבתי בעת המחקר במגפת הקורונה במרץ 2020:

> אני עייפה, כל יום מראיינת 5–6 מבודדים ומבודדות, מתיש, מתיש, אך יש משהו שלא מאפשר לי להפסיק, אוטוטו נכנסות תקנות חדשות, כולנו נהיה בהסגר והשדה שלי ייעלם. מהי חוויית הבידוד כשהכול בחוץ ממשיך. אין לי זמן לעצור, אני חייבת להמשיך ולאסוף עדויות מהשטח לפני שיחזיר נשמתו לקורונה.

מחקרים אלו מתחילים בבהילות. החוקרים נמצאים ב״חזית המחקר״, ואין להם זמן להתעכב על פרשנות האירועים. כפי שכתבתי ביומני, הייתי צריכה לאסוף נתונים ללא הרף: מה מרגישים מי שגרים באוהל ברחוב? מהי החוויה בבידוד בזמן שהעולם שומר על הקצב הרגיל שלו? מה אנו יכולים לומר בזמן ובמקום אלה על התרבות והשפעתה על חוויותיהם של נחקרים ועל תפיסותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם לגבי העצמי והאחר?

אירועים אלו מציעים נקודות לבחינת שינויים חברתיים. מקס גלוקמן ואסכולת מנצ׳סטר תפסו אירועים כמעשים דרמטיים שיכולים לחשוף כוחות חברתיים־פוליטיים המשמרים את הסדר החברתי ומשפיעים עליו (Kapferer, 2010). סטיב קפרר טוען שאנתרופולוגים צריכים לשאול איזה אירוע מתרחש וכיצד הפך האירוע למה שהפך. לדבריו, כל אירוע הוא מיקרוקוסמוס של חברה ותרבות. לפיכך, יש באירועים עניין מכיוון שהיסודות והכיוונים של כל אירוע מוסיפים להבנה ולניתוח שלנו בדבר השינויים החברתיים שהוא חולל. דון הנדלמן (Handelman, 1998) טוען כי חשוב להסתכל על אירועים מזווית חדשה ולשאול שאלות שונות מאלה שנשאלו בעבר וכי אתנוגרפיים צריכים לזנוח את ההנחה שהם יודעים מהו אירוע וכיצד הוא פועל (Handelman, 2006).

בנוגע לחקר המשברים, דאס (Das, 1995) רואה באירועים כאלה ״אירועים קריטיים״ – אירועים שהם המקור לשינויים גדולים שעשויים להשפיע על המערכת החברתית־תרבותית כולה. לדברי דאס, חקר אירועים מתפתחים עוזר לנו להבין תהליכים של שינוי חברתי. על ידי אימוץ גישות חדשות המחקר בוחן אירועים כאלה כמציאות אוטונומית הראויה להתבוננות ולהבנה בפני עצמה. על פי גישה זו, מצבים דחופים לא רק מדגימים תהליכים חברתיים כלליים, אלא גם משמשים שדה אוטונומי לחקר אנשים וחברה. כעת אציג את החשיבות של אתנוגרפיה בהולה. אתחיל בהצגת המתודולוגיה הקלאסית והאידיאלית. לאחר מכן אדון במתודולוגיות שונות המייצגות פשרה בין האידיאל למציאות, ואסיים בבחינה של אירועים בזמן אמת באמצעות אתנוגרפיה בהולה.

הרצוי: אתנוגרפיה קלאסית

מתודולוגיה אתנוגרפית קלאסית משלבת השתתפות והתבוננות באירועים בחיי הנחקרים לאורך תקופות שונות. מתודולוגיה זו מביאה לידי ביטוי את השקפת העולם של הנחקרים. החוקרת מסתמכת על תצפיות וראיונות כדי להבין תהליכים חברתיים ותרבותיים המעצבים את המציאות החברתית ומשקפים אותה. מחקרים אתנוגרפיים קלאסיים מספקים הבנה מעמיקה לגבי התהליכים שחווים המשתתפים במחקר וכיצד הם מפרשים את מציאות חייהם. מכיוון שפעולת הפרשנות נעשית הן על ידי החוקרת והן על ידי המשתתפים במחקר, מחקר כזה מניב תמונה רבת משמעויות, מורכבת ודינמית.

ברם, בעקבות ביקורת הייצוג שנשמעה בשנות השבעים על האתנוגרפיה הקלאסית, היא קיבלה תפנית פרשנית, ובגינה חוקרים ביקשו לתת מקום לאופי הסובייקטיבי וההבנייתי של התיאור התרבותי ולתעד את התרבות הנחקרת מתוך הכרה גם בנקודת המבט של הנחקרים ושאיפה להתקרב אליה ככל שניתן – מה שגירץ כינה "going native". מכאן עלה הצורך בתיאור גדוש, עמוס ורפלקסיבי (Geertz, 1973), וגברה הדרישה לכלול באתנוגרפיה גם קולות שוליים ומנוגדים ולחשוף תפיסות ומוקדי כוח נסתרים (Mayan, 2009). תהליכים מתודולוגיים אלו קידמו את השינוי מתפיסת עולם פוזיטיביסטית לתפיסת עולם פוסטמודרנית (Denzin & Lincoln, 2000a). לפיכך יש דרכים רבות לחשוב על מחקר אמפירי איכותי ולהתאימו למטרות ולזמנים המשתנים, לרבות תיאורי מקרה, התנסויות אישיות, רפלקסיה, נרטיבים, ראיונות, תצפיות, ניתוח היסטורי וטקסטים חזותיים (Denzin & Lincoln, 2000b). מחקרים מסוג זה מאופיינים במיקוד פרשני, שמטרתו ללמוד על הנושא בסביבתו הטבעית דרך המשמעויות שמייחסים המשתתפים עצמם. ניתן לראות בהם בריקולאז' – יצירה צפופה, מורכבת ורבגונית, המייצגת את הדימויים, ההבנות והתובנות של החוקרת על שדה המחקר (Lincoln & Denzin, 1998). הרחבה זו של המתודולוגיה האתנוגרפית הקלאסית לצורות חווייתיות יותר אפשרה לה להישאר רלוונטית גם במאה ה־21 (Wolcott, 1999).

בין הרצוי למצוי: אתנוגרפיות אלטרנטיביות

ברוח העידן הפוסטמודרני התפתחו בשנים האחרונות אתנוגרפיות מסוגים שונים, המתאימות את עצמן למציאות המשתנה. להלן תיאור של כמה מהן.

אתנוגרפיה קצרת מועד – התפתחה מתוך מגבלה לכאורה של האתנוגרפיה הקלאסית – קושי לפרש ולהסביר תופעות חברתיות במהירות. אתנוגרפיות קצרות מועד מתמקדות בסוגיות ספציפיות ולרוב אין בהן התייחסות יתרה לקשר חוקר–נחקר. מכיוון שהן חסרות את הדיוק האקדמי והספקטרום הרחב של אתנוגרפיה קלאסית ואת הפרשנות העמוקה וארוכת הטווח, יש חוקרים שתיארו אותן "מהירות ומלוכלכות" (Hughes et al., 1995). עם זאת, פינק ומורגן (Pink & Morgan, 2013) טוענים שלעיתים אתנוגרפיה כזו נדרשת משום שהיא מאפשרת לחוקרים לאסוף נתונים בזמן מוגבל. הפרשנות של סוג זה של אתנוגרפיה היא מהירה ונוגעת לרוב בהיבט יישומי נקודתי שעליו נערך המחקר (Millen, 2000).

אתנוגרפיה מהירה – מתמקדת בשדות שאפשר להיכנס אליהם לפרק זמן מוגבל בלבד. היא נשענת על שלושה רעיונות עיקריים: מיקוד נושאי המחקר באותו שדה עוד בטרם הכניסה אליו; שימוש במגוון טכניקות של תצפית; ושימוש בכלים טכנולוגיים משלימים כדי להרחיב ככל האפשר את מאגר הנתונים הנאספים. אתנוגרפיה מהירה נעשית לרוב בידי צוותי מחקר רב־תחומיים ואורכת בממוצע שלושה עד שישה שבועות (Isaacs, 2012; Ranabahu, 2017). (להרחבה, ראו: Beebe, 1995, 2001; Handwerker, 2001).

אתנוגרפיה ממוקדת – את המושג 'אתנוגרפיה ממוקדת' טבע הוברט קנובלאוך (Knoblauch, 2005). מתודולוגיה זו משמשת בעיקר במקצועות טכניים כמו הנדסה, ארכאולוגיה ורפואה, והיא עוסקת בדרך כלל בסוגיה טכנית ממוקדת מתוך חשיבות הבנת ההקשר התרבותי שבו נמצא השדה (Mayan, 2009; Morse & Richards, 2002). האתנוגרפיה הממוקדת התפתחה מתוך ערעור מתודולוגי על הצורך באנתרופולוגיה הקלאסית (Knoblauch, 2005). לפי תפיסה זו, כיום אין עוד צורך לנסוע למקומות רחוקים כדי להכיר תרבויות אחרות, ותרבות אינה מוגדרת בהתאם למיקום גאוגרפי או אתני. על כן אין היא מחייבת מפגשים רבים וראייה הוליסטית. מחקר אתנוגרפי ממוקד נעשה בשדה שהקשר בין משתתפיו אינו גאוגרפי, אלא מבוסס על החוויה המשותפת שלהם בו, והוא יוצא מתוך הנחה שלמשתתפים יש פרספקטיבה תרבותית משותפת גם אם הם לא מכירים אחד את האחר (Mayan, 2009; Morse & Richards, 2002).

האתנוגרפיות שתוארו מתאימות עצמן למציאות משתנה תדיר ולתחומים שדורשים מענה פרקטי ומהיר של השדה, כמו רפואה, עיצוב, הנדסה, מחשבים, ייעוץ ותקשורת. אך מה באשר לחקר אירועים תרבותיים וחברתיים שקורים בהפתעה – האם האתנוגרפיה מותאמת בהכרח לכל שדה? בחלק זה אציג את התרומה שלי לשדה האתנוגרפי – שיטת האתנוגרפיה הבהולה.

מצוי: **אתנוגרפיה בהולה**

בעוד שבאתנוגרפיה קלאסית יש מידה של שליטה בשדה – או לפחות ציפייה שיימצא באותו מקום גם למוחרת, באתנוגרפיה בהולה חוסר הוודאות הוא המהות. כמו כן, בעוד שבמחקר לרוב החוקרת יודעת מראש מהו השדה שברצונה לחקור, באתנוגרפיה בהולה האירוע צץ בהפתעה, והחוקרת "נקראת" לשדה ללא הכנה ולעיתים ללא יכולת לעכל את הסיטואציה המחקרית. אומנם אנתרופולוגים עוסקים לעיתים קרובות בשינויים בשדה, אך במקרה הבהול עבודה זו קשה ביותר מאחר שאיננו יודעים מתי השדה ייעלם. משום כך עלינו להתייחס ללימינליות ולארעיות כאל נתונים.

אתנוגרפיה בהולה דומה למתודולוגיות אתנוגרפיות אחרות מבחינת הקצב המהיר של איסוף הנתונים וטווח הזמן הקצר של המחקר. עם זאת, יש כמה מאפיינים שמבדילים ביניהן. ראשית, הדחיפות באתנוגרפיה בהולה היא תוצאה של צורך ולא בחירה: מכיוון שהשדה זמני איסוף הנתונים חייב להיעשות במהירות. שנית, החוקר לא נכנס לשדה לאט, אלא "צולל" היישר לתוכו ולכן גם עוקף את שלבי הפרשנות והמיקוד. שלישית, בניגוד לאתנוגרפיות ממוקדות, שבהן חוקרים אוספים רק חלק מהנתונים ומתמקדים בשאלות ספציפיות, אתנוגרפיה בהולה מוצאת היגיון בתפיסה הוליסטית של השדה ובאיסוף כל סוגי החומרים הזמינים, במיוחד משום שהחוקרת לא יודעת מה יהיה חשוב לתעד ולנתח בהמשך.

עם זאת, גם בסוג זה של אתנוגרפיה החוקרת לא ממהרת לנתח את הנתונים, ובכך משמרת כמה מרכיבים של אתנוגרפיה קלאסית. למעשה, אתנוגרפיה בהולה היא אחת משלוחות האתנוגרפיה הקלאסית (Clifford & Marcus, 1986; Geertz, 1973; Marcus & Fischer, 1996; Muecke, 1994). מכאן שאיסוף הנתונים המואץ מתבצע תוך ניסיון לשמור על המאפיינים הבסיסיים של האתנוגרפיה הקלאסית ולקיחת אחריות באירועים חברתיים ותרבותיים הדורשים פעולה ותגובה מהירה. האם זו המחשבה שהניעה את פרנץ בועז כאשר שלח את תלמידיו לתעד תרבויות ילידים מחשש שהן עלולות להיעלם בקרוב? סוג זה של מחקר מתואר כ״אתנוגרפיית הצלה״ (Gruber, 1970). בועז ותלמידיו חוו את אותו חשש מהיעלמות. בדומה לכך, העידן הנוכחי מזמן מופעים חברתיים ותרבותיים נזילים רבים, המופיעים, משתנים ונעלמים תוך זמן קצר. במופעים אלה מתפתח עולם שלם במהירות עצומה, ובאותה מהירות הוא כלה אל מול עינינו המשתאות. על כן מחקרי הצלה רלוונטיים גם באתנוגרפיות בנות־זמננו.

אתנוגרפיה בהולה מתאימה לעידן הפוסטמודרני המאופיין בריבוי נקודות מבט ונרטיבים, במחיקת קיומן של אמיתות מוחלטות ובמיקום של כל עמדה, פילוסופיה ותפיסה ביחס לסביבתן. מאפיינים אלה מחלחלים אט אט לחיי היום יום והופכים לדרך שבה אנו מייצגים את העולם (Rorty, 1989) ונותנים לו משמעות (Derrida, 1999). אנו כחוקרים גם נעזרים בגישות אלו כדי להסביר אירועים ותופעות (Lyotard, 1979) ולפרש שדות ומרחבים שיש בהם ספק. כפי שכתב ז׳ורז׳ פרק (2011/1974), דומה שעלינו לציין לעצמנו כל העת – זה לעולם לא נתון לנו. בהתבסס על ההבנה שיש שיטוט מתמשך במרחב הפוסט־מודרני, גם האתנוגרפיה הפכה להיות בהולה ותרה אחר ייצוג.

מחקר בהול עשוי להתחיל ביומן אישי או באיסוף חומרים מהשדה בצורה לא מאורגנת. באופן טבעי, הוא לא מתמקד בקטגוריות חברתיות ספציפיות, שכן הכניסה לשדה נעשית ללא הכנה מאורגנת היטב. במקביל, על החוקרת לקחת בחשבון גם דילמות פוסטמודרניות של ייצוג עצמי וסוגיות של זהות (Flaherty et al., 2002), המותאמות בזמן אמת לתפיסות המשתתפים בנוגע לשאלות קיומיות, ריבוי זהויות וחיפוש משמעות (חג׳ג׳־ברגר, 2018, 2021; חג׳ג׳־ברגר ואחרים, 2022; Hazaz-Berger, 1995; Fischer-Rosenthal; Hazaz-Berger & Yair, 2011; 2023; Holstein & Gubrium, 1995, 2000; McAdams 1993, 1996, 2004; Rosenwald & Ochberg, 1992).

באתנוגרפיה בהולה החוקרת צריכה להסתמך על מתודולוגיות ניתוח פתוחות וגמישות. אחת המתודולוגיות שהשתמשתי בהן היא השיטה של רוזנטל (Rosenthal, 1993, 1997), שהובילה אותי להציג בפני משתתפי המחקר שאלות פתוחות, כגון ״ספר לי את סיפור חייך״ או ״ספר לי את זיכרון הילדות הראשון שלך״. באמצעות מתודולוגיה זו החוקרת נמנעת מריבוי שאלות ונוצר מרחב מאפשר לשאלות ספציפיות יותר שמגיעות מתוך הנושאים שהנחקרים מעוניינים לשתף בהתאם לנרטיב שהם מבנים סביב האירוע המשברי. כך ככל שמתעמקים בריאיון ובהיכרות עם הנחקרים השאלות הרחבות מתגבשות אט אט לסיפור של השדות הנחקרים בתוך האירוע המשברי ועולות שאלות שקושרות סיפור זה לנקודת הזמן הקונקרטית. יתר על כן, שיטה זו שימושית מכיוון שלמראיין אין בדרך כלל זמן לבנות מדריך ריאיון לפני כניסתו לשדה ומכיוון שהוא לא ממוקד בנושא ספציפי. בהתאם לכך, שתיקה, הנהון או מחווה אחרת עשויים לדחוף את הריאיון קדימה או להאט אותו (Josselson et al., 2003; Lieblich et al., 1998). כך למשל, בראיונות טלפוניים שהתבצעו בלית ברירה במחקר על מבודדי

הקורונה, שימשו השתיקה או ההמהום החלוש כאתנחתא – כפי שנעשה במחקרים אחרים שבהם לא התאפשר לשוחח פנים אל פנים. עם זאת ייתכן שבגלל הבידוד נוצר זמן חופשי והתעורר רצון לשוחח ולשתף בחוויית הבידוד.

תומס נייג׳ל (Nagel, 1986) מייחס, אולי באופן קיצוני, את נקודת המבט רק לתודעתו של הפרט וטוען כי רק מה שבתודעה שלנו הוא אמיתי. אם כך, האם לעבודה האתנוגרפית אין מקום ממשי, בהיותה חיצונית לתודעת הפרט? אין ספק שכאשר אנו מערערים על גבולות האתנוגרפיה ועל יכולתה להביע עמדה חיצונית עלינו להיות ערים לגבולות שאנחנו פועלים בהם ולמידת נכונותנו למתוח אותם. במחקרים שערכתי הקפדתי להיות מודעות לקיומי ולמקומי כחוקרת, אך גם הכרתי במקום של משתתפי המחקר – לא רק בדיעבד אלא גם בעת איסוף החומרים עצמם. זהו היתרון בכניסה למחקר מיידי ודחוף שמחייב תהליך עיבוד מתמשך בלי יכולת לעצור ולהשתהות גם במהלך איסוף הנתונים. מחקר אתנוגרפי כמו זה מחייב התייחסות מורכבת לאתנוגרפיה הקלאסית, שכן בשל אופי השדה שנוצר בהפתעה, במצב חירום שקיומו לוט בערפל, סביר להניח שקיומו זמני, ועל כן אין הוא יכול לקיים את אפיוני האתנוגרפיה הקלאסית המחודשת.

הכלי המתודולוגי הבהול מאפשר לאזן בין יחסי הכוחות של החוקרת לאלו של משתתפי המחקר, שכן גם הם כמותה מופתעים מהתהוות השדה בזמן אמת. זאת ועוד, ההפתעה משנה את מהותם של יחסי הכוחות ויוצרת מצב שבו יחסי הפנים (המשתתפים) והחוץ (החוקרת) דינמיים כל העת (Lacan, 1970). בהתאם לכך מחקר זה מזמן מקום לאתנוגרפיה ניסיונית (ראו: Connelly & Clandinin, 1990; Fischer & Abedi, 1990; Marcus & Fisher, 1996; Stewart, 1996; Taussig, 1987).

העשייה האתנוגרפית, המנסה להתערב מעט ככל האפשר ולהשאיר דרגות חופש, קרובה יותר לשירה במובן של יכולתה להשמיע קול (Hymes, 1998; Tyler, 1986b). את מקום הראייה וההתבוננות תופסות בסופו של דבר האמירה וההאזנה. ה״נפילה״ למחקר ותחושות ההימצאות וההיעלמות מאפשרות לחוקרת להרפות ולשתף פעולה מתוך תחושה של שותפות גורל עם משתתפי המחקר ולהקשיב לאותה מוזיקה ושירה פנימית שלו. בהקשר זה יש לעבודה משמעות תרפויטית, מעין שחרור והיתוך עם המשתתפים. טיילר (Tyler, 1986a) רואה זאת בשינוי התפיסה המחקרית, אך גם בשינוי דרך איסוף הנתונים והמידע מתוך מודעות. גם גירץ סבור שהאנתרופולוגיה קרובה יותר לשירה מאשר למחקר במובן שיש לה יכולת לייצג קול:

> Not the event of speaking, but the ’said’ of speaking, where we understand by the ’said’ of speaking […]. In short, what we write is the noema [’thought’, ’content’, ’gist’] of the speaking. It is the meaning of the speech event, not the event as event. (Geertz, 1973, p. 19)

האתנוגרפיה הבהולה מתאימה כאשר יש לשדה את המאפיינים האלה:

זמן חירום: מצב החירום צפוי להסתיים במועד לא ידוע וכל מחקר שיתקיים לאחריו יתבצע בדיעבד ויכלול תוספות של פרשנויות וראייה מאוחרת של הדברים. המחקר מתהווה בזמן לימינלי, בין החיים שלפני האירוע לבין החיים שאחריו. כמובן שיש לתת את הדעת גם לדילמות אתיות שמחקר כזה מזמן. למשל, האם השיחה

על חוויה קיומית במצב חירום עלולה להוביל אדם לקושי רגשי שאין אפשרות לתת לו מענה באותה עת? אין ספק כי גם בראיונות קלאסיים עלולות לעלות סוגיות שמכבידות על המשתתפים, אך בשונה מהאתנוגרפיה הבהולה משתתפי המחקר לרוב לא נמצאים במצב חירום או בסיטואציה שאין אפשרות להעניק בה סיוע מיידי.

זמן אמת: מצב שבו הדברים נאמרים בעת התרחשותם, בתוך התהוות האירוע, מאפשר שיח ללא פילטרים. כך לדוגמה במחקר על מבודדי הקורונה ראיינתי את גילי פעמיים – פעם אחת בעת שהייתה בבידוד (מרץ 2020) ופעם נוספת כחודש לאחר מכן, לאחר שכבר יצאה מבידוד ונכנסה יחד עם כולם לסגר כללי. היא אמרה לי כך:

> כשאת בבידוד הכול נראה לך דרמטי, גדול, עצום. זה העולם מולך. כשסוף סוף השתחררתי, נכון כולם בתכל׳ס בסגר, אבל יש הבדל. קודם כול כשהייתי בבידוד זה היה מיוחד, יכולתי להגיע לרבדים כאלו עמוקים למול החיים שלי והפרידה שלי מבן הזוג. היום אני כבר לא שם, תני לי פול גז עשייה, מתנדבת בכל חור, כאילו לדבר עכשיו על בידוד, זה כמו שתדברי איתי על החתונה שלי.

גילי מתייחסת לבידוד בתימהון – זה כבר לא שלה, בניגוד למה שהיה לפני כן. קודם היא שאלה שאלות קיומיות על עצמה ועל העולם, ועכשיו כולם במצב דומה. כל אותן תובנות בזמן אמת כמו נעלמו ונדרשות שאלות רבות כדי להגיע חזרה לעומקן.

זמניות: מאפיין מרכזי באתנוגרפיה הבהולה, שכן מדובר בשדה שתוקפו לרוב קצר מועד. לכן יש להיערך ולהתייחס לשדה המחקר באופן שונה לחלוטין. שדה כזה נוגע לרוב בתופעות או אירועים חד־פעמיים שמתרחשים בשדה החברתי והתרבותי.

זמן הפתעה: שדה שנוצר במצב הפתעה הוא לא מרכיב הכרחי באתנוגרפיה הבהולה, אך בהחלט אין הוא מוסיף לתחושת השליטה בשדה, לא של החוקרת וודאי ללא של הנחקרים. תחושה זו של אי־ודאות יוצרת שותפות גורל בין הנחקרים לחוקרת. מכאן עולה שמרכיב הזמן הוא בעל משמעות רבה בהקשר של אתנוגרפיה בהולה. הבהילות באיסוף הנתונים מחויבת משום שהשדה עלול להיעלם. הפרפרזה על כותרת ספרו של פרוסט נשענת על חשיבות ממד הזמן באתנוגרפיה זו – שבה החוקרת נעה במרחבים צחיחים שכל פסיעה בהם עלולה להיות האחרונה, ולעיתים נמצאת במרוץ אחר הזמן שאבד או שכמעט אובד.

אתגרים מתודולוגיים

האתגרים העיקריים נוגעים לדרך הכניסה לשדה, לתהליך איסוף הנתונים המהיר ולעובדה שהאירוע זמני ומועד סיומו לא ידוע, ולכן מתודולוגיית המחקר אינה מאורגנת במלואה. מתודולוגיה אתנוגרפית, לרבות שימוש ביומן שדה, ראיונות, תצפיות, תצפיות משתתפות והשתתפות באירועים מתוכננים וספונטניים, מותאמת לסוג זה של מצבים. הפרשנות לחומרים שנאספו מתחילה בעיקר לאחר שהשדה נעלם. מכאן, שבניגוד למחקרים קלאסיים, שבהם החומרים מקבלים פרשנות במהלך המחקר והחוקרת יכולה לחזור לשדה עם תובנות ושאלות חדשות לאחר ניתוח ראשוני, באתנוגרפיה בהולה אין אפשרות לנתח את הנתונים במהלך הפעילות בשדה המחקר.

לכן האתנוגרפיה הבהולה מעלה שתי סוגיות בהתמודדותה עם מצבי משבר: הראשונה היא איסוף נתונים בזמן אמת ללא אפשרות להשתהות כדי לעבדם, הנובעת מהצורך לתעד תופעה זמנית. הסוגיה השנייה היא התחושה הנוצרת במהלך האתנוגרפיה הזמנית, כי משתתפי המחקר נמצאים בזמן מושהה, אך אני, החוקרת, לא יכולה להיות במצב דומה; עליי להיות כל הזמן בעשייה, שכן כל התמהמהות או השתאות יכולות לגרום להפסקת אספקת ה״חמצן״ המחקרי שלי.

עבודת שדה בהולה כמותה כלקיחת נשימה, צלילה פנימה וחזרה לאחר זמן קצר אל פני השטח, כמעט ללא אוויר. התחושה הזו שחוקרים חווים במהלך המחקר ולאחריו ממלאת אותם אדרנלין, ובמקביל גם משאירה אותם חסרי נשימה. חשוב להדגיש את האלמנט של אתנוגרפיה זו בגלל שילובה עם החירום והזמניות המאפיינים את השדה הבהול. במחקר בהול סרנדיפיות נובעת ממציאת השדה ומתפיסה של החוקרת כי לאנתרופולוגיה ערך רב גם באירועי משבר. במובן זה תפיסת עולמה של החוקרת מוליכה אותה למחקר גם בידיעה שעליה להגמיש אותו, תוך הכרה במחיר האישי הכרוך בכניסה אינטנסיבית לשדה המחקר. שדה המתאים לאתנוגרפיה בהולה נתפס בעיני המשתתפים כמטושטש, חסר שורשים ומאתגר במובנים רבים. יתרה מכך, אתנוגרפיה בהולה מפחיתה את דרגות החופש של החוקרים משום שברצונם לאסוף כל שביב מידע הם חייבים להיות בשטח כל הזמן.

במאהל רוטשילד, למשל, כל יום שביליתי מחוץ לשדה אבד לנצח. הדבר נכון גם לגבי מחקרים אחרים בזמן אמת, לדוגמה מחקרים על הפגנות ומחאות או אירועים קצרי טווח אחרים עם תאריך סיום ידוע כמו פסטיבלים וחגיגות. בעוד שהאירועים במחקרים מסוג זה מוגבלים בזמן ויש לאסוף נתונים בדחיפות, הם מתוכננים בדרך כלל מבעוד מועד, ומאפשרים לחוקרים להתכונן לפני שהם נכנסים לשדה. לפיכך, בחקר שדות אלו לא נדרשת אתנוגרפיה בהולה.

בעוד שאירועים בהולים הם מקוטעים, מאתגרים ולא מאורגנים, המתודולוגיה של אתנוגרפיה בהולה מאפשרת לחוקרים לקחת חלק חד־פעמי וייחודי באירועים, תוך מתן פרספקטיבה אנתרופולוגית נרחבת וחשובה לאירועים ומצבים מפתיעים הדורשים מחויבות מלאה למחקר. מכאן שלאיסוף נתונים בזמן כה ייחודי וחד־פעמי בשדה ערך מחקרי גבוה מהעלות של הקשיים המתודולוגיים.

דילמות אתיות

אתנוגרפיה בהולה כרוכה בשורה של סוגיות אתיות. במחקר בהול נכנסים לשדה עוד טרם קבלת אישור מוועדת האתיקה. עם זאת, היא מעודדת את החוקרת להיכנס לשדה במהירות, לאסוף חומרים רבים ככל האפשר, לערוך מספר רב של ראיונות בפרק זמן קצר ולתעד את הדברים ביומן השדה למרות המצב המלחיץ. למרות זאת, אין להתעלם מהחובות האתיים בשדה, מתוך הבנה ורגישות ליחסי הכוח האינהרנטיים בכל שדה מחקרי (Stacey, 1988).

אתנוגרפיה בהולה מניחה את קיומו של גורל משותף: כאשר מתרחש לפתע אירוע חברתי שמשנה בפתאומיות את שגרת החיים, חוקרים ונחקרים מוצאים עצמם מחוץ לשגרת היום. מפגש כמו זה עלול להוביל לאירועים טראומטיים, עם רמות גבוהות של רגישות, שכן אנשים נמצאים במצב מורכב של אי־ודאות (Das, 1995).

האתנוגרפיה הבהולה מנסה להתמודד עם מצבים מורכבים אלו בעזרת השאלה כיצד ליצור מצב שבו נוכל להמשיך לקחת חלק במחקר החברתי בזמן משבר ולשמור על האתיקה המקצועית.

קונאת (Kunnath, 2013) מעלה סוגיות אתיות חשובות מעבודת השדה שביצע במצב חירום בהודו. הוא מפנה אותנו לקוד האתי האנתרופולוגי. אולם מה קורה כאשר אין אפשרות לקבל הסכמה רשמית מדעת להשתתפות, כפי שקוד זה מחייב? האם המחויבות שלנו כחוקרים נעלמת או שמא אנחנו צריכים להתחייב לשדה ולמשתתפים בו ומתעדים את האירוע? האם זה אומר שאנחנו חוצים גבולות אתיים או שהבסיס הערכי שלנו כחוקרים הוא בסיס שמחייב ראשית נאמנות למשתתפי המחקר ולשדה הנחקר? או אולי, כפי שציין קונאת (מצוטט אצל Caplan 2003, p. 5), עלינו ״לחתור לכונן את עצמנו כקהילה מוסרית״? אין ספק שיש להתייחס בכובד ראש לדילמות האתיות הגלומות באתנוגרפיה בהולה. בשל קוצר היריעה איני יכולה לעמוד על כל הדילמות הללו, ויש להותיר דיון עמוק ורחב יותר בהן למאמר נוסף.

תובנות ממחקר בהול

האצה לעומת האטה: **להכחיש את הבהילות או ללמוד לחיות איתה**

מצד אחד, החוקרת מנסה להאט את תהליכי המחקר ולהיות ממוקדת בשדה המחקר וערה לשינויים ותנודות לא צפויים. בה בעת החוקרת חרדה מהאפשרות להיכשל במחויבותה לשדה, מה שיוביל אותה לעבודה ללא הפסקה. כפי שעולה מהקטע הבא ביומן השדה שלי, אוגוסט 2011:

> [מצד אחד] האיסוף הבלתי פוסק של חומרים, ללא יכולת הפוגה, הוא ממכר. כמה שאאסוף יותר אדע יותר, יהיה לי יותר חומרים. מצד שני הוא מתיש ולא מאפשר מנוחה. לא מאפשר לבחון אם אכן אני מוצאת כאן משהו, בערֵמת המילים והתיאורים.

כפי שעולה מקטע זה, הרגשתי שעליי להאיץ את תהליך איסוף החומרים ולאסוף כל פיסת מידע. למרות התשישות המשכתי לראיין אנשים כמו מכונה משומנת, הניזונה מכוח האינרציה, ממלאת את יומן השדה בפרשנויות מינוריות, בלי להתרחק מהחומרים. עבודת השדה תובענית מאוד ודחוסה וכמעט שלא משאירה זמן פנוי לדברים אחרים.

התגברות על אתגרים של אינטימיות ואמון

אתנוגרפיה בהולה מחייבת את החוקרת להתחבר לאנושיות הבסיסית, בדומה לאינטימיות האיטית והעדינה הנרקמת במחקרים קלאסיים. חוקרים שיישמו את העקרונות של אתנוגרפיה בהולה מדווחים על תחושה של ״אינטימיות מהירה״, שיצרה גם תחושת שותפות לנוכח אירוע מפתיע. כחוקרים העובדים במגבלות זמן עלינו לעצור לרגע ולהתעכב במרחב שנוצר בינינו לבין המרואיינים שלנו. עלינו להישאר קשובים ורגועים. הדבר עולה למשל מתיאור השיחה שלי עם ראומה, פנסיונרית בת 75 שהוכנסה לבידוד במרץ 2020:

> ראומה מספרת לי על החיים שלה טרום־קורונה. כמה עומק, איזו היסטוריה. היא מספרת לי על המלחמות, הבעל שנפצע והאהבה ביניהם, גידול הילדים והחיים בעיירה ציורית ומרוחקת מפה.

> אני מוצאת את עצמי משוחחת איתה שיחה פתוחה וכנה, ומשהו מעט מיטשטש. אני חושבת עליה, בבית. לבד. כמעט שבועיים. ונותנת לנו לשוט יחד בסיפור חייה.

במחאת האוהלים שוחחתי עם נחקרת שסיפרה על קשיי גידול תאומים ועם נחקרת אחרת שסיפרה על קושי במציאת מנחה לדוקטורט. אחד המשתתפים סיפר לי, כבר בשיחה הראשונה שלנו, על קשייו במציאת בת זוג לאחר ריצוי מאסר, ואחרים פתחו את ליבם וסיפרו על דילמות רומנטיות או חרדות קיומיות. פרטים אלו, אשר לא נראים בהתחלה כמתחברים ישירות למחקר הספציפי, בדרך כלל לא יופיעו מהר כל כך במחקר אתנוגרפי קלאסי (חג׳ג׳־ברגר, 2021). נראה שמחקרים בהולים מאיצים תהליכים של יצירת אינטימיות.

בשני האירועים, אף שהיו שונים באופיים, הפכו האינטימיות ויחסי האמון הנרקמים במחקר קלאסי באיטיות מורכבים אף יותר, ובכך הם זימנו מגע אנושי ובלתי אמצעי שבמחקר רגיל נדרש זמן רב יותר להגיע אליו. המגבלות מוסרות ונוצרת אינטימיות אחרת, מהירה, שמשאירה את משחקי החברה בצד ושמה את הכול על שולחן הניתוחים של השדה.

תיעוד ופרשנות בשדה: התגברות על הצורך בעיבוד

מכיוון שלחוקרת אין זמן להתעכב ולבחון את החומרים, עליה לרשום הכול ולבטא את מחשבותיה כדי שתוכל לחזור אליהן לאחר איסוף החומרים מהשדה. כל שנייה הופכת לחלק מהמחקר וכל אמירה מצוינת ביומן השדה. אתנוגרפיה בהולה היא סדנה מהירה ומרוכזת, הדורשת עבודת חשיבה ללא הפסקה. ברגע שאני מתחילה מחקר כזה אני רושמת את התובנות שלי בזמן אמת ומחזיקה פנקס לצידי כל הזמן – ליד מיטתי, על השולחן, בתיק, במטבח ובכל מקום אחר. הכתיבה וההקלטה הופכות לחלק בלתי נפרד מהיום שלי, הכול כדי שלא לפספס מחשבות על השדה ובתוכו. שהרי כאנתרופולוגים אנו נכנסים לשדה עם ארגז כלים ועם הבנות תאורטיות ומתודולוגיות, אולם מפאת דחיפות השדה אנו חוזרים לאי־ודאות ומתבוננים בשדה כ״טאבולה ראסה״. מכאן שאלמנט הזמן הוא קריטי באתנוגרפיה בהולה. עם זאת, דחיפות זו אינה חלה בהכרח על הפרשנות או הפתרונות.

ההשקפה ההוליסטית: הכול חשוב והכול יתועד

בין כל הקשיים של כניסה בהולה לשדה עולה גם ההתלבטות במה להתמקד. לפי מתודולוגיה זו בשעת איסוף החומרים הכול חשוב, ולכן אני מתעדת הכול ומאפשרת לשדה לקבוע את נתיב המחקר. מכיוון שבאתנוגרפיה בהולה במצבי חירום לא תמיד אפשר לאסוף נתונים בשדה עצמו, כמו במקרה של המחקר על מבודדי הקורונה, נעזרים בדרכים אחרות. כך לדוגמה, לעיתים ביקשתי מהמרואיינים שיצלמו את החדר, שישלחו לי הודעות טקסט או שירים שכתבו, שיצאו איתי למרפסת. כך ניסיתי ליצור סביבה הוליסטית בחלל המבודד הקטן. ההתבוננות על כל מה שמתרחש בו־זמנית והניסיון לתעדו נובעים מהצורך לנסות ולתפוס שדה חמקמק, גם אם נגיש. למשל, במאהל רוטשילד היו מקרים שפספסתי אירועים מכיוון שתיעדתי הכול ברגע אחד מחשש שייעלם. אולי יש בכך גם יתרון יחסי על אתנוגרפיה קלאסית, שדווקא בגלל הפנאי היחסי לעיתים נעלמים אירועים חשובים מתחת לרדאר האתנוגרפי.

כניסה לשדה בהול מצריכה תשוקה והקרבה

אתנוגרפיה בהולה היא חוויה אנתרופולוגית עמוקה, אך גם מטלטלת. יש בה גם חסרונות רבים, שעיקרם האצת תהליכים שיש בהם דווקא ערך רב לאיטיות, לניתוח ולפרשנות מעמיקה, להיכרות מושרשת ו״בריאה״ עם המשתתפים ולתחושה של החוקרת שהיא עומדת על קרקע יציבה ושולטת בדינמיקה של השדה. עם זאת, למחקר מסוג זה יש גם ערך רב: זוהי הזדמנות מופלאה לתפוס מציאות בזמן אמת, והעבודה מציפה באדרנלין, מעוררת ומחדדת חושים. כאמור, החיים מזמנים סוגים שונים של שדות, והאתנוגרפיה הבהולה היא אלטרנטיבה טובה למי שרוצה לחקור בזמן אמת. ואף שלעיתים נראה כי הולכים לאיבוד בערבות הזמן האבוד, ברגע שמתגלה נווה מדבר של ממצאים ותובנות הוא מפר שלווה ומפר שגרה וגם מאפשר לנו להתגמש. לבסוף, כאשר אין אפשרות להשקיע את מלוא המרץ בפרק הזמן הנדרש, לא מומלץ לערוך מחקר מסוג זה.

קליפורד (Clifford, 1990) כתב על הצורך בתיעוד. לדבריו, האירוע האתנוגרפי תמיד ״זולג על עצמו״. בכותבו זאת הוא מפנה לעמדה של החוקר במחקר על אנשים הנוטלים חלק ועל גורמים משפיעים נוספים. כתוצאה מכך, האתנוגרפיה הקלאסית מאופיינת בדינמיקה ובהפתעות בשדה, והדבר נכון ביתר שאת במקרה של אתנוגרפיה בהולה, בהתחשב בכך שהדינמיקה וההפתעות הן נקודת המוצא שלה. במהותה, אתנוגרפיה בהולה היא ניסיונית – היא מתהווה, היא לומדת על עצמה מתוך השדה ומהאופן שבו השדה רואה אותה, והיא משתנה בו. מתודולוגיה זו מאפשרת גמישות באיסוף חומרים, בשיטות האנליטיות ובהצגת הממצאים.

סיכום

מאמר זה הציג מתודולוגיה אתנוגרפית בהתהוות בשם ׳אתנוגרפיה בהולה׳. האתנוגרפיה הבהולה נולדה מתוך משבר בדיסציפלינה האנתרופולוגית בעידן הפוסטמודרני, שבה אתנוגרפיות קלאסיות לא תמיד מתקבלות בהבנה בתחומים שונים. אתנוגרפיה בהולה מנסה להתאים את האתנוגרפיה לאירועי משבר וחירום בתנאי שדה שצפויים לפוג במועד לא ידוע. אירועים כגון אלה, המזמינים אותנו לחקור שדות סדוקים, לא גמורים ושבורים הם חלק מהקיום האנושי. המתודולוגיה שתוארה כאן קשורה לאתנוגרפיה ניסיונית שהחלה לפני שנים רבות עם משבר הייצוג. ניתן לראות זאת למשל בספר *Anthropology in the Meantime* של פישר (Fisher, 2018), המדגים כיצד ניתן לבצע אתנוגרפיות החוקרות כיצד חלקים מהעולם מתקשרים ומשתלבים זה בזה או מתנגשים האחד באחר ויוצרים קשרים בלתי צפויים.

לדעת ביהל ולוק (Biehl & Locke, 2017) חשוב להכיר באופי הבלתי גמור והמסובך של אתנוגרפיות, בהיותן תמיד לא סגורות. דבר זה מחייב לימוד של אירועים לא גמורים ולא ברורים. דרך מחקרים כאלה ניתן למעשה ללמוד על העולם דרך הסדקים והאירוע החלקי הלא גמור. בפרק של פישר המסכם את ספרם של ביהל ולוק, הוא כותב:

> To catch the moment of becoming, emergence, phase transition, enlightenment, tipping point, switching point, Euclidean point, asymptote is a matter of approximation, finding parameters, modeling through puts, a calculus of infinities, a receding mirage or fusion between cognition (it must be an illusion) and perception but I can see,

> smell, taste, feel, or desire it [...]. These are Zen moments of enlightenment, Zen exercises. (Biehl & Locke, 2017, p. 289)

אתנוגרפיה בהולה היא ״רגע זן״. היא פורצת דרך, פורעת סדקים וחושפת את שבריריות החיים. הנה מה שכתבתי על התגנבות היחידים של השדה שלי בעת המחאה החברתית (אוקטובר 2011):

> הכחשתי את הידיעה הדואבת שהמשטרה חסמה את הכבישים ברוטשילד והעירייה הניחה כבר משטחי דשא חדשים זה על זה. המנקים מסודן, שעובדים אצל קבלנים, טאטאו וניקו את חלקה הדרומי של רוטשילד, כאילו לא הייתה מדינה וכך אני פה ולא פה.

וזהו קטע מיומן השדה שלי ממרץ 2020, כאשר התברר לי ששדה הבידוד עומד להיעלם, כשכולם יישלחו לסגר כללי:

> זהו, השדה של המבודדים הופך להיות הילד של כולנו, לחקור את חוויית הבידוד זה כבר כמו לחקור כל אחד, הטקסט הנאמר משתנה, תחושת האני למול ״הם״ משתנה, ואני מבינה שאת חווית הבידוד למול עולם נע בעצלתיים אני כבר יכולה לשגר לחדר העריכה.

שני קטעים אלו, משני שדות שונים, משקפים את התסכול וחוסר הוודאות הקשורים לתאריך התפוגה של השדה. ביומן השדה שלי כתבתי על תפוגתו הצפויה של השדה, שהותירה אותי בשני המקרים אבודה. בספרו ׳אנושי, אנושי מדי׳, כתב ניטשה (2011/1878) שסופרים צריכים לשתוק כשהאומנות שלהם מדברת. אני מוצאת שהאנתרופולוגיה דומה מאוד, ומאפשרת למשתתפים להיות מוקד הסיפור בזמן שהם חולקים את הנרטיבים הייחודיים והנוקבים שלהם.

התוכן שנאסף במחקר וייצוגו מהווים שילוב. החוקרת לא שמה לה למטרה לחשוף אמיתות, אלא לפרש ולמזער אי־הבנות ותפיסות בנאליות של הווייתנו, שנולדו מתוך ההתלהבות והאהבה לשדה המתהווה. תחומי המחקר הללו, שנולדו מתוך סרנדיפיות, מחייבים אותנו ״לשכוח״ את כל מה שאנחנו יודעים על אתנוגרפיה ולתת לשדה לדבר בעד עצמו בעודנו מסתובבים בו, וללמוד מתי לשחרר אותו. תחושת הפרידה משקפת את המציאות הלא יציבה בשדה שצץ לפתע ומת לפתע.

הכרה בסיום האירוע היא חלק מכריע בלימוד, גם כשהסיום מהיר ופתאומי. החוקרת והמשתתפים מכחישים זאת לפעמים או אינם מוכנים להכיר בכך וחווים את הסימפטומים עוד זמן מה. בשלב זה, בזמן שהאתנוגרפיה הבהולה הסתיימה, אני ממשיכה לראיין אנשים ולהגיע למרחב הפיזי שבו היה השדה, אף שהא כבר נעלם מזמן. כך גם הנחקרים שלי. כך למשל אמרה לי מישל כאשר מחאת האוהלים הסתיימה: ״אני עדיין לא מאמינה שזה נגמר. זה כמו חלום רע. נחזור לרוטשילד. נמשיך במחאה״ (אוקטובר 2011).

אחרית דבר

בעת כתיבת מאמר זה, ובהתאם לקצב של פרסום מאמרים אקדמיים, התחוללו בחברה הישראלית שני משברים נוספים שטלטלו את הספינה החברתית ופצעו את הנפש התרבותית שלנו. כאנתרופולוגית שמאמינה בכוחה של האתנוגרפיה לתאר ולתת משמעות למציאות חברתית בהתהוות, מצאתי עצמי שוב בכניסה לשדות מחקר.

האירוע הראשון שחקרתי הוא ההפגנות נגד הרפורמה המשפטית בחודשים ינואר עד אוקטובר 2023, והאירוע השני שאותו אני חוקרת כעת הוא השפעת אירועי הטבח בשבעה באוקטובר על החברה הישראלית. בשני המחקרים נעזרתי באתנוגרפיה הבהולה, שהייתה לי גם כנחמה בימים של אי־ודאות ושבר גדול. בעבודת השדה בהפגנות נגד הרפורמה המשפטית מצאתי סוגיות של בושה, אשמה, נוסטלגיה ותקווה, ובמחקר הנוכחי אני מתמקדת בהיבטים של בושה בשיח החברתי ובשינוי תפיסות של טיפול נפשי ומהו תפקיד המטפל לאחר אירוע טראומטי לאומי. בשני שדות המחקר גם מצאתי מקום למפגש שבין הספרותי לאנתרופולוגי, כדי לחדד את התפיסה הבהולה של השדה בחיבור שבין בדייה למציאות, כלי שמצאתי מועיל גם באירועי המחאה החברתית של 2011 (חג׳ג׳־ברגר, 2011). בשני המחקרים האלה מצאתי עצמי נאבקת בין הצורך המחקרי לצורך האישי, בין הרצון לתעד ולפרש לבין הרצון לעמוד עם האנשים, בין הכעס לבין האמפתיה. בשונה מהמחאה החברתית ברוטשילד ומהמשבר האפידמיולוגי שמוצגים במאמר זה, המשבר הפוליטי, ומייד לאחריו אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה שהגיעה בעקבותיהם, הבהירו לי כי גם אנתרופולוגית יכולה להתעייף מהמחקר הבהול. חשוב לי לכתוב דברים אלו כי אנו כאנתרופולוגיות מחויבות לתרבות ולחברה שאנו חוקרות. המשברים האחרונים עימתו אותי גם עם יכולותיי: הגם שאני מחזיקה בדגל חשיבות המחקר החברתי בעיתות משבר, עליי לפנות זמן גם לחיי. זו נקודה חשובה, לעיתים פוצעת, אך מחייבת התבוננות. לא תמיד נוכל כחוקרות וחוקרים לעצור את חיינו ולעמוד בחזית המחקר, אך חשוב שנדע כי יהיה מישהו שימלא את החלל הזה. הקול הקורא לא לעמוד מנגד יישמע, עם הערה חומלת לאפשר גם מנוחה. בחודשים האחרונים שוחחתי רבות עם חוקרות וחוקרים שפנו אליי להתייעץ, לספר לי על מחשבות למחקר, ושמעתי מהם טון של התנצלות על כך שאין באפשרותם להתפנות למחקר בבהילות. שיחות דומות היו לי גם בימי המחאה של 2011 ובימי הקורונה. ההתנצלות הייתה כנה, כואבת ומתסכלת. מכאן, אל לנו לשכוח כי משברים חברתיים, המשפיעים גם על החוקרים והחוקרות, עלולים להעמיד דילמות אישיות על הפרק. בשל השיחות הרבות שניהלתי עם חוקרות בחודשים האחרונים סביב סוגיה זו חשוב לי להדגיש שבמקביל למחקר נמשכים החיים, ולכן האמפתיה צריכה להיות גם כלפינו, החוקרות והחוקרים. ומכך עלינו לאפשר גם לעצמנו ללכת לאיבוד בערבות הזמן.

תודות: תודתי לכל המרואיינות והמרואיינות שפתחו את ליבם, אוהלם וחדרי בידודם בפני.

רשימת מקורות

חג׳ג׳־ברגר, ה׳ (2018). **מולטיטופיה רוטשילד: מחשבות על זהות פוסטמודרנית במרחב של השתהות** [עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים].

חג׳ג׳־ברגר, ה׳ (2021). נוסטלגיה לעבר, תקווה לעתיד. **סוציולוגיה ישראלית, 21**(2), 200–206.

חג׳ג׳־ברגר, ה׳, יאיר, ג׳ וגמליאל, ט׳ (2023). **אתנוגרפיה בהולה: פרספקטיבות חברתיות ותרבותיות על מגפת הקורונה**. אוניברסיטת בר־אילן.

ניטשה, פ׳ (2011). **אנושי, אנושי מדי** (י׳ גוטשלק וא׳ טננבאום, תרגום). מאגנס. (מקור פורסם ב־1878)

פרק, ז׳ (2011). **חלל וכו׳: מבחר מרחבים** (ד׳ דאור וא׳ עמר, תרגום). ידיעות ספרים. (מקור פורסם ב־1974)

קאמי, א׳ (2014). **הדבר** (א׳ המרמן, תרגום). עם עובד. (מקור פורסם ב־1947)

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity.

Beebe, J. (1995). Basic concepts and techniques of rapid appraisal. *Human Organization, 54*(1), 42–51. https://doi.org/10.17730/humo.54.1.k84tv883mr2756l3

Beebe, J. (2001). *Rapid assessment process: An introduction*. AltaMira

Biehl, J., & Locke, P. (2017). *Unfinished: The anthropology of becoming*. Duke University Press.

Caplan, P. (2003). Introduction: Anthropology and ethics. In P. Caplan (Ed.), *The ethics of anthropology: Debates and dilemmas* (pp. 1–33). Routledge.

Clifford, J. (1990). Notes on fieldnotes. In R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes: The making of anthropology* (pp. 47–70). Cornell University Press.

Clifford, J., & Marcus, G. W. (Es.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.

Connelly, M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research, 19*(5), 2–14. https://doi.org/10.3102/0013189X019005002

Das, V. (1995). *Critical events*. Oxford University Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000a). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000b). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1–18). Sage.

Derrida, J. (1999). *Monolingualism of the other: Or, the prosthesis of origin* (P. Mensah, Trans.). Stanford University Press.

Figueroa, P. M. (2013). Risk communication surrounding the Fukushima nuclear disaster: An anthropological approach. *Asia Europe Journal, 11,* 53–64.

Fisher, M. M. (2018). *Anthropology in the meantime*. Duke University Press.

Fischer, M. M., & Abedi, M. (1990). *Debating Muslims: Cultural dialogues in postmodernity and tradition.* University of Wisconsin Press.

Fischer-Rosenthal, W. (1995). The problem with identity: Biography as solution to some post-modernist dilemmas. *Comenius, 15*(3), 250–265.

Flaherty, M. G., Denzin, N. K., Manning, P. K., & Snow, D. A. (2002). Review symposium: Crisis in representation. *Journal of Contemporary Ethnography, 31*(4), 478–516. https://doi.org/10.1177/089124160203100400 4

Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. Basic Books.

Gill, T. (2014). Radiation and responsibility: What is the right thing for an anthropologist to do in Fukushima. *Japanese Review of Cultural Anthropology, 15,* 151–163. https://doi.org/10.14890/jrca.15.0_151

Gruber, J. W. (1970). Ethnographic salvage and the shaping of anthropology. *American Anthropologist, 72,* 1289–1299. https://www.jstor.org/stable/672848

Handelman, D. (1998). *Models and mirrors: Towards and anthropology of public event.* Berghahn Books.

Handelman, D. (2006). Conceptual alternatives of ritual. In J. Kreinath, J. Snoek, & M. Stauberg (Eds.), *Theorizing ritual* (pp. 37–50). Brill Press.

Handwerker, W. P. (2001). *Quick ethnography*. AltaMira.

Hazaz-Berger, H. (2022) Multitopia: Searching for meaning in the Rothschild encampment during the summer 2011 social protest. In O. Mayseless & P. Russo-Netzer (Eds), *Search for meaning in the Israeli scene* (pp. 43–61). Oxford University Press.

Hazaz-Berger, H., & Yair G. (2011). The social structure of the liquid self: Exploratory lessons from Israeli flight attendants. *Sociology, 45,* 992–1007. https://doi.org/10.1177/0038038511416168

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *Qualitative research methods: The active interview.* Sage.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world.* Oxford University Press.

Hughes, J., King, V., Rodden, T., & Andersen, H. (1995). The role of ethnography in interactive systems design. *Interactions, 2*(2), 56–65. https://doi.org/10.1145/205350.205358

Hymes, D. H. (1998). When is oral narrative poetry? Generative form and its pragmatic conditions. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA), 8*(4), 475–500.

Isaacs, E. (2012). The value of rapid ethnography. In B. Jordan (Ed.), *Advancing ethnography in corporate environments: Challenges and emerging opportunities* (pp. 92–107). Left Coast Press.

Josselson, R. E., Lieblich, A. E., & McAdams, D. P. (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research.* American Psychological Association.

Kapferer, B. (2010). Introduction: in the event—toward an anthropology of generic moments. *Social Analysis, 54*(3), 1–27. https://doi.org/10.3167/sa.2010.540301

Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum: Qualitative Social Research, 6*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20

Kunnath, G. J. (2013). Anthropology's ethical dilemmas: Reflections from the Maoist fields of India. *Current Anthropology, 54*(6), 740–752.

Lacan J. (1970). *The languages of criticism and the sciences of man: The structuralist controversy.* Johns Hopkins Press.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage.

Lincoln, Y. S., &, Denzin, N. K. (Eds.). (1998). *strategies of qualitative inquiry.* Sage.

Lyotard, J. F. (1979). *The postmodern condition.* Manchester University Press.

Marcus, G. E., & Fischer, M. M. (1996). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences* (2nd ed.). University of Chicago press.

Mayan, M. J. (2009). *Essentials of qalitative inquiry.* Left Coast Press.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Guilford Press.

McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological inquiry, 7*(4), 295–321. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0704_1

McAdams, D. P. (2004). The redemptive self: Narrative identity in America today. In D. R. Beike, J. M. Lampinen, & D. A. Behrend (Eds.), *The self and memory* (pp. 95–115). Psychology Press.

Millen, D. R. (2000). Rapid ethnography: Time deepening strategies for HCI field research. *In Proceedings of the 3rd conference on Designing interactive systems: processes, practices, methods, and techniques* (pp. 280–286). ACM Press.

Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Sage.

Muecke, M. A. (1994). On the evaluation of ethnographies. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 187–209). Sage.

Nagel, T. (1986). *The view from nowhere*. Oxford University Press.

Peirce, C. S. (2009). *Writings of Charles S. Peirce: A chronological edition, Vol. 8: 1890–1892*. Indiana University Press.

Pink, S., Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction, 36*, 351–361. https://doi.org/10.1002/symb.66

Ranabahu, N. (2017). "Rapid" but not "raid": A reflection on the use of rapid ethnography in entrepreneurship research. *Qualitative Research Journal, 17*(4), 254–264. https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2015-0098

Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (Vol. 1, pp. 59–91). Sage.

Rosenthal, G. (1997). National identity or multicultural autobiography. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (Vol. 5, pp. 21–29). Sage.

Rosenwald, G. C., & Ochberg, R. L. (1992). Introduction: Life stories, cultural politics, and self-understanding. In G. C. Rosenwald & R. L. Ochberg (Eds.), *Storied lives: The cultural politics of self-understanding* (pp. 1–18). Yale University Press.

Slater, D. H. (2013). Urgent ethnography. In T. Gill, B. Steger, & D. H. Slater (Eds.), *Japan copes with calamity: Ethnographies of the earthquake, Tsunami, and nuclear disasters of March 2011* (pp. 25–49). Peter Lang.

Stacey, J. (1988). Can there be a feminist ethnography? *Woman's Studies International Forum, 11*(1), 21–27. https://doi.org/10.1016/0277-5395(88)90004-0

Stewart, K. (1996). *A space on the side of the road: Cultural poetics in an "other" America*. Princeton University Press.

Strathern, M. (2005). *Partial connection*. Rowman & Littlefield.

Tyler, S. A. (1986a). On being out of words. *Cultural Anthropology, 1*(2), 131–137. https://www.jstor.org/stable/656262

Tyler, S. A. (1986b). Post-modern ethnography: From document of the occult to occult document. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 122–140). University of California Press.

Taussig, M. (1987). *Shamanism, colonialism, and the wild man: A study in terror and healing*. University of Chicago Press.

Turner, V. (1961). *Ndembu divination: Its symbolism and techniques*. Manchester University Press.

Turner, V. (1977). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Cornell University Press.

Van Gennep, A. (2004). *The rites of passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans). Psychology Press. (Orihinal work published 1909)

Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Alta Mira Press.

Yamashita, S. (2012). The public anthropology of disaster: An introductory note. *Asian Anthropology, 11*(1), 21–25.

תכנון כתרבות: עיון מחדש בגאו־ביוגרפיה של הידע התכנוני בישראל דרך עבודתם של אריה דודאי ואורסולה אולסנר

חן משגב* וחיים יעקובי*

תקציר

מאמר זה מבקש לבחון פרק מעניין בתולדות התכנון הישראלי ובהתפתחות הידע התכנוני והטמעתו בעבודה במקומות שונים ובסקאלות מרחביות ותכנוניות שונות, ולנתח אותו לאור הקשרים תרבותיים. בכך נבקש להרחיב את תפיסת התכנון המרחבי – מדיסציפלינה מקצועית, שנבחנת במקרים רבים על פי תוצרי התכנון ויישומם בפועל ועל פי הצלחתם בפתרון בעיות מרחביות מסוימות, לתפיסת תכנון שנכנה פה 'תכנון כתרבות'. לשם כך המאמר יעסוק בפרדיגמת התכנון האזורי והידע המקצועי הכרוך בה וגם בדרכים שבהן שני מתכננים ישראלים, אריה דודאי ואורסולה אולסנר, אימצו עקרונות של ידע ש״נע״ באותה תקופה במרחב שבין אירופה, ישראל ואפריקה, והטמיעו אותם בעבודתם בישראל ובאפריקה בשנות השישים של המאה הקודמת. המאמר טוען כי אימוץ הידע על ידי השניים, השימוש בו והתרומה שלהם קשורים קשר הדוק לגאו־ביוגרפיה של המתכננים עצמם, כלומר לניסיון החיים העשיר, החריג והבינלאומי שלהם ולעבודתם במקומות שונים ברחבי הגלובוס. בכך אנו מדגישים במאמר השפעות תרבותיות בינלאומיות על המתכננים כביטוי לתנועת ידע גלובלית המשפיעה על אנשי מקצוע שלומדים ועובדים במדינות וביבשות שונות. מלבד עבודת התכנון עצמה כוללת הביוגרפיה הזו תשומת לב לחלקם של המתכננים בהקמת מכונים וארגונים מקצועיים בישראל דוגמת המכון לתכנון ופיתוח בע״מ (IPD) והאיגוד לתכנון סביבתי. כך, אנו טוענים, כי בדומה למקובל במחקר בתחומי תרבות אחרים כמו אומנות או אדריכלות, שבהם לסקיצה ולתהליך היצירה יש מעמד חשוב במחקר של היצירה והיוצר, המאמר בוחן לא רק תוצרים שיושמו במרחב, אלא בוחן גם תחנות בהתפתחות הדרך המקצועית של המתכננים ותוכניות שלא התבצעו. באופן זה המאמר מאיר חלקים לא ידועים בהיסטוריה של התכנון בישראל.

מילות מפתח: תכנון כתרבות, גאו־ביוגרפיה, אפריקה/ישראל, ידע, תכנון אזורי

***חן משגב**, המחלקה לסוציולוגיה, תקשורת ומדע המדינה, האוניברסיטה הפתוחה.
***חיים יעקובי**, The Bartlett Development Planning Unit, UCL.

הקדמה: **תכנון כתרבות ועבודתם (הנשכחת) של דודאי ואולסנר**

Like all other disciplines in the modern university, Geography has a geography. And like most other formations in late modernity, disciplinary Geography is implicated in globalization (Jazeel, 2016, p. 649)

במילים אלו פותח טריק ג׳זיל את מאמרו, שבו הוא טוען כי הסירקולציה של ייצור הידע בדיסציפלינות שונות היא לא רק גאוגרפית במובנה הצר, היינו נודדת ממקום למקום על ידי סוכנים שונים, אלא שייצור הידע גם מקנן באתרים קונקרטיים ומתנסח מחדש (Jazeel, 2016). קריאתו זו של ג׳זיל לחזרת מעורבותם של חוקרים מתחום הגאוגרפיה והלימודים האזוריים (area studies), בעיקר בדרום הגלובלי, מהווה מסגרת למאמר זה, המבקש לדון בשאלה ״האם ידע בתכנון הוא רק דדוקטיבי, כלומר מכיל עקרונות הנכונים לכל מקום וזמן, או שהוא גם אינדוקטיבי, כלומר ניתן להשיגו באמצעות הכללה מהתנסות מקומית?״ (פנסטר, 2013, עמ׳ 117). ידע בתכנון נוצר תוך כדי שיח בין מתכננים (המייצרים אותו) לבין עצמם ובינם ובין המשתמשים בתוצריהם. עוד הוא נוצר בתוך קהילות של אנשים. קהילות אלו מייצרות את הידע בפרקטיקה שלהן ומשתפות אותו, מה שמכונה בשפה המקצועית ״community of practice״ (Yacobi, 2009). מכאן שידע תכנוני אינו רק מייצרו של שיח ושל קהילה מקצועית הדוברת את השיח, אלא הוא נע במרחב ואף חוצה גבולות לאומיים, הן כתאוריה והן בפרקטיקה יישומית (Healy, 2010). לידע הזה יש פוליטיקה משלו, כחלק מפיתוחו ומתנועתו במרחב הגלובלי, בפרט בתנועה שבין עולם ראשון ושלישי (Roy, 2010), והוא כרוך בסיפורים אישיים עשירים הקשורים בחייהם ובביוגרפיות של המתכננים המייצרים אותו, בזהויותיהם ובחוויות וניסיון החיים האישי שלהם (Friedmann, 2010).

מאמר זה מבקש לבחון את התכנון כתרבות, כלומר לבחון פרק מעניין בתולדות התכנון הישראלי ובהתפתחות ואימוץ הידע התכנוני והטמעתו בעבודה במקומות שונים ובסקאלות מרחביות ותכנוניות שונות ולנתח אותו לאור הקשרים תרבותיים. נעשה זאת דרך עיון מחודש בעבודתם של שני מתכננים ישראלים ״נשכחים״ – אריה דודאי ואורסולה אולסנר. בכך נבקש להרחיב את תפיסת התכנון המרחבי – מדיסציפלינה מקצועית, שנבחנת במקרים רבים על פי תוצרי התכנון ויישומם בפועל ועל פי הצלחתם בפתרון בעיות מרחביות מסוימות, לתפיסת תכנון שנכנה פה ׳תכנון כתרבות׳. לשם כך המאמר יעסוק בפרדיגמת התכנון האזורי והידע המקצועי הכרוך בה וגם בדרכים שבהן דודאי ואולסנר אימצו עקרונות של ידע ש״נע״ באותה תקופה במרחב שבין אירופה, ישראל ואפריקה, והטמיעו אותם בעבודתם בישראל ובאפריקה בשנות השישים של המאה הקודמת. כפי שנטען במאמר, אימוץ הידע על ידי השניים, השימוש בו והתרומה שלהם קשורים קשר הדוק לגאו־ביוגרפיה של המתכננים עצמם, כלומר לניסיון החיים העשיר, החריג והבינלאומי שלהם ולעבודתם במקומות שונים ברחבי הגלובוס. במילים אחרות, מאמר זה מציג את התגבשותה של גישת התכנון האזורי כתהליך בעל ממדים רעיוניים, המעוצב בהשפעת הקשרים תרבותיים. בהמשך אנו מציגים את התפתחות גישת התכנון האזורי והידע התכנוני הגלום בה דרך תיאור ההתפתחות האישית של המתכננת והמתכנן, כלומר דרך הגאו־ביוגרפיה שלהם. בכך אנו מדגישים במאמר השפעות תרבותיות בינלאומיות על המתכננים כביטוי לתנועת ידע גלובלית המשפיעה על אנשי מקצוע שלומדים ועובדים במדינות וביבשות שונות. מלבד עבודת התכנון עצמה כוללת הביוגרפיה הזו תשומת לב לחלקם של המתכננים בהקמת מכונים וארגונים מקצועיים בישראל דוגמת המכון

לתכנון ופיתוח בע״מ (IPD) והאיגוד לתכנון סביבתי. כך, אנו טוענים, כי בדומה למקובל במחקר בתחומי תרבות אחרים כמו אומנות או אדריכלות, שבהם לסקיצה ולתהליך היצירה יש מעמד חשוב במחקר של היצירה והיוצר, המאמר בוחן לא רק תוצרים שיושמו במרחב, אלא בוחן גם תחנות בהתפתחות הדרך המקצועית של המתכננים ותוכניות שלא התבצעו. באופן זה המאמר מאיר חלקים לא ידועים בהיסטוריה של התכנון בישראל.

מאמר זה מבקש להשתמש בעבודתם של אריה דודאי ואורסולה אולסנר בישראל ובאפריקה כדי להציג את התנועה של הידע התכנוני שהתגבש במערב במחצית הראשונה של המאה ה־20 במסגרת הפרדיגמה של תכנון אזורי, במסעו מאירופה, לישראל ולאפריקה. מלבד זאת אנו מבקשים לחשוף את תפקידו של התכנון כתרבות, קרי את עבודתם המקצועית של השניים, שבמידה רבה נשכחה מההיסטוריה והמחקר על תכנון ישראלי. בעשותנו זאת אנו מבקשים לעמוד על פרק מעניין ורלוונטי להקשרים התרבותיים והחברתיים בתולדות התכנון הישראלי, כפי שגם הראינו במקום אחר ולגבי סוגיות תכנוניות שונות (משגב ועמיתים, 2023).

המושג תכנון אזורי התפתח כגוף ידע מקצועי־תאורטי באמריקה ובאירופה, בעיקר בבריטניה ובגרמניה, בתקופה שבין שתי מלחמות העולם, ולאחר המלחמה התפשט והמשיך להתפתח במדינות אירופיות נוספות, כגון הולנד ויוון. כחלק מתנועתו, הגיע הידע גם לישראל בשנות החמישים, ופותח כאן על סמך הניסיון המקומי של מתכננים כגון אליעזר ברוצקוס וארטור גליקסון, שפיתחו גישות תאורטיות שונות להבנה ולפיתוח של המושג במסגרת קהילת הידע המקצועית המצומצמת בתחום התכנון והפיתוח שנוצרה בישראל של אותן שנים. אך בעוד כתביהם של השניים זכו לפרסום בינלאומי ולמחקר היסטורי מקיף, מתכננים אחרים אשר אימצו את רעיונותיהם, פיתחו אותם וניסו לבחון אותם בפרקטיקה המקצועית והתכנונית בישראל ובאפריקה, נותרו בצל ובמידה מסוימת נשכחו מההיסטוריה התכנונית המקומית. על כן, מטרה נוספת של המאמר היא להאיר את עבודתם ופעילותם של שני מתכננים – אריה דודאי ואורסולה אולסנר – אשר פעלו שנים רבות בזירת התכנון המקומית והבינלאומית, ולהנכיח את עבודתם. נעשה זאת דרך דיון בשני פרויקטים שתוכננו על ידם במשותף בשנות השישים – תוכנית ראשונית וחלוצית לעיר מכבית (המוכרת בשמה המאוחר יותר – מודיעין) ותוכנית ארצית לאורבניזציה של סיירה לאון שבאפריקה.

דודאי היה מבכירי המתכננים הישראלים ונחשב כאחד מ״אבות״ התחום בישראל (אפרת, 1997). למרות זאת, המחקר ההיסטורי שעסק בתכנון בישראל התעלם במידה רבה מעבודתו ותרומתו. עבודת מחקר נרחבת העוסקת באחד מהפרויקטים התכנוניים שבהם היה מעורב בסיירה לאון נכתבה רק לאחרונה (Levin, 2015), אך מלבדה זכה דודאי רק לאזכורים מינוריים בהיסטוריוגרפיה של התכנון בישראל (למשל אצל אפרת, 1997; שכטר, 1990). המקרה של אולסנר, כפי שנראה בהמשך, מורכב עוד יותר, שכן למרות פעילותה הענפה בשדה התכנון במשך כמה עשורים, היא לא נחשבה בכירה כמו דודאי.[1] בחלק מעבודותיהם המשותפות, בכללן העבודות הנדונות במאמר זה, שמה ותרומתה אף נמחקו מהדיון האקדמי וההיסטורי. תופעה זו מוכרת למדי בתחום התכנון – החל משנות החמישים של המאה הקודמת, כשתכנון הפך לפרקטיקה מוסדית וממשלתית,

1 כפי שהעידו כמה מהמרואיינים במחקר זה, כולל אלו אשר עבדו עימה. גם במשרה שבה עבדה בפרק הזמן הממושך ביותר, כמתכננת במשרד הפנים, היא לא נחשבה בכירה, אם כי הייתה ידועה מאוד בדעותיה הפרוגרסיביות, שהביעה בכל פורום בקול רם, ובאי ״התיישרות״ לקווים ממסדיים כלשהם.

הוא התבסס כתחום גברי (Leavitt, 1980) – הן בעולם המערבי (Sandercock & Forsyth, 1992) והן בישראל (בלומן, 1999, 2022). למרות שינויים שמתחוללים בתחום זה בעשורים האחרונים וכניסתן של נשים רבות יותר לתחום, עבודתה של אולסנר טרם נחשפה ונדונה, וכך גם עבודתן ותפקידן של נשים נוספות, למשל אלו שהיו מבין מקימי ויוזמי האיגוד לתכנון סביבתי בראשית שנות השישים (ובהן גם אולסנר; רחל וילקנסקי, ריאיון, 26.7.2016). באופן ספציפי לעניינו של מאמר זה, חשובה גם העובדה כי אולסנר פעלה לא רק בשדה התכנון הישראלי, אלא, כפי שנראה בהרחבה בהמשך באמצעות סקירת הביוגרפיה האישית והמקצועית שלה, גם ביוון, סינגפור ואפריקה. כפי שמראה המחקר החלוצי העוסק בהיסטוריה של מתכננות ואדריכליות שעבדו באפריקה (Lee, 2013; Olufemi, 2008), גם באפריקה מספרן של הנשים שעבדו בתחום זה במאה העשרים היה מועט מאוד ותרומתן אינה מוכרת.

מבחינה מתודולוגית המאמר מבוסס על ניתוח מסמכים ארכיוניים וטקסטים כתובים כגון הרצאות וסימפוזיונים ומסמכי תכנון וגם על ראיונות עומק עם אנשי מקצוע, אדריכלים, כלכלנים ומתכננים אשר עבדו עם דודאי ואולסנר או הכירו אותם אישית. מאחר ששתי הדמויות העומדות במוקד עבודה זו נפטרו לפני שנים רבות, ניסינו להתחקות על הביוגרפיות האישיות והמקצועיות של דודאי ואולסנר ולהגיע לבני משפחה או אנשים אשר עמדו איתם בקשרים מקצועיים או אישיים. הראיונות התקיימו באביב וקיץ 2016 ברחבי ישראל ותועדו בכתב.

חלקו הראשון של המאמר כולל סקירה תמציתית של הפרדיגמה המכונה 'תכנון אזורי', בהקשר תאורטי ועולמי ובהקשר הישראלי המקומי, תוך סקירת הדמויות המרכזיות אשר פיתחו את הפרדיגמה בישראל. לאחר מכן נסקור את הביוגרפיות האישיות והמקצועיות של דודאי ואולסנר ונדון בשני מקרי המבחן שדרכם אנו בוחנים את נדידת הידע התכנוני בהקשר לתכנון אזורי והטמעתו בפרקטיקת התכנון בישראל (מודיעין) ובאפריקה (סיירה לאון). נבחן את הפוליטיקה והפרקטיקה של אימוץ ידע תכנוני בקונטקסט התכנוני המקומי והקהילה המקצועית המקומית של מתכננים בשנות השישים. בכך נבקש להאיר את המשמעויות של אימוץ פרקטיקות מקצועיות וידע תכנוני תאורטי בהקשרים שונים ובמקומות שונים וכן את עבודתם המקצועית של שני מתכננים אשר הודרו במידה רבה מהקנון ההיסטורי של עולם התכנון הישראלי.

פרדיגמת התכנון האזורי כגישת תכנון: התפתחות עולמית וההיבט הישראלי

הרעיון של תכנון אזורי כגישת תכנון

תכנון אזורי הוא ביטוי מעשי של רגיונליזם – פרקטיקה העושה שימוש באזורים ובחשיבה אזורית להשגת מטרות ספציפיות בהקשר של פיתוח, במקומות ובזמנים שונים. כפעולה מוסדית ופרדיגמה פרופסיונלית, ההיסטוריה של תכנון אזורי היא בת פחות ממאה שנה, ואף ששורשיה נעוצים בגישות תכנון ותאוריות שהתפתחו במחצית השנייה של המאה ה־19, הביטוי המעשי והפיתוח המשמעותי שלה החל בין שתי מלחמות העולם (Soja, 2000, 2009). הרעיון הרגיונלי צמח באירופה ובצפון אמריקה במחצית השנייה של המאה ה־19, והוא מבוסס על המושג הגאוגרפי אזור (region). משמעותו של מושג זה, על פי הגאוגרף אדוארד סוג'ה, היא אזורים מובחנים בעלי מאפיינים ייחודיים (Soja, 2009). בספרות הגאוגרפית קיימים שלושה סוגים של אזורים מסוג זה. הסוג הראשון הוא אזור פורמלי או אחיד, כלומר אזור הומוגני מבחינת מאפייניו וגבולותיו הגאוגרפיים הפיסיים

והאנושיים כגון תצורות נוף, שימושים חקלאיים וכדומה. הסוג השני הוא אזור פונקציונלי, המאופיין בתפקוד הארגוני והאנושי שלו, כגון ארגון סביב מוקד עירוני ובו שירותים חיוניים לתפקוד של אותו אזור. הסוג השלישי הוא אזור תכנוני או פרוגרמתי, כלומר אזור שהוגדר ככזה אד־הוק למטרה חברתית, כלכלית או פוליטית מסוימת.

כאמור, התכנון האזורי צמח בד בבד עם התבססותה של הגאוגרפיה הרגיונלית, ושאב השראה מההתבססות רעיון הלאומיות ומדינת הלאום באירופה, מכישלון ההפרדה בין הדרום והצפון בתקופה שלאחר מלחמת האזרחים בארצות הברית ומתהליך התיעוש והפיתוח של סוף המאה ה־19 (Soja, 2000). מבחינה אינטלקטואלית שני הכותבים המזוהים עם ראשיתו של התכנון האזורי הם לואיס ממפורד (Lewis Mumford) ובנטון מק׳קיי (Benton MacKaye), והם מבססים את תפיסתם בעיקר על תאוריות גאוגרפיות גרמניות, בריטיות, צרפתיות, ספרדיות וסקנדינביות (Soja, 2009).

ג׳ון פרידמן (Friedmann, 1964) מציין שלוש משמעויות נפרדות לתכנון אזורי. הראשונה עוסקת במדיניות פיתוח ברמה הלאומית; השנייה עוסקת בתוכניות פיתוח כלכלי ופרויקטים להשקעה ברמה האזורית; השלישית מדברת על אזורים תת־מדינתיים (sub–national). עוד מציין פרידמן כי תכנון אזורי מתקשר לעיתים קרובות גם לסוגיות של פיתוח מטרופוליני, ניהול משאבים, חקלאות ופיתוח קהילתי (community improvement). לטענתו, הרעיון של תכנון אזורי כפרדיגמה תכנונית מתאים למדינות מתפתחות או כאלו העוברות תהליכי פיתוח יותר מאשר לכלכלות תעשייתיות מפותחות, אך בכל זאת מתאר את התבססות הפרדיגמה בבתי הספר לתכנון בתקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה ואת הרצון להשתמש ברעיונות הללו גם בתכנון אזורי שוליים מפותחים פחות במדינות מפותחות ומתועשות, למשל באלסקה והוואי שבארצות הברית.

אדוארד סוג׳ה (Soja, 2009) מתאר שלוש תקופות מרכזיות שבהן מתפתחת הפרדיגמה באופן תאורטי ומעשי: משנות העשרים ועד שנות החמישים של המאה הקודמת; משנות החמישים ועד שנות השמונים; ומשנות השמונים ועד שנות האלפיים. התקופה השלישית, המתאפיינת בגישות קפיטליסטיות ונאו־ליברליות, פחות רלוונטית למאמר זה, ולכן לא נרחיב בעניינה. התקופה הראשונה – משנות העשרים עד החמישים של המאה הקודמת – היא התקופה שבה מתגבש הרעיון במסגרת רעיונות נוספים הקשורים להתערבות ציבורית בנושאי תכנון ופיתוח. בתקופה זו גם מתחזק הקשר בין המדינה, על הפוליטיקה המייצגת אותה, ובין המתכננים (Holston, 1989). העקרונות של התערבות ומימון ציבוריים במסגרת תוכניות תכנון ופיתוח בתקופה זו הופכים מקובלים יותר ויותר.[2] מבחינה אינטלקטואלית ההתפתחויות הללו שואבות מהשינויים המתחוללים בפוליטיקה ובמחשבה, בעיקר האירופית, לגבי בעיות העוני העירוני שאפיינו את סוף המאה ה־19. בין השאר מדובר ברעיונות של סוציאליזם אוטופי, אנרכיזם, תאוריות גאוגרפיות וסוציולוגיות פרוגרסיביות והתנועה הרגיונלית בפוליטיקה האירופית באותה תקופה.

באופן פרקטי הושפעה הפרדיגמה של התכנון האזורי מהרעיונות התכנוניים החדשניים של אותה תקופה, ובעיקר מרעיון עיר הגנים שפיתחו פטריק גדס (Patrick Geddes) ואבנעזר האוורד (Ebenezer Howard). הרעיון פותח מתוך תפיסה שראתה בעיר התעשייתית הקפיטליסטית הצפופה והירודה מבחינה היגיינית בסיס לבעיות הסביבתיות והחברתיות שפשו בה. הפתרונות שהגו גדס והאוורד נחשבו אקולוגיים, ואף אורגניים,

2 כך למשל בארצות הברית. תקופה זו, הידועה כ׳עידן הפרוגרסיבי׳ מוכרת כתקופה שבה נעשו ניסיונות רבים ורחבים הקשורים בתכנון ובפיתוח רחבי היקף במימון ומעורבות ציבורית וממשלתית (Soja, 2009).

שמטרתם להביא לרווחה חברתית יחד עם שיפור סביבת המחייה העירונית הפיסית. את הגישה האקולוגית לתכנון אזורי פיתח באמריקה לואיס ממפורד (Lewis Memford), אשר בשלב מאוחר יותר נודעה לו השפעה על אימוץ הפרדיגמה של תכנון אזורי בישראל, כפי שנראה בהמשך.

התקופה השנייה – משנות החמישים המוקדמות של המאה ה־20 ועד שנות השמונים – היא תקופת צמיחתן של מדינות הרווחה. הפרדיגמה של תכנון אזורי בשלב זה עוברת מהפך "מדעי" וכמותני, המתקשר להתפתחות "המדע האזורי" והגאוגרפיה הפוזיטיביסטית, והתכנון האזורי זונח במידה רבה את התפיסות האקולוגיות לטובת גישה כמותנית־כלכלית ואיסוף נתונים על ידי המדינה (Soja, 2000). האימוץ של פוזיטיביזם מדעי ונוסחאות מתמטיות כבסיס תכנוני נשען במידה רבה על תאוריות העוסקות באי־שוויון מרחבי, בעיקר מבית מדרשו של זוכה פרס נובל גונל מיירדל (Gunnar Myrdal). תאוריות אלו מתקשרות גם לקונטקסט הפוליטי של המלחמה הקרה, אשר תרם לרצון לפתח אזורי ספר, בעיקר באירופה. בתקופה זו מפותחים מודלים חדשים לניתוח ולתכנון בסקאלות שונות מרמת המדינה ועד העיר. הטענה המקובלת בתקופה זו מבוססת על רעיון הדיפוזיה המרחבית של פיתוח, הגורס כי הבעיה של אי־שוויון מרחבי מקורה בתנועות מרחביות חיוביות ושליליות המגיעות מהמרכז התעשייתי העירוני והמפותח. זו גם התקופה שבה מתחילים לעסוק ברעיון של תכנון מדינתי הכולל פיתוח כלכלי ויישובי כמערכת כוללנית ארצית שבמסגרתה ניתן לפתור בעיות של אי־שוויון בין שוליים ומרכז.

כפרדיגמה תכנונית תאורטית ומעשית הופך הרעיון של תכנון אזורי למקובל באופן מיוחד לאחר מלחמת העולם השנייה, זאת נוכח צורכי פיתוח ושיקום דחופים, בעיקר באירופה. בתקופה זו חלה תנועה של ידע מקצועי ותאורטי בנושא, בהתחלה בעיקר בין אמריקה ואירופה ובהמשך גם למדינות העולם השלישי (ובעידן המלחמה הקרה גם בתוך הגוש הקומוניסטי). רענן ויץ, מי שהיה ממעצבי מדיניות ההתיישבות בישראל, מדגיש את תנועתו של הרעיון ואימוצו במדינות שונות:

> התכנון האזורי נעשה במהירות למכשיר העיקרי בפיתוח לאומי. תהליך זה מורגש במיוחד בארצות בעלות כלכלה 'מעורבת', אשר בעייתן העיקרית היא להביא לאיזון בין ההתערבות הממשלתית מצד אחד ובין היוזמה הפרטית, בתהליכי הפיתוח, מצד שני. בגלל החשיבות הרבה הנודעת לפיתוח האזורי בהשגת מטרה זו, גדלים והולכים המאמצים המושקעים בחיפוש אחר שיטה אוניברסלית, שתהיה מעין בסיס לתכנון אזורים שונים בתנאים שונים. (ויץ, 1968ב, עמ' 353)

רעיונות אלו בהקשר לתכנון אזורי או ארצי מיוצאים למדינות מתפתחות, וכפי שנראה בהמשך, כך הדבר גם במקרה הישראלי, המבקש לייצא את הניסיון הישראלי בתכנון אזורי – ארצי או מקומי – למדינות מתפתחות כמו סיירה לאון.

תכנון אזורי בהקשר הישראלי

הרעיונות הקשורים בתכנון אזורי היגרו לפלשתינה־א"י החל משנות השלושים של המאה הקודמת. משנות השלושים ועד שנות החמישים, 'תקופת החזון' כפי שמכנים אותה החוקרים, פעלו לצד מוסדות התכנון של ממשלת המנדט הבריטי מוסדות וגופים אשר עסקו בתכנון וביצוע, סקטוריאלי בעיקרו, לדוגמה, הסוכנות

היהודית אשר עסקה בקליטת עלייה ובפיתוח התיישבות כפרית והקרן הקיימת לישראל שעסקה ברכישת קרקעות ועבודות ייעור וחברת מקורות שפעלה בנושא המים (שכטר, 1990). בתקופה זו נחשב התכנון לפעילות ציבורית מדרגה ראשונה, ומטרותיו היו פיזור אוכלוסין, השגת היררכיית יישובים מאוזנת והקמת יישובים ועירים בהתאם לעקרונות ושיקולים אקולוגיים ואקלימיים, תוך חיזוק הביטחון של המדינה שבדרך ומאוחר יותר של המדינה הצעירה (וילקנסקי ולו־יון, 1985). המתכננים הישראלים, אשר רובם ככולם רכשו את השכלתם באירופה, ייבאו ארצה הן את המודלים הגאוגרפיים האירופיים של צמיחה ״אורגנית״ והיררכיית יישובים המקיימים קשר האחד עם האחר, בעיקר מבית מדרשו של הגאוגרף הגרמני וולטר כריסטלר (Walter Christaller),[3] והן את הרעיונות של עיר גנים והתכנון האזורי, בעיקר ברוחו של גדס שגרס כי תכנון עיר חדשה חייב להיות חלק מתכנון כולל של האזור (שרון, 2006; Hysler Rubin, 2011).

ביולי 1948 הוקם אגף התכנון הממשלתי, אשר ירש את רוב תפקידיה של מערכת התכנון המנדטורית ושימש מתכנן־על של התשתית הפיסית של המדינה. בשנותיה הראשונות של המדינה פעל האגף יחד עם אגף השיכון למילוי המשימה הדחופה של קביעת ההכוונה הגאוגרפית של האוכלוסייה, רעיון המוכר כ׳פיזור אוכלוסין׳ (שרון, 2006). הביטוי המוחשי והפרקטי של רעיון זה היה ׳תוכנית שרון׳ שפורסמה בסוף 1951 (שרון, 1952) – תוכנית האב הארצית הראשונה והכוללנית, שהייתה מבוססת במידה רבה על רעיונות רגיונליסטיים שמקורם באירופה. במקביל הוכנה תוכנית ליישוב הארץ על ידי מחלקת ההתיישבות של הסוכנות, עם מעורבות פעילה של משרד הביטחון (פייטלסון, 2012). כפי שמראה סמדר שרון (2015), הרעיונות התכנוניים אינם בהכרח גרמניים, כפי שעולה ממרבית המחקר הקיים, אלא יש בהם גם מודלים איטלקיים אשר פותחו בשנות השליטה הקולוניאלית האיטלקית בלוב. מודלים אלו יובאו ארצה ומאוחר יותר אומצו בפרויקטים של פיתוח ותכנון אזורי רחבי היקף, כמו זה של חבל לכיש. פרק הזמן שבין הקמת אגף התכנון ועד סוף שנות החמישים מכונה בספרות ׳תקופת ההסדרה׳, והוא התאפיין בתכנון ממלכתי יוזם, כולל של גופים מדינתיים, וגם את המשך פעולתם של גופים קוואזי־ממלכתיים כגון הסוכנות וקק״ל (פייטלסון, 2012; Fenster, 2004).

מלבד פעילות המוסדות הרשמיים, התארגנה בינואר 1948 קבוצת מתכננים, כלכלנים ועסקנים ציבוריים בעלי אידאולוגיה ״רגיונליסטית״, ובהם אריה דודאי (שכטר, 1990), אשר ייסדו יחדיו את ׳החוג לרפורמה התיישבותית׳. לחוג זה הייתה השפעה ניכרת במישרין ובעקיפין על העיצוב הרעיוני של מדיניות האכלוס והתכנון בארץ (רייכמן, 1979).[4] במיוחד היה לחוג חלק נכבד בייזום המדיניות לפיזור אוכלוסין, בעיצוב קווי התכנון המרחבי הנשען על התפיסה האזורית, בייסוד של ערים חדשות ובפעולה לשמירת הנוף והגנה על ערכי הטבע והמורשת ההיסטורית. במשך שלוש שנים קיים החוג באופן קבוע דיונים וויכוחים רבי־משתתפים על נושאים עיוניים ומעשיים הקשורים בבעיות אכלוס, תכנון ופיתוח המדינה (רייכמן ויהודאי, 1984). המתכנן אליעזר ברוצקוס היה ה״רוח החיה״ בפורום. הפורום היה אחראי במידה רבה לפרוגרמת הפיתוח של המדינה הצעירה, אשר נעשתה ברוח אזורית ובדגש על פיתוח אזורי הספר, ההתיישבות הכפרית ויצירת מדרג עירוני מאוזן (ברוצקוס, 1981).

3 על עבודתו של קריסטלר, אשר אומצה בפועל על ידי המשטר הנאצי באירופה ונלמדה שנים רבות בישראל בטכניון ובמחלקות לגאוגרפיה, ראו מאמרו של הגאוגרף ארנון גולן (1997).

4 חוקרים עכשוויים מערערים על הערכה זו וטוענים כי השפעת החוג על גיבוש הפרדיגמה התכנונית הייתה מוגבלת יותר, וכי הוא בעיקר שימש את ברוצקוס לחיזוק מעמדו וקידום עמדותיו (Wilkof, 2018).

התפיסה הרגיונליסטית שבאה לידי ביטוי בתכנון אזורי אפיינה בתקופה זו הן את המוסדות הרשמיים והן את החוג לרפורמה התיישבותית, והיא ביקשה למעשה לפרק את ה"כרך הענק" המאפיין את החברה המודרנית ולשוב ל"קנה מידה אנושי". על פי תפיסה זו:

> גורם המקום הגיאוגרפי, למרות התפתחות התחבורה, מהווה את המסגרת הטבעית ביותר לליכוד החברתי וכן לאינטגרציה הדרגתית של תפקידים. האינטגרציה המתחילה מיחידות שכנות עירוניות, דרך אחדות מקומית, אזורית, מדינית וכלה במקבץ מדינות. מכאן שישנה חשיבות מכרעת לצורת החלוקה הגיאוגרפית של האוכלוסייה ולמבנה ההתיישבות של הארץ. (רייכמן ויהודאי, 1984, עמ' 46)

התפיסה הרגיונליסטית נתנה עדיפות לפיתוח חקלאות כמקור תעסוקה, והושפעה מגישות אנרכיסטיות־רורליסטיות כגון כתבי קרופוטקין (פייטלסון, 2012) ומהאידאולוגיה הציונית שראתה בהתיישבות הכפרית והחקלאית נעלית מבחינה אידאולוגית על העיר הבורגנית וה"גלותית" (ברקאי, 1982; כהן, 1973). סיבה נוספת לדגש שניתן לפיתוח החקלאות היא שהפיתוח העירוני נותר לרוב בתחום היוזמה הפרטית ונעשה במידה רבה באופן ספונטני וללא תכנון מקיף (ויץ, 1973). לפיכך בתכנון האזורי בישראל הודגשו מאוד הפיתוח האזורי־כפרי (ויץ, 1968א) והכלכלה החקלאית (פוהורילס, 1982), בכלל זה פיתוח מרכזים עירוניים חדשים ("עיירות פיתוח") במסגרת תוכניות רחבות היקף, כגון אלו בלכיש, עדולם והתענך.

באגף התכנון עצמו רווחו שתי גישות בנוגע לתכנון אזורי. את האחת הוביל ארטור גליקסון, ואת האחרת אליעזר ברוצקוס. ברוצקוס תמך בגישה פונקציונלית־כלכלית שדגלה בהצמדת הפיתוח העירוני לנקודות אופטימליות מבחינת תעסוקה, פיתוח כלכלי ותחבורה. היצמדות לקריטריונים אלו הגבירה, לטענתו, את סיכוייו של המרכז העירוני האזורי להשתרש באזור מבחינה תעסוקתית. גישה זו מבוססת על תורתו של גדס ועל איסוף נתונים כמותניים, פרוגרמות כלכליות ועקרונות סוציולוגיים (ראו גם Heisler Rubin, 2011). לעומתו, ארטור גליקסון תמך בגישה "אקולוגית", המעלה על נס את המאפיינים הגאוגרפיים־פיסיים כגון טופוגרפיה, אקלים ונוף בתכנון, והושפע מאוד מעקרונות שפיתח ממפורד (רייכמן ויהודאי, 1984). כך למשל טען גליקסון כי:

> שווי המשקל האקולוגי בטבע ובחברה, שהופרע באופן גס על ידי הציביליזציה של ימינו, יש להחזירו על ידי האינטלקט המתכנן של האדם [...] החידוש שהתכנון האזורי מכניס הוא בגישה הכוללת ובאספקט החדש של ראיית הדברים 'ממעוף הציפור' בה מנסה הוא [האדם] להכיר את הקשר בין התופעות של מבנה ההתיישבות ויסדם הטבעי. (גליקסון, 1953, עמ' 9)

הגישה האקולוגית של גליקסון הייתה זו שהובילה בתחילת הדרך את פעולתו של אגף התכנון, ותמכו בה ראש האגף אריה שרון וסגנו ציון השמשוני, אולם לאחר שנתיים–שלוש גברה ידה של האסכולה הפונקציונלית. גישה זו נתמכה בעיקר על ידי דוד זסלבסקי מאגף השיכון שנמנה עם הדרג המבצע (רייכמן ויהודאי, 1984).

גליקסון וברוצקוס לא רק קידמו תפיסות שונות בנוגע לתכנון אזורי ונאבקו על יישומן בפרקטיקה התכנונית של עידן התכנון היוזם שלאחר קום המדינה, אלא אף פיתחו אותן מבחינה תאורטית.
הם פרסמו טקסטים רבים שבהם גובשו הגישות השונות שלהם על סמך ניסיונם בישראל (ברוצקוס,

1973; גליקסון, 1953; Brutzkus, 1970; Glikson, 1958, 1967, 1971) ובעולם (Glikson, 1970).[5] יחד עם אריה שרון, ציון השמשוני, ארטור גליקסון ואליעזר ברוצקוס מונה אפרת (1997) גם את יעקב פרלשטיין, היינץ ראו, אריה דודאי ויהודה לוינסון כ״אבות התכנון הפיסי בישראל״ וכדמויות הדומיננטיות בתחום. מרביתם קיבלו את השכלתם המקצועית באירופה, והם:

> הכירו מקרוב את המבנה המדרגי של ערים ויישובים למיניהם, אולם בארץ נתקלו בחוסר בגרות משווע במערך היישובי, ובמקרה הטוב – מצאו מבנה יישובי קולוניאלי המתאים לתקופה של חלוציות, אך לא למדינה ריבונית. הם דגלו בתורה הרגיונאלית כפי שזו התבטאה בספריהם של לואיס ממפורד, ולטר קריסטלר ואוגוסט לש, אך גם זכרו את המשבר הכלכלי של שנות ה־30, שבו שירתו בעיקר אזורים מעורבים מבחינה חקלאית ועירונית, ובמיוחד יישובים בגודל בינוני עם עורף חקלאי סמוך... מטרתם הייתה, לפיכך, להגיע לאיזון המבנה היישובי בארץ, לפיזור האוכלוסייה במרכזים קטנים, להעדפת הפריפריה על פני המרכז [...] מדיניותם הרגיונאלית יצאה גם נגד המגמות הספונטיות ששררו אז ואשר האיצו את הפיתוח באזורי מישור החוף צפופי האוכלוסייה. (אפרת, 1997, עמ׳ 66)

כפי שנראה בהמשך, אריה דודאי, שהשתייך לדור הוותיק והמייסד של תחום התכנון בישראל, ואורסולה אולסנר, שנמנתה עם מה שאפרת (1997) מכנה ״דור הבנים״, הטמיעו רעיונות אלו של תכנון אזורי, אשר פותחו עוד קודם לכן, הושפעו מהם ויישמו בפועל את הרעיונות התאורטיים והמעשיים של התכנון האזורי בעבודתם בישראל ובאפריקה.

אריה דודאי ואורסולה אולסנר – ביוגרפיות אישיות ומקצועיות

אריה (ליולה) דודאי (דודקין)

דודאי נולד ב־1911 באוקראינה, משם עלה עם הוריו לפלשתינה־א״י. הוא למד בבית ספר תיכון בתל אביב ולאחר מכן נסע ללימודי אדריכלות בבלגיה, שהייתה בשנים שבין שתי מלחמות העולם אכסנייה פופולארית לרכישת השכלה גבוהה לנוער ארץ־ישראלי (ברוצקוס, 1982). בפרוץ מלחמת העולם השנייה שהה באנגליה, התגייס לחיל האויר הבריטי והוכשר כטייס. בשובו ארצה לאחר המלחמה, עוד בטרם התאקלם במקצועו כאדריכל, התגייס לצה״ל ולחם במלחמת 1948.

בתום המלחמה השתחרר מצה״ל ובשנת 1949 הצטרף לסגל הבכיר של אגף התכנון הממשלתי בהנהגתם של אריה שרון וציון השמשוני. במסגרת זו, כפי שמציין אריה שרון (1952) בהקדמה לספרו ׳תכנון פיסי בישראל׳, היה מעורב (יחד עם גליקסון ואחרים) בהכנת התוכניות האזוריות שהרכיבו את ׳תוכנית שרון׳, תוכנית האב

5 העבודה של גליקסון, וייץ ואחרים בכרתים בתחילת שנות השישים, אשר הייתה מבוססת במידה רבה על הפיתוח של פרדיגמת התכנון האזורי, נחקרה לאחרונה (Kallus, 2015). כך גם עבודתו החלוצית והחברתית של גליקסון בקריית גת, אשר הוקמה במסגרת תכנון חבל לכיש (Kallus, 2004, 2005). מחקרים נוספים מתמקדים בגישתו האקולוגית לתכנון אזורי ויחסי אדם־סביבה (Wilkof, 2018) ובאופן שבו הפילוסופיה התכנונית שלו לתכנון אזורי רלוונטית לשינויים שעברו על הפרדיגמה ולמעבר לתכנון מרחבי (וילקנסקי ולו־יון, 1985). עבודתו של ברוצקוס, לעומת זאת, זכתה לפחות עיון מחקרי עד כה, אם כי חוקרים צעירים מתחום ההיסטוריה של התכנון, כגון שירה וילקוף, עוסקים כיום גם במורשתו של ברוצקוס. במסגרת זו יש כיום גם התעניינות מחודשת בכתב היד שברוצקוס טרם השלים לפני מותו ובו תיאר את ההיסטוריה התכנונית של ישראל.

הארצית הראשונה. כפי שמציין ברוצקוס (1982):

> אגף התכנון היה אז מקום ריכוז של כל אלה שהיה להם מעמד וניסיון של תכנון ערים, וגם של חלק לא קטן מהאדריכלים בעלי שם [...] היה זה גוף תוסס, בעל יוזמות רעיוניות ומעשיות רבות, חדשניות ואף נועזות. אגף התכנון היה בתקופה ההיא אולי הגוף היחיד במדינה שייצג את הדאגה לצרכים הדחופים והמידיים של המדינה בקליטת עליה, התיישבות והשתכנות המונית, וכן קונספציה כוללנית ומכוונת לטווח ארוך של פיתוח תחום המדינה – קונספציה שבמרכיביה הרבים הייתה שונה מאד מהגישות שהיו עדיין מקובלות בחוגים האחראיים להנהגת המדינה. (ברוצקוס, 1982, עמ׳ 4).

דודאי היה אחראי לחלק שנחשב ״סדיר״ (בניגוד לזה ה״יוזם״) ועסק באזור תל אביב שהוכפף למשרד הפנים. במסגרת זו הוא היה אחראי לייצג את אגף התכנון על יוזמותיו החדשניות בוועדות בניין ערים המחוזיות והמקומיות. לדברי ברוצקוס:

> התפקיד לא היה קל מאחר ותהום עמוקה הפרידה בין הרעיונות הלא תמיד מבוססים ו׳מבושלים׳ היטב של הגוף החדש והתוסס והמנגנון הכבד והסטטוטורי של הוועדות, שעליו חלשו ממוני המחוזות בעלי המסורת ה׳מנדטורית׳ שהתייחסו בחשדנות כלפי היוזמות החדשניות, ובעיניהם אף במקצת ׳דיליטנטיות׳ של אגף התכנון. (ברוצקוס, 1982, עמ׳ 4)

בתפקידו זה הוכיח דודאי את אחד מכישרונותיו הידועים – לקלוט רעיונות חדשים, להזדהות איתם ובזכות כושר שכנוע רב וטיפול אישי ובלתי פורמלי – לקדמם מול גורמים שונים. לדברי ברוצקוס, כישרון ״דיפלומטי״ זה היה לו לעזר בכל תפקידיו העתידיים. כאמור, בתקופה זו דודאי גם השתתף בחוג לרפורמה התיישבותית, אשר קידם תפיסה רגיונליסטית לתכנונה של המדינה ולקליטת העלייה ההמונית.

עם איחודו של אגף התכנון כולו ב־1952 במסגרת משרד הפנים מונה דודאי גם לאחראי התכנון ״היוזם״ של אזור תל אביב, ובמסגרת תפקידו פעל בין היתר להתוויית קווים ראשונים של תוכנית מחוזית רעיונית לאזור. בשנים אלה נסע דודאי להשתלמויות וסדנאות ברחבי העולם ונפגש עם בכירים וקובעי מדיניות בעולם התכנון והפיתוח באנגליה, באו״ם ועוד.[6] בתחילת 1953, ביוזמתו של שר הפנים רוקח, הועבר האגף מתל אביב לירושלים ומנגנונו צומצם, דודאי התפטר והתמנה לתפקיד המתכנן הראשי של מחלקת ההתיישבות של הסוכנות היהודית. במסגרת זו עסק רבות בעיצוב הקווים ההתיישבותיים והפיסיים של התוכניות האזוריות הגדולות שקודמו באותן שנים בתענך, עדולם ולכיש (ויץ, 2003).

ב־1958, עם התפטרותו של גליקסון מאגף השיכון (לימים משרד השיכון), נתמנה דודאי למתכנן הראשי של האגף. בתקופה זו, ותחת הנהלתם של דוד טנה ויהודה טמיר, היה האגף בשיא כוחו והשפעתו, הוא נהנה מתקציבים עצומים והיה אחראי במישרין למרבית הבנייה בארץ. האגף ניסה להיות הגורם הראשי בתקופה זו בתכנון העירוני ואף בתכנון אזורי. עד חקיקת חוק תכנון ובנייה ב־1965 הוא גם לא היה תלוי במסגרת סטטוטורית מגבילה (ברוצקוס, 1982). דודאי ניצל את המעמד הרם והכוח הכמעט בלתי מוגבל שניתן באותו

6 המידע מבוסס על מכתבי הזמנה ותיאום שבהם מתועדות נסיעותיו ופגישותיו של דודאי (ג–21–ISA 2769).

זמן למתכנן הראשי של האגף ופעל לקידום בנייה ושיכון מתוך תפיסה כי ״עלינו הוטל התפקיד הנכבד לעצב את הרקע הפיסי בו יתנהלו חיי האזרח הישראלי״ (דודאי, 1961, עמ׳ 2). עימותים עם הדרג הפוליטי במשרד וחילוקי דעות מקצועיים הובילו להתפטרותו מתפקיד זה לאחר שנים ספורות. בערך בתקופה זו החל דודאי גם ללמד בטכניון וב־1960 החל להשתתף במפגשים בביתה של רחל וילקנסקי בתל אביב. ממפגשים אלה צמח לבסוף, ב־1962, האיגוד לתכנון סביבתי (הקרוי כיום איגוד המתכננים). בשנת 1967 התמנה דודאי ליו״ר השני של האיגוד (וילקנסקי, ריאיון, 26.7.16).

בראשית שנות השישים, עם התרחבות קשריה של ישראל עם ארצות מתפתחות באסיה ואפריקה (אפרת, 2004; בר־יוסף, 2013; יעקובי, 2015; עודד, 2011; Levey, 2012), נוסד ביוזמת משרד החוץ ומשרד השיכון ׳המכון לתכנון ופיתוח בע״מ׳ (IPD; להלן: ׳המכון לתכנון ופיתוח׳ או ׳המכון׳) – מכון סמי־פרטי וסמי־ציבורי שמתפקידו היה לקבל ולעבד פרויקטים גדולים של תכנון ופיתוח לארצות מתפתחות עבור ממשלותיהן. עם זאת, כפי שנראה בהמשך, הוא פעל גם בישראל (בתכנון העיר מודיעין למשל). דודאי היה זה שנתמנה בתחילת שנות השישים למנהל המכון, וכעדותו של ברוצקוס (1982):

> תפקיד זה היה מתאים לו במיוחד כבעל כושר התמצאות מהיר בתנאים חדשים ושונים בתכלית, איש ׳העולם הגדול׳ ובעל שליטה מושלמת בשפות רבות, בעל כושר שכנוע רב וכישרון ׳דיפלומטי׳ וכמעט אמן ביחסי אנוש בלתי פורמליים [...] הוא ידע לקשור קשרים ואף יחסי ידידות אישיים עם שליטי אפריקה אחדים [...] הוא יעץ, חקר אפשרויות וניסה להניע את הממשלות למסור פרויקטים של תכנון לאזורים ועירים, לשיכון ובנייה למכון הישראלי. (ברוצקוס, 1982, עמ׳ 6)

באופן מיוחד, תקופה זו חשובה בביוגרפיה המקצועית של דודאי, שכן שלושת מסמכי התכנון המשמשים מקרה מבחן במחקר זה נכתבו במסגרת עבודת המכון ובשנותיו של דודאי כמנהלו. פעולותיו של המכון לתכנון ופיתוח נמשכו שנים לא מעטות (עד אמצע שנות השבעים), אבל הצלחתו הייתה מוגבלת. המכון הושתת על העיקרון של רווחיות מסחרית ועיבוד הפרויקטים תמורת תשלום. לעומת זאת, ארצות מתפתחות שזכו בתקופה ההיא לסיוע רב־ממדים מטעם ארגונים בינלאומיים (הבנק העולמי, האו״ם ועוד) וממדינות רבות מהגוש המערבי והמזרחי כאחד, שכלל קודם כול את שירותי המומחים ועיבוד פרויקטים של פיתוח עבורם חינם אין כסף, לא מיהרו להזמין פרויקטים בכסף מלא מהמכון הישראלי (ברוצקוס, 1982). עם ההיחלשות במעמדה של ישראל ירד גם מעמדו של המכון וצומצם היקף פעילותו, ולבסוף הוא חוסל לחלוטין עם ניתוק הקשרים הדיפלומטיים לאחר מלחמת 1973 והפסקת הייצוא האדריכלי והתכנוני הישראלי למדינות אלו (אפרת, 2004; יעקובי, 2015). בראשית שנות השבעים עזב דודאי את המכון ועקר, כשליח האו״ם, לסינגפור.

בסינגפור עבד דודאי כמתכנן ומומחה מטעם האו״ם בעיבודה של תוכנית מתאר ארצית לאי, תפקיד שבו השקיע את מיטב הידע והניסיון שצבר קודם לכן. דודאי ניהל את הצוות שעבד מטעם האו״ם בסינגפור על תוכנית לארבעת מיליוני התושבים של האי. מסקנתו מהעבודה בסינגפור, הרלוונטית גם למקרי המבחן המתוארים להלן, הייתה לדבריו:

> אני חושב שתכנית מתאר צריכה להיות concept plan – תכנית רעיונית או תכנית קונספציה בלבד, תכנית מדיניות הפיתוח [...] בתום ארבע וחצי שנות העבודה בסינגפור מסרנו לממשלת סינגפור concept plan (לא תכנית מתאר מפורטת) שממנה אפשר להתחיל לבנות, תכנית שמאפשרת לפתח תכניות מפורטות להמשך התכנון. (דודאי, 1975, עמ׳ 111)

לאחר ארבע שנים וחצי של עבודה בסינגפור שב דודאי ארצה ולקח על עצמו להכין תוכנית קונספטואלית לפיתוחה העתידי של מצפה רמון (דודאי, 1975). דודאי נפטר ב־1982 לאחר מחלה קשה.

תמונה 1: קריטקורה של אריה דודאי, מקור ושנה לא ידועים, אוסף האדריכל נחום זולוטוב (באדיבות צבי אלחייני וארכיון אדריכלות ישראלית)

תמונה 2: אריה דודאי (מקור: עיתון מעריב, 16.2.1979)

אורסולה אולסנר

אולסנר נולדה ב־1934 בגרמניה, ככל הנראה בעיר ברסלאו. בשנת 1939 היגרה משפחתה לאנגליה ושהתה שם בתקופת מלחמת העולם השנייה. לאחר המלחמה עברה המשפחה לארצות הברית והשתקעה בניו־אורלינס, שם המתינו לה בני משפחה אחרים שהגיעו טרם פרצה המלחמה.

בניו־אורלינס למדה אולסנר אדריכלות ואף הספיקה לעבוד זמן מה כאדריכלית בעיר, אך תוך זמן קצר נסעה לעבוד כמתכננת מטעם האו״ם בסינגפור, שם שהתה כשלוש שנים. לאחר מכן עברה לאחד מאיי יוון (ככל הנראה סנטוריני) והועסקה שם בפרויקט תכנון.[7] אולסנר היגרה לישראל במטרה לעבוד כאן כמתכננת, ולשם כך יצרה קשר עם ציון השמשוני אשר עבד באותו זמן על תוכנית אב לתל אביב. לפי עדותה של רחל וילקנסקי (ריאיון, 26.7.2016), השמשוני הבטיח לאולסנר כי יעסיק אותה בפרויקט, אך כשהגיעה ארצה לא קיבל אותה בסופו של דבר. כדברי כמה ממכריה, גם נכותה הפיזית הייתה לה לרועץ.[8] תחת זאת התקבלה לעבודה במכון לתכנון ופיתוח בהנהלתו של דודאי. המכון היה אז גוף תכנון חדש ותוסס ושילב ידע שהובא ממקומות אחרים על ידי אנשים כמו דודאי ואולסנר שרכשו את השכלתם בתחום התכנון בחוץ לארץ, כפי שהעידה הכלכלנית וחברתה הקרובה של אולסנר רותי פרידמן ז״ל: ״הם בנו פה בישראל יסודות עם הידע שלהם מחו״ל והניסיון המקומי, והיו מאד חלוציים. האתגר של ליצור משהו חדש, כמעט יש מאין, ללמוד ממה שקרה פה בארץ אבל לשלב הבנה וידע שהם הביאו מחו״ל, זה גרם להם לעשות דברים מקוריים מאוד שבסופו של דבר היה להם ביקוש גם בחו״ל״ (פרידמן, ריאיון, 22.7.2016). מרבית העבודה שנעשתה במכון לתכנון ופיתוח הייתה עבור גופים וממשלות מחוץ לישראל, ולכן הלמה, לדבריה של פרידמן, את כישוריה של אולסנר ואת הרקע שלה ואת הניסיון הבינלאומי וידיעת השפות שהיו לה.

בראשית שנות השישים השתתפה אולסנר, יחד עם דודאי, גליקסון, הארי ברנד, שמואל יבין, אשר סטוף, יונה גינזבורג, דליה ליטווין, מאירה גלוסקינוס, איילה הירש ואחרים, במפגשים של מתכננים, אדריכלים, כלכלנים וסוציולוגים בדירתה התל אביבית של רחל וילקנסקי. לימים הולידו מפגשים אלו את האיגוד לתכנון סביבתי. האיגוד היה מקום מפגש בין צעירים לדמויות בכירות ובולטות בתחום, והוא הוקם מתוך תפיסה חדשנית דאז לפיה התכנון אינו רק מעשה ידיהם של אדריכלים, אלא מעשה הדורש ״הידברות בין אדריכלים ומתכננים למומחים מדיסציפלינות שונות כגון כלכלנים, סוציולוגים, גאוגרפים ועוד, שיוכלו להיפגש ולדבר על תכנון בהיבט הרחב של המקצוע״ (הארי ברנד, ריאיון, 28.7.2016). לדבריה של רותי פרידמן, גישה זו לעולם התכנון אפיינה מאוד את אולסנר:

> [אולסנר] הגיעה ארצה עם הבנה נפלאה של מרכיבי התכנון השונים וידע רחב בהרבה ממה שהיה קיים פה בארץ לגבי המקצוע [...] היא הבינה שתכנון אדריכלי אינו הדבר העיקרי. בשנות החמישים והשישים חלק ניכר מהתוכניות הוגשו על ידי אדריכלים, בעיקר גברים, שכן נשים לא תמיד קיבלו קרדיט על עבודתן. לא היו באותה תקופה כלכלנים או סוציולוגים בצוותי התכנון ואורסולה מאוד דגלה בעירוב של לא אדריכלים בתכנון ובהכנסת אלמנטים שאינם פיסיים, כגון פרוגרמות כלכליות, לתכנון. (פרידמן, ריאיון, 22.7.2016).

7 ייתכן ששם הכירה את דודאי, אשר היה מעורב ככל הנראה גם כן בפרויקטים של תכנון באיי יוון בשנות החמישים (רותי פרידמן, ריאיון, 22.7.2016).

8 אולסנר נולדה עם נכות קשה ברגליה והייתה צמודה למקל הליכה כל חייה (מאיה אולסנר, ריאיון, 22.6.2016).

באותה תקופה, מעידה פרידמן, אולסנר הושפעה מאוד מעבודתו של ברוצקוס בנושא תכנון אזורי, ויחד עם פרידמן הכלכלנית החלו לעבוד על פיתוח הממד הכלכלי בתכנון אזורי, כאמצעי לקידום צדק חברתי.[9]

בשנות השישים עזבה אולסנר את ישראל לתקופה קצרה לטובת לימודי מאסטר, וככל הנראה גם דוקטורט, באנגליה, אך חזרה ארצה ב־1967 בעקבות המלחמה בלי שהשלימה את הלימודים והתגוררה בתל אביב. בשנת 1977 ילדה את בתה היחידה מאיה, אותה גידלה לבדה, עברה לירושלים ושיפצה את ביתה בעין כרם. ביתה זה הפך לבית מרשים שבו הרבתה לארח את חוג חבריה הגדול ולקיים מסיבות ואירועים. עם סגירתו של המכון לתכנון ופיתוח החלה לעבוד כמתכננת במשרד השיכון (ראו למשל אולסנר, 1989), עבודה בה התמידה עד מותה הפתאומי ממחלה ב־1998.

כפי שהעידו מכריה שעימם שוחחנו, אולסנר הייתה עקשנית, חרוצה מאוד ודעתנית, ולא נתנה למגבלות השפה (ידיעת העברית שלה הייתה מוגבלת) או למגבלות הפיזיות להוות מכשול בעבודתה המקצועית ובחייה האישיים. היא ביטאה בקול רם את עמדותיה המקצועיות החברתיות והפרוגרסיביות בכל פורום שבו הייתה מעורבת. אולסנר הייתה הרפתקנית ואהבה במיוחד לטייל ברחבי העולם. היו לה חברים רבים בארץ ובעולם, ובהם גם פלסטינים שהכירה מעבודתה המקצועית ומפעילותה הפוליטית בתנועות שמאל רדיקלי, בעיקר בירושלים, בשנות השמונים והתשעים.

תמונה 3: אורסולה אולסנר (באדיבות מאיה אולסנר)

9 פרידמן מדגישה כי למרות שהמושג צדק חברתי לא נתפס באותה תקופה כפי שהוא נתפס כיום, הייתה ביניהם תמימות דעים בנוגע לתפקידו של התכנון לקדם צדק כזה, בפרט עבור קבוצות אוכלוסייה מוחלשות.

מישראל לאפריקה ובחזרה: מכבית, סיירה לאון ומודיעין ופרדיגמת התכנון האזורי בעבודתם של דודאי ואולסנר

בחלק זה נראה כיצד רעיונות התכנון האזורי אומצו והוטמעו בעבודתם המשותפת של דודאי ואולסנר. לשם כך נתמקד בשלושה פרויקטים של תכנון אזורי, השונים זה מזה בקנה המידה שלהם: (1) ׳מכבית: מסגרת רעיונית לתכנית עיר חדשה׳ (דודאי ואולסנר, 1964); (2) ׳התכנית הלאומית לאורבניזציה של סיירה לאון׳ (Sierra Leone National Urbanization Plan) (Dudai and Oelsner, 1965); (3) ׳מודיעין: הצעת תכנית לעיר חדשה׳ (דודאי ואולסנר, 1968). שלושת המסמכים הללו עובדו ופורסמו על ידי המכון לתכנון ופיתוח בע״מ בתקופת הניהול של דודאי. ננתח את שלושת המסמכים במטרה להבין את הפוליטיקה והתנועה של ידע תכנוני, ובעיקר של רעיונות הנכללים תחת הפרדיגמה של תכנון אזורי בשלושת הפרויקטים הללו.

מכבית: מסגרת רעיונית לתכנית עיר חדשה (1964) ומודיעין – הצעת תכנית לעיר חדשה (1968)

נתייחס כאן לשני מסמכים אלו יחד משום שבמידה רבה המסמך המאוחר הוא המשך ופיתוח של הראשון. במסמך הראשון, שהוגדר כ״תכנית רעיונית לפיתוחה של עיר חדשה״, או מה שכיום מכונה תוכנית אב (כלומר תוכנית לא סטטוטורית הכוללת עקרונות תכנון היכולים לשמש כבסיס לתכנון מתארי עתידי), היה השטח שבו התמקד התכנון אזור ספר הקרוב לגבול הירדני מצד אחד ולמרכז העירוני הגדול בארץ (תל אביב) מן הצד האחר. התוכנית התייחסה במפורש לעובדה כי בתל אביב וברצועה העירונית המקיפה אותה מתגוררת כמחצית מאוכלוסיית המדינה. במקומות אלו חלו בעשרות השנים שלפני כן, ולאחר 1948 במיוחד, שינויים מואצים:

> ישובים חקלאיים שנוסדו לפני העלייה המרוכזת, הפכו לקהילות עירוניות במהירות רבה כל כך, עד שלא הייתה אפשרות לספק, בקצב התפתחות זה, שירותים על בסיס כולל ולתכנן את האזור כיחידת תפעול אינטגרלית. כתוצאה מריכוז האוכלוסייה, השירותים, המתקנים, כוח האדם, התעשיות ואמצעי התקשורת – האזור הוא מקום הפעילות הכלכלית האינטנסיבית ביותר והפיתוח הדינאמי ביותר במדינה [...] תל־אביב דחוסה וכורעת תחת לחץ הגידול האזורי והלאומי [...] כאשר נוכחו לדעת, כי תל־אביב תישאר מקום הפעילות העסקית, התרבותית והמסחרית הגדול ביותר במדינה, יחד עם מקום המשיכה העיקרי לתיירות, הוחלט שייעשו צעדי תכנון מסוימים מתוך ראיית האזור כולו במקום ראיית תל־אביב כיחידה בפני עצמה. (דודאי ואולסנר, 1964, עמ׳ 3)

מהדברים אנו למדים שבבסיס התוכנית עומדת תפיסה המבוססת על הפרדיגמה הוותיקה, זו שהותוותה באגף התכנון בראשות שרון ובחוג לרפורמה התיישבותית (שבהם כזכור פעל גם דודאי), של יצירת מדרג יישובי ״תקין״ ומאוזן (ברוצקוס, 1981). בה בעת אפשר לזהות בציטוט גם שינוי תפיסתי, המבוסס על הסתכלות חדשה ועל ההבנה כי מדרג יישובי אינו יכול להיווצר רק באמצעות פיתוח יישובים (עיירות פיתוח והתיישבות חקלאית) בספר המרוחק מהמרכזים הכלכליים והתרבותיים, ברוח ״תכנית שרון״ או התוכניות האזוריות בלכיש, תענך ועדולם. אלא שהתוכנית הנוכחית מציעה להכיר בכך שהמרכז העסקי, הכלכלי והתיירותי או התרבותי, יישאר עוד שנים רבות במטרופולין תל אביב, וכי שיעור המתגוררים בה יגדל (על פי התחזית במסמך, כרבע מאוכלוסיית

המדינה היה צפוי להתורר בעיר בשנת 1970). על כן מציעה התוכנית לפתח עיר חדשה באזור הספר, הקרוב גם לתל אביב, מקור התעסוקה המרכזי, וגם לירושלים, בירת המדינה והמרכז המנהלתי והשלטוני. פיתוח של עיר חדשה, טענו דודאי ואולסנר, "יוכל לשמש יסוד לחלוקה מחדש מסודרת של הפעילות התעשייתית, לפיזור האוכלוסייה, לעידוד תכנון רשת תובלה אזורית ומיקום שירותים עירוניים נוספים. במישור התכנוני יכול הדבר לשמש תחילת גיבושו של אזור תל־אביב רבתי" (דודאי ואולסנר, 1964, עמ' 3).

התכנון במקרה זה אינו רק בוחן את העיר החדשה וסביבתה הקרובה, אלא גם מסתכל בראייה רחבה, אזורית באופייה, על התכנון. כך למשל מוקדש חלק מהתוכנית לדיון ב"אזור תל־אביב והעיר החדשה" ובו ניתנת ההצדקה לתכנון: "ההחלטה לבנות עכשיו את העיר מכבית נובעת מראיית אזור תל־אביב כיחידה, מהבנת תפקידו של האזור במדינה...". אומנם, כפי שמציינים דודאי ואולסנר, בניית העיר היא החלטה של ועדה בין־משרדית שהטילה עליהם את התכנון, אך לטענתם "במסגרת מדיניות מקיפה של פיתוח אזורי יש לעשות מאמצים מתואמים כדי להפנות מהכרך עצמו מקצת מהשירותים, ומהאוכלוסייה התלויים בו" (דודאי ואולסנר, 1964, עמ' 5).

כלומר התכנון הוא תוצר של מדיניות מכוונת מלמעלה, אך מבוסס על עקרונות תכנון אזורי המביאים בחשבון לא רק שיקולים נופיים ופיסיים ("העיר תמוקם על האדמות שאינן ראויות לעיבוד בהרים המזרחיים"), אלא גם שיקולים דמוגרפיים, כלכליים וחברתיים. בה בעת הרעיונות הישנים של מדרג עירוני מאוזן וערי ביניים המהוות מרכז אזורי, שהתוו בתכנון האזורי של שנות החמישים, נותרו על כנם גם בתכנונה של מכבית: "מקומה [של מכבית] בחלק האורבאני והמתועד ביותר במדינה הוא אחד היסודות באזור העירוני של תל־אביב רבתי, ממלאת תפקידי שיכון לאומיים ומשמשת מרכז אזורי לישובים הכפריים בחבל מודיעין" (דודאי ואולסנר, 1964, עמ' 7); "מילוי **התפקידים האזוריים של העיר**, ממיקומה של מכבית... אפשר לצפות שהמרכז העירוני שלה ייהפך למרכז המסחרי של הקהילות הכפריות באזור מודיעין" (דודאי ואולסנר, 1964, עמ' 10; הדגשה במקור).

להיבט החברתי משמעות רבה מאוד בתוכנית והחלק שיוחד לו בתוכנית הוא נרחב מאוד. האוכלוסייה הצפויה והרצויה היא אוכלוסייה מגוונת: "מכבית תמשוך אוכלוסייה מגוונת ביותר – אנשים בעלי כישרונות שונים ומגוונים, בעלי הכשרה, תעסוקה, הכנסה, גיל, מוצא, עניין ואופי שונים" (דודאי ואולסנר, 1964, עמ' 13). חלק נוסף בתוכנית מוקדש לניתוח האזור מבחינה פיסית, קרבתו לגבול, דרכי תחבורה ואפשרויות נגישות. כמו כן צורף לתוכנית נספח של שישה עמודים כפולים שכותרתו 'מכבית ואיזור תל־אביב: רקע חברתי – כלכלי'. הנספח, שעל כתיבתו חתומה המחלקה למחקר כלכלי־חברתי במשרד השיכון, כולל פרוגרמות וטבלאות המנתחות את מגמות התעסוקה והדמוגרפיה של האזור ואת השפעתה של הקמת עיר נוספת על המצב הקיים. הכללתו של נספח זה כחלק מהתוכנית עולה בקנה אחד עם הגישות החדשניות והדגש על היבטים חברתיים וכלכליים בתכנון שאפיינו את דודאי ואולסנר באותה תקופה, כפי שעלה גם מהראיונות שערכנו.[10]

10 גם כיום עדיין אין חובה חוקית לצרף נספח חברתי לתוכניות סטטוטוריות, על אף דיון (אקדמי ולא אקדמי) ער בצורך בכך. לכן, גם מבחינה זו מדובר בהיבט חלוצי ופרוגרסיבי ביותר לזמנו.

תמונה 4: מפה של ״מכבית והאזור״ (מקור: דודאי ואולסנר, 1964, עמ׳ 1)

תמונה 5: תרשים, מכבית – האזור ואופי העיר (מקור: דודאי ואולסנר, 1964, עמ׳ 11)

ביוני 1968, ארבע שנים לאחר פרסומה של התוכנית הרעיונית להקמת העיר מכבית, פורסם מסמך נוסף במכון לתכנון ופיתוח שהוכן עבור משרד השיכון. המסמך, 'מודיעין: הצעת תכנית לעיר חדשה', הוא תוכנית מתאר של ממש והוא מקיף ורחב בהרבה מהתוכנית הרעיונית שפורסמה קודם לכן. התוכנית מחולקת לשלושה: חלק ראשון, העוסק בסקירה של מודיעין והאזור הסובב; חלק שני שהוא התוכנית המתארית, כולל תוכנית מפורטת לשכונות ולמרכז העיר; ופרק העוסק בתשתיות כגון מים וביוב.

מבחינת מדיניות תכנון ופוליטיקה מרחבית מדובר בהמשך ישיר ופיתוח של הרעיונות שהותוו קודם לכן על ידי דודאי ואולסנר. דודאי עצמו מנסח זאת בהקדמה:

> בתכנון מודיעין הוחל מתוך שיקולים שונים, ביניהם מדיניים וביניהם שיקולי תכנון פיזי, הן במסגרת ארצית, והן במסגרת אזור המטרופולין של תל־אביב רבתי... למרות מדיניות פיזור האוכלוסיה אין ספק, כי תל־אביב תשאר המרכז הכלכלי של המדינה וברור שבאזור זה ימשיך להיות ריכוז האוכלוסין הגדול ביותר שבמדינה... הרעיונות הללו הועלו לראשונה בשנת 1950, בעת הכנת התכנית הפיזית הארצית על ידי אגף התכנון. ב־1964 הוחל התכנון [הכוונה לתוכנית הרעיונית של מכבית] מתוך כוונה להכין תכנית שתהווה שלב בתכנון האזור כולו... מתוך שיקולים אלו הטיל משרד השיכון על המכון לתכנון ופיתוח להכין תכנית אב מוקדמת עבור מודיעין [תכנית מכבית]. תכנית המתאר הוכנה על ידי אגף התכנון של משרד הפנים, בשיתוף עם המכון לתכנון ופיתוח. (דודאי ואולסנר, 1968, ללא ציון עמוד)

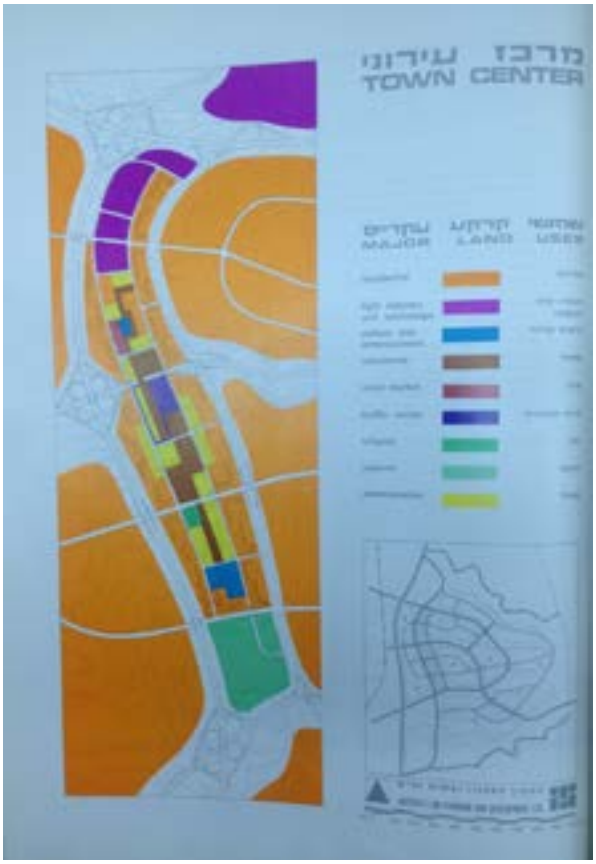
העקרונות האזוריים בתכנון העיר באים לידי ביטוי כבר בהקדמה שכותב דודאי לתוכנית:

> עדיין לא התגבשה תכנית סופית אך לאור ההתפתחות בעבר, ניתן לחזות כמה נטיות עקרוניות לעתיד. מגמה אחת היא הצורך בממדים גדולים של עיר 'סטליטית' לתל־אביב. עיר זו תשלים את ההתגבשות העירונית באזור המטרופולין בהיותה החוליה בשרשרת מרכזי משנה סביב אגד הערים גוש דן. מיקום התיישבות עירונית זו אותר במורדות גבעות חבל מודיעים, המפרידות בין ההר והשפלה, דבר שיגביל את המשך ההשתרעות העירונית על אדמות השפלה הפוריות. נקודה חשובה הינם היתרונות האקלימיים של האזור בהשוואה לשפלה. (דודאי ואולסנר, 1968)

המסמך התכנוני כולל תיאור מפורט, לרבות תכנון מתארי של שכונות בעיר, המרכז המסחרי (ראו תמונה מס' 6), דרכי הגישה והמערכות התומכות השונות וכן פירוט של הסעיפים החברתיים, הכלכליים, הדמוגרפיים והסביבתיים כפי שנדונו בתוכנית הרעיונית של מכבית. למרות הפירוט הנרחב, המסמך מתואר על ידי דודאי בגמישות רבה, והוא מבוסס – לדבריו של דודאי – על העבודה המוקדמת יותר:

> התהליך מבוסס על היזון חוזר, תכנית האב של מודיעין תשמש כבסיס לשיפורים ושינויים בהתאם להתפתחויות שיחולו במדע התכנון ובמצב בארצנו ובאזור עצמו. התכנית תעמוד בבדיקה מתמדת ותועמד במבחן המציאות, ההולכת ומשתנה, כדי שתהיה מציאותית ותענה על הצרכים כאשר יגיע השלב הממשי של פיתוח העיר. (דודאי ואולסנר, 1968)

כמו כן מפרט דודאי את המשימות העיקריות שנקבעו לעבודת התכנון, ובהן ״הכנת בסיס להמשך התכנון לקראת ביצוע בעתיד, כשיתעורר הצורך בהקמת העיר״ ו״הכנת מסגרת ותכנית להתחלה מיידית של ביצוע התכנון, במקרה הצורך״. עקרונות אלו של גמישות מחשבתית ותכנונית עולים בקנה אחד עם דבריו המאוחרים יותר של דודאי, שהבאנו קודם לכן (דודאי, 1975), בנוגע לצורך בתוכניות קונצפטואליות וגמישות שמקדמות ביצוע בהתאם לצרכים. גמישות זו, המאפשרת התייחסות גם לפיתוחים עתידיים, באה לידי ביטוי כמעט בכל אחד מסעיפי התוכנית. כך למשל בחלק הדן ב״מקומה של מודיעין במערכת האזורית המתפתחת״ (דודאי ואולסנר, 1968, עמ׳ 4) נכתב כי ״טרם הושלמה בדיקת האפשרויות לפתרונות בעיית התחבורה במטרופולין, ויש לצפות שעם פיתוח יתר של רעיונות תכנון התחבורה, יימצאו פתרונות שונים מהנוכחיים״. במבט עכשווי, כיום תחום התכנון מכיר בצורך בתכנון מיידי וזמני לצד תכנון ארוך טווח ובתכנון טקטי לצד תכנון אסטרטגי. חוקרים שונים עמדו בשנים האחרונות על הצורך בתוכניות גמישות ועל היעדרה של גמישות מספקת במערכת התכנונית הקיימת (אלפסי ופורטוגלי, 2009), אך למרות זאת גם בעשורים הבאים מעטים בלבד עסקו, באופן תאורטי או מקצועי, בסוגיה זו. לפיכך, תפיסתם התכנונית של דודאי ואולסנר בדבר הצורך בתכנון קצר מועד, גמיש, אשר עונה לצורכי השעה ומאפשר שינויים עם הזמן, הקדימה ללא ספק את זמנה, ונבעה כנראה מביקורת שהתפתחה אצלם על התכנון המסורתי אשר אינו עומד בקצב השינויים ובצורכי המציאות המרחבית. ביקורת זו אפיינה את עבודתה התכנונית של אולסנר גם בעשורים שלאחר מכן ועד למותה, כפי שעלה מהראיונות שערכנו עם מכריה ועמיתיה לעבודה במשרד הפנים ומהדברים שנכתבו לימים על עבודתו של דודאי (ברוצקוס, 1982).



תמונה 6: מרכז עירוני מודיעין
(מקור: דודאי ואולסנר, 1968, עמ׳ 55)

באופן מעשי תוכנית זו מעולם לא אושרה במוסדות התכנון או הגיעה לכלל ביצוע. באופן אירוני, למרות העבודה הרבה והמעמיקה שנעשתה במכון לתכנון ופיתוח, תרומתם ועבודתם של דודאי ואולסנר בתכנון העיר מודיעין נמחקה כמעט לחלוטין מההיסטוריה. בתוכנית אשר על בסיסה הוקמה לבסוף העיר בראשית שנות התשעים נכתב במבוא:

> תכנון העיר מודיעין הוא תוצאה של תפיסה תכנונית שהתגבשה במשך שנים רבות, ואף זכתה להכרת הממשלה שהחליטה (בהחלטה מספר 1196 מיום 22.12.1985) על יישוב עירוני שיתוכנן באזור מודיעין על ידי משרד הבינוי והשיכון. (משרד הבינוי והשיכון, 1990, עמ׳ 7)

ברשימת המקורות שבסוף המסמך אין כל אזכור לעבודה המוקדמת שעשו דודאי, אולסנר ואחרים. במאמר שדן בהיסטוריה של תכנון ופיתוח העיר מודיעין (גולני, 1997) מציין החוקר כי הרעיונות הראשוניים אכן עלו כבר בשנות החמישים, אך:

> בתכנון אזורי ובתכנון ערים יש להצטייד בסבלנות רבה עד אשר זוכים לראות את הרעיונות מתגשמים. אין הדבר דומה לארכיטקטורה, שבה בדרך כלל נדרש זמן קצר יותר, שכן ברגע שקיים רעיון, מתגבשת תכנית והיא מתאשרת – תוך שנים ספורות עומד הבניין על מכונו. ברמות הארצית והאזורית אתה נזקק להרבה עשרות שנים עד למימוש הרעיון. (גולני, 1997, עמ׳ 52)

עוד מציין גולני כי הקרדיט לרעיון העיר הזו שמור לאליעזר ברוצקוס, ממנו שמע אישית על הרעיון להקים עיר באזור זה.[11] לטענתו התכנון שבוצע על ידי המכון לתכנון ופיתוח לא הבשיל לכדי מימוש משום שבשנות השישים והשבעים המשאבים העיקריים הופנו לבניין באזורי יהודה ושומרון ו״הרעיון של העיר ׳מכבית׳ החל לאבד גובה ונזנח״. (גולני, 1997, עמ׳ 52)

ב־1978 התפרסמה תוכנית לעיר חדשה באזור – ׳שעלבים׳ (על שם הקיבוץ הדתי הסמוך שעלבים). התוכנית נערכה על ידי האדריכל מרטנס, שהיה הממונה על היחידה לתכנון ערים, ועל פיה יועדה העיר לכ־250 אלף תושבים (גולני, 1997). מעניין הוא שגם במקרה זה לא נעשה שימוש בעבודה המוקדמת של דודאי ואולסנר, והאדריכל משה ספדי, שהיה אחראי לתוכנית של העיר החדשה, לא הכיר בתרומתם לתכנון.[12] בשני מאמרים שפורסמו באלבום מהודר לכבוד העיר מודיעין (מירון, 2014), האחד שעוסק ב״התפתחות המחשבה שהובילה בסופו של דבר לתכנון העיר מודיעין״ (ספדיה, 2014, עמ׳ 123) והאחר העוסק בסיפור תכנונה של העיר (ספדיה וכהן, 2014), אין זכר או אזכור לעבודה המוקדמת שהתבצעה כבר בשנות השישים. מוזרה עוד יותר העובדה כי אולסנר, אשר הועסקה בתקופה זו במשרד השיכון, לא הייתה חברה בצוות המתכננים או היועצים של תכנון העיר. ייתכן כי, כפי שהעידה חברתה רותי פרידמן (ריאיון, 21.7.2016), אולסנר הודרה על ידי דרגים בכירים במשרד מהפרויקט של מודיעין משום שבשנים הללו גילתה התנגדות לתכנון העיר כי ראתה בהקמתה פגיעה בערים הקיימות לוד ורמלה, כחלק מהשקפת עולמה התכנונית־פוליטית הרדיקלית יחסית, ודאי ביחס לגישות הממסדיות של משרד השיכון בו הועסקה.

11 לאור ההשפעה של ברוצקוס על דודאי והקשר המקצועי ביניהם ניתן להניח שברוצקוס שיתף את דודאי ברעיונותיו אלו.

12 מעניינת העובדה כי באתר הרשמי של העיר מודיעין יש אזכור חטוף לדודאי כ״יוזם הקמת העיר״. אולסנר אינה מוזכרת כלל. http://www.modiin.muni.il/ModiinWebSite/ArticlePage.aspx?PageID=629_713

תמונה 7: רישום ״מעבר הולכי רגל״
(מקור: דודאי ואולסנר, 1968, עמ׳ 58)

תמונה 8: תרשים ״שטחים, אוכלוסייה וצפיפות״
(מקור: דודאי ואולסנר, 1968, עמ׳ 43)

התוכנית הלאומית לאורבניזציה של סיירה לאון

בדצמבר 1965 פרסם המכון לתכנון ופיתוח מסמך תכנוני שכותרתו 'התוכנית הלאומית לאורבניזציה של סיירה לאון' (Sierra Leone National Urbanization Plan). מסמך זה הוא למעשה סקר רחב יריעה לקראת תכנון אזורי כולל למדינה. השימוש בעקרונות התכנון האזורי לתכנון כולל של מדינה שלמה כיחידת תכנון, כפי שהראינו, היה עיקרון מקובל בשנות השישים המוקדמות, במיוחד עבור מדינות מתפתחות (Fridmann, 1964). סיירה לאון בתקופה זו הייתה מדינה פוסט־קולוניאלית צעירה יחסית, קטנה הן בשטחה והן בגודל אוכלוסייתה (כשני מיליון נפש). כמדינה פוסט־קולניאלית רווחה בה מסורת קולוניאלית בריטית, שהתבטאה למשל במוסדות השכלה גבוהה שנבנו בתקופה הקולוניאלית (גולן, 1986). המסמך עצמו, הכתוב אנגלית, כולל פרקים העוסקים בסוגיות השונות – אנושיות וכלכליות (תעשייה, תחבורה, דמוגרפיה ואוכלוסייה וכו') ופיסיות (אקלים, מבנה פיסי, מאפיינים אזוריים ועוד), ומבחינה זו דומה באופי הניתוח, בקטגוריות הנדונות ובגרפיקה לתוכניות של מכבית ומודיעין, למרות הסקאלות המרחביות והמנהלתיות השונות מאוד.

עיקרי התכנון והרקע לו הוצגו על ידי דודאי במרכז לחקר ההתיישבות (דודאי, 1966), וסיכום הממצאים הוצג גם בעברית בכתב עת מקצועי (דודאי ואולסנר, 1967). התוכנית לא זכתה להמשך או למימוש,[13] ולא נחקרה עד לאחרונה (Levin, 2015).[14] דודאי עצמו עזב את המכון לתכנון ופיתוח בראשית שנות השבעים ונסע לעבוד מטעם האו"ם בסינגפור, והיחסים בין ישראל וסיירה לאון, כמו עם מרבית מדינות אפריקה, נותקו באוקטובר 1973 בעקבות המלחמה (עודד, 2011).

הרעיון לתכנון נולד ב־1960, כשדודאי נתבקש על ידי המחלקה לשיתוף בינלאומי במשרד החוץ לייעץ לממשלת סיירה לאון בבעיות תכנון עיר הבירה פריטאון (דודאי, 1966). בשנה זו ביקרה במדינה שרת החוץ גולדה מאיר כחלק ממסע במדינות האזור, וסיירה לאון הייתה בין ידידותיה הטובות של ישראל ביבשת. הסיוע הישראלי למדינה כלל במחצית הראשונה של שנות השישים גם סיוע ביטחוני, במסגרתו שבעה מומחים צבאיים ישראלים נכחו במדינה וסייעו בהקמת אקדמיה צבאית לקציני חי"ר ב־1967 (עודד, 2011). סיוע בתכנון, אדריכלות ופיתוח היה חלק מסיוע החוץ ומעורבותה של ישראל באפריקה מאמצע שנות החמישים ועד 1973,[15] ובאופן ספציפי בסיירה לאון, שבה נבנו מיזמים אדריכליים והייתה נוכחות בולטת של חברת 'סולל בונה' (לוין, 2016). לטענת אישים שהיו מעורבים בכך (ויץ, 2003), הסיוע בתחומים אלו נולד באקראי, ומתוך הרצון לייצא את הידע שפותח בישראל, בעיקר בחבל לכיש, בנושאי תכנון ופיתוח (ראו גם אפרת, 2004; שרון, 2006; Sharon, 2017). אחרים טוענים כי פרויקט זה "מצביע על הפיכתה של אפריקה למעבדה לאישוש הפרקטיקה המרחבית הקולוניאלית, שעסקה בניסוח רעיונות של ניהול אוכלוסייה ועיצוב המרחב" (יעקובי, 2015, עמ' 17). עוד טוען יעקובי כי מומחיותם של האדריכלים הישראלים באפריקה בתקופה זו הייתה עוד אמצעי לדמיון

13 אף על פי שאושרה על ידי ממשלת סיירה לאון ("סיירה לאונה אישרה", 1966).

14 מחקרה של האדריכלית והחוקרת איילה לוין הוא הראשון והמעמיק ביותר שאנו מכירים העוסק בתכנון האדריכלי הישראלי בסיירה לאון בכלל, ובו פרק הנוגע לתוכנית זו בפרט. לוין ביססה את מחקרה על חומרי ארכיון וראיונות שערכה בסיירה לאון, אך למרות עבודתה הרצינית גם בעבודתה המשיכה אי־ההכרה בתפקידה ותרומתה של אורסולה אולסנר, אשר שמה מצוין במחקר רק ברשימה הביבליוגרפית. הפרק מתייחס רק לעבודתו של דודאי, אשר היה אומנם הרוח החיה ביצירת הקשרים עם בכירי הממשלה בסיירה לאון ומנהל המכון לתכנון ופיתוח, אך העבודה נעשתה ונחתמה על ידי דודאי ואולסנר.

15 הסיוע בתקופה זו בתחומי הפיתוח, התכנון והאדריכלות ניתן לא רק באפריקה אלא גם באסיה, למשל באירן (Feniger & Kallus, 2016) ובבורמה (ויץ, 2003).

הגאוגרפיה האפריקנית ולגיבוש הצדקות מוסריות להתערבות במרחב שלה, או כפי שהוא מכנה זאת ״גאוגרפיה מוסרית״, כלומר כזו המעצבת את הבניית הסדר העולמי והבנתו בהקשריו המרחביים מבחינה אתית, פוליטית וקוגניטיבית, ומושתתת על מערך טיעונים ונימוקים אתיים המייצרים, משעתקים ומגבים סוגי שיח ופעולות של המדינה מבחינה מוסרית (יעקובי, 2015; Shapiro, 1994). על אף הרצון הטוב והניסיון המקצועי שנלוו לשיקולים המוסריים והפוליטיים (או הצבאיים, כפי שמראה ברגמן, 2016), יש הטוענים כי הידע הישראלי נכפה על האפריקאים הר כגיגית, ושאחרי שהמומחים והמתכננים הישראלים עזבו הם השאירו אחריהם בעיקר הבטחה גדולה שהופרה (שלר, 2016).

דודאי נכח בסיירה לאון במשך כחודשיים כדי ללמוד על הבעיות האורבניות ובהתאם להשקפתו התכנונית הגיע למסקנה:

> אם כי אפשר לייעץ לתכנון העיר עצמה וגם [אפשר] להכין תכנית לעיר לא תצמח מזה תועלת רבה. הבעיה האמתית היא חוסר תכנית לפיתוח המדינה, חוסר מדיניות להכוונת הפיתוח, ומתוך כך ריכוז כל הפעילות בבירה וגידולה המתמיד, המדאיג, שאינו עומד בפרופורציה להתפתחות המדינה כולה. (דודאי, 1966, עמ׳ 20)

בסיור שערך במדינה השתכנע דודאי כי נדרשת גישה אזורית־כוללנית וארצית לפיתוח המדינה ולאורבניזציה שלה (דודאי, 1966). בעקבות דו״ח שכתב והתכתבויות בנושא ביקר שר השיכון והתכנון הארצי של סיירה לאון בישראל וב־1964 אושר תקציב להכנת סקר מקדים שנועד להצביע על מגמות מרכזיות ולסייע להשגת מימון להמשך התכנון בשלב מאוחר יותר.

התוכנית התבססה על נתונים של ממשלת סיירה לאון שנתקבלו ממשרדי ממשלה, מוסדות רשמיים, מפעלים ואוניברסיטאות, ובמקרה הצורך גם מסקרים בינלאומיים שבוצעו במדינה. על סמך נתונים אלו נכתב ״סקר כוללני ממצה, לניתוח הממצאים ולקביעת קוים עקרוניים לתכנית האורבניזציה [של המדינה]״ (דודאי, 1966, עמ׳ 23). הסקר שהתפרסם שימש את המדינה והוצג כתוכנית פרלימינרית ראשונה למדינה (Levin, 2015). בדומה לתוכניות למכבית ומודיעין, נטען כי תוכנית זו התבססה על עקרונות האזור והתכנון האזורי ועל תכנון מודרניסטי פרואקטיבי (בניגוד לתכנון רטרואקטיבי) (Levin, 2015). כפי שציין דודאי (1966) עקרונות אלו כללו בעיקר רעיונות שנלמדו בישראל, כגון פיזור אוכלוסין, יצירת מדרג עירוני מאוזן והקמת ערי ביניים שישרתו את המערך הכפרי־חקלאי. עקרונות תכנוניים־אזוריים התבססו על מתודולוגיות שמקורן באירופה וארצות הברית ואשר יושמו בשנות החמישים בישראל (ויץ, 2003; שרון, 2006, 2015). בדומה לתוכנית שרון הישראלית, שכאמור דודאי היה שותף בהכנתה, גם התוכנית לאורבניזציה של סיירה לאון הייתה תוכנית ארצית. אך כפי שטוענת לוין (Levin, 2015), היא דמתה מאוד לתוכניות האזוריות של לכיש, עדולם ותענך באופן שבו הורכבה מאזורים אזורים מצד אחד, אך לא כללה הקמת ערים חדשות מהיסוד, אלא צמיחתן מהכפרים המקומיים הקיימים מן הצד האחר; אולי כלקח מכישלונות התכנון האזורי בישראל (ראו תמונה מס׳ 9). דודאי תיאר זאת כך:

> פיתחנו מחשבה ליצירת מרכזים עירוניים בעלי חשיבות מספקת כדי שיהוו משקל מאזן בתהליך פיתוח המדינה. על ידי כך גם ישמר הפוטנציאל האנושי, והיקדום התרבותי והכלכלי לא יפגר אחרי עיר הבירה באותה מידה כפי שקורה כעת. (דודאי, 1968, עמ׳ 24)

הפילוסופיה התכנונית שהנחתה את דודאי ואולסנר, ולטענתנו זו באה לידי ביטוי גם בתכנון במכבית ומודיעין, הייתה של תכנון רב־ממדי, כוללני אך גמיש; כזה שמתווה קווים כלליים והנחיות, אך אינו מתארי־סטטוטורי ויש בו דגש חברתי־תרבותי וכלכלי. כך למשל מתארים המתכננים את הפרויקט:

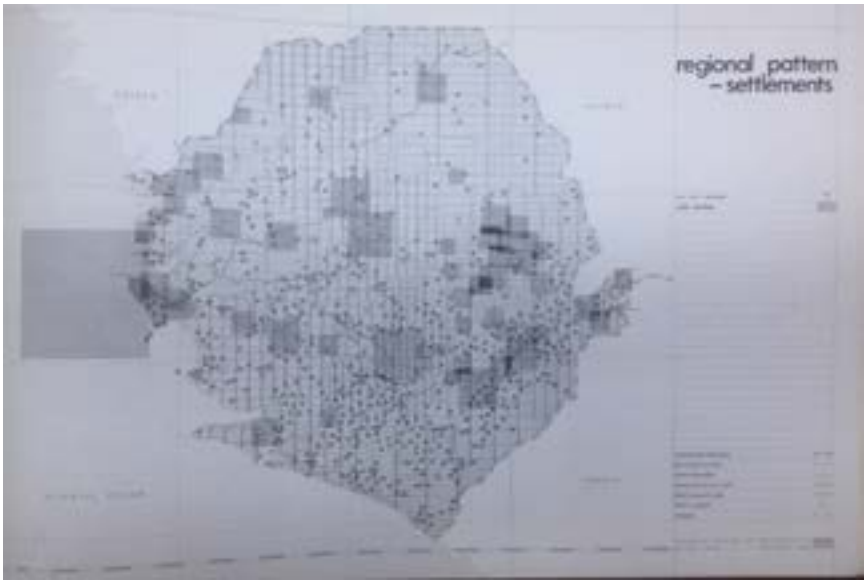
> התכנון צריך להיות רב־ממדי ומורכב מענפים שונים המרכיבים יחד תוכנית כוללת. הוא צריך לפעול בעת ועונה אחת עם גורמים ברמה הלאומית וגורמים ברמה המחוזית –כפרית. ההחלטות הראשוניות חייבות להיות מושתתות על אינטואיציה וללא תכנון של סדר מאורעות קבוע, ועל סמך המידע שייאסף מהן ניתן יהיה להתחיל סדרה חדשה של פעולות מתוכננות בהמשכיות רצופה. חשיבות רבה יש להקדיש לממד התרבותי... תכנון שבו יש התחשבות רבה בצדדים התרבותיים חייב להכיר ולהתחשב ביחס המסובך שבין הגורמים היוצרים ובונים אותה תרבות... תכנון כזה צריך להיות כולל, רחב, גמיש ומכוון לנקודות נבחרות [...] גישה המאפשרת לבנות תכנון שלד רחב וגמיש, שישמש נקודת מוצא והכוונה בכל מוקד של חלק מתפתח וישמש ראשי פרקים לפיתוח המבוסס על מסגרת של אורבניזציה. (דודאי ואולסנר, 1967, עמ׳ 32)

במקום אחר מתאר זאת דודאי:

> לי נראה שאין צורך ביתר פירוט ודיוק [של הסקרים, לעומת מדינות מפותחות], פני הדברים משתנים יותר מדי מהר בארצות המתפתחות... המסקנה מכך היא שגם התכנון אינו צריך להיות מפורט ומדוייק יתר על המידה. (דודאי, 1968, עמ׳ 21)

כמו בתוכניות למכבית ומודיעין, המתכננים היו מודעים למגבלות התוכנית שהציעו והתייחסו ברפלקסיביות להצעותיהם:

> ההישג העיקרי בעבודתנו היא העובדה שבאמצעים מעטים, בזמן קצר יחסית ותוך שימוש בנתונים קיימים, הצלחנו להכין תכנית ראשונית לאורבניזציה של המדינה. ברור לנו שעבודתנו זו אינה מושלמת ושדרושה בחינה של מסקנותינו, העמקת מחשבתנו ובסיכום, הצעות תכנון יותר ברורות ומדויקות. עם זאת, במקבי ובד בבד עם העמקת והרחבת הסקר והתכנית שהכינונו אנו רואים אפשרות והכרח להתחיל גם בתכנון מפורט על יסוד תכניתנו המוקדמת. נראה לנו שזו הדרך לתכנון כוללני אזורי בארצות המתפתחות... התכנון נרכש עם התאמה מתמדת של התכנית למציאות ושלינויים החלים בחיי החברה והמדינה. (דודאי, 1968, עמ׳ 25)



תמונה 9: תרשים המתאר את תפרוסת היישובים בסיירה לאון
(מקור: Dudai & Oelsner, 1965)

תמונה 10: תרשים המתאר את מיקום הערים בסיירה לאון
(מקור: Dudai & Oelsner, 1965)

דיון

במאמר זה ביקשנו למלא שתי מטרות. המטרה האחת הייתה להציג את תנועת הידע התכנוני שהתגבש במערב במחצית הראשונה של המאה ה־20 במסגרת הפרדיגמה של תכנון אזורי, במסעו מאירופה לישראל ולאפריקה. לשם כך הצגנו את עבודתם של אריה דודאי ואורסולה אולסנר בשני המקומות הללו בשנות השישים. המטרה האחרת הייתה לחשוף את תפקידו של התכנון כתרבות, קרי את עבודתם המקצועית של השניים, שבמידה רבה נשכחה מההיסטוריה והמחקר על תכנון ישראלי, ודרך חשיפה זו לעמוד על פרק מעניין בתולדות התכנון הישראלי, הרלוונטי להקשרים התרבותיים והחברתיים של זמנו, כפי שגם הראינו במקום אחר ולגבי סוגיות תכנוניות שונות (משגב ועמיתים, 2023).

כפי שהראינו לאורך המאמר, לידע התכנוני יש שני ממדים – ממד גאוגרפי וממד ביוגרפי. הממד הגאוגרפי בא לידי ביטוי בכך שאומנם ההקשר "הגלובלי" של התכנון האזורי נבע מהשיח והפרקטיקה התכנוניים בעולם באותה תקופה, אך הייתה חשיבות גם להקשר האזורי־הישראלי. בתקופה זו ישראל שימשה מעין "מעבדה מרחבית ואדריכלית" (יעקובי, 2015), בה תוכננו צורות התיישבות מגוונות ברוח התכנון האזורי ואלו יוצאו לעולם המתפתח ולמדינות פוסט־קולוניאליות צעירות כמו סיירה לאון. הממד הביוגרפי, כפי שפירטנו, נובע ממסלול הלימודים וההתנסות העשירה של דודאי ואולסנר, אשר יצר בסיס איתן להבנת האתגרים העומדים בפניהם בסיירה לאון. התכנון האזורי כתאוריה ופרקטיקה תכנונית גלובלית קינן (nested) והתנסח בישראל, ולאחר מכן הועבר למדינות אפריקה העצמאיות באותן השנים ותפס תפקיד בטריטוריות הלאומיות המתהוות באפריקה. כך למשל בפרויקטים של התיישבות חקלאית אזורית שתוכננו על ידי מומחים ישראלים בטנגניקה ובקניה (מושיוב, 1965) או פרויקטים של תכנון אזורי בחבש (אתיופיה) ובניז'ר שתוכננו על ידי המכון לתכנון ופיתוח ("הטכניון מחפש", 1964).[16]

בהקשר לביוגרפיה ולגאוגרפיה של התכנון האזורי שאותן שרטטנו עולה השאלה שנוסחה זה מכבר על ידי פנסטר (2013) בנוגע לידע תכנוני: האם הוא דדוקטיבי או אינדוקטיבי? ניכר כי הרעיונות של תכנון אזורי שהגיעו לישראל (פלשתינה־א"י דאז) משנות השלושים ואומצו במיוחד מסוף שנות הארבעים, הם דדוקטיביים, ולראיה האופן שבו שימשו כבסיס לתכנון במערב, בישראל ובמדינות מתפתחות. חוקרים אשר עסקו בתנועה של ידע תכנוני במאה העשרים עמדו כבר על כך כי התנועה של ידע חדשני בתכנון ורעיונות לפיתוח היא לרוב בכיוון ברור – ממדינות מערביות, במיוחד במערב אירופה ואמריקה הצפונית, למדינות מתפתחות. לתנועה זו יש דגמים אנליטיים שונים הקשורים לפוליטיקה ולאופי היחידות הלאומיות שבהן מתרחשת תנועת הידע ולנשאים האנושיים שלו (Ward, 2002). אולם למקום עצמו ולשינויים שהידע עובר ישנה חשיבות במקרה שלפנינו, שכן התכנון האזורי, גם כשהתבסס על עקרונות תאורטיים מערביים, התפתח והשתנה לאור הניסיון ליישמו בישראל, טרם המשיך בתנועתו לאפריקה ולמקומות נוספים, ועל כך הוא אינדוקטיבי. אין כוונתנו לומר כי התכנון הישראלי, למשל המקרה של מודיעין (שכלל לא הגיע לכדי ביצוע), השפיע ושינה את התכנון המערבי, אלא שנסיונות ליישם ידע מערבי בישראל קיבלו במקרים רבים גוון מקומי בהתאם לצרכים והתנאים הפיסיים

16 דודאי עצמו פעל בשנות השישים בעוד מדינות מלבד סיירה לאון, כגון אוגנדה, חבש (אתיופיה) וקניה. ראו מכתב מהקונסוליה הישראלית באדיס אבבה למר י. בן יעקב, סגן מנה"ל משה"ב, מתאריך 19.6.1963, המתאר את מסעו של דודאי ופגישותיו בנושאי תכנון במדינות הללו (חצ 5– – 2134).

והחברתיים־תרבותיים המקומיים, וככזה נדד הידע הלאה למקומות אחרים על פני הגלובוס, למשל לאפריקה, כפי שהראה המקרה של התכנון בסיירה לאון.

מקרי המבחן שעסקנו בהם חושפים בפנינו עבודה של מתכננים ״נשכחים״ ומחזירים אותם לדיון ההיסטורי על תכנון ישראלי, וגם מאפשרים לחשוב על תנועה של ידע ופיתוח תכנוני כמסלול שאינו חד־צדדי ולא אחיד מבחינה טמפורלית. העבודות של דודאי ואולסנר, אשר אימצו את הפרדיגמה של תכנון אזורי ונתנו לה פרשנות חדשה, נעשו במקביל בישראל ובאפריקה ולא בהכרח נענו לדפוס של אימוץ ידע, התאמתו למקום החדש וייצואו בשלב מאוחר יותר למקום אחר. במקרה שלפנינו אימצו המתכננים ידע שהגיע באמצעות סוכנים אנושיים (Ward, 2002), כלומר מתכננים ישראלים שלמדו בחו״ל לפני 1948, ולאחר מכן פותח פה בשנות החמישים. בניגוד למתכננים ואדריכלים שהתבססו בישראל ואז עברו לעבוד בחו״ל וייצאו את ניסיונם לאפריקה (יעקובי, 2015; יעקובי ושדר, 2016), דודאי ואולסנר עבדו במקביל במהלך שנות השישים על פיתוח הרעיונות שלהם ליישומו של תכנון אזורי הן בישראל – במכבית ומודיעין, והן באפריקה – בסיירה לאון. ההבדל בהיקף התוכניות עצום, אבל הרעיונות דומים – תכנון גמיש, לא מתארי, מבוסס סקרים מעמיקים ופרוגרמות כלכליות ועם דגש חברתי מובהק. הרעיונות החלוציים לא זכו למימוש באף אחד מהמקרים, אבל חשיבותם נובעת מחדשנותם התאורטית והמקצועית ומתפיסתם המעמיקה והפרוגרסיבית לזמנה. בכך תרמו השניים גם לפיתוח הרעיונות של תכנון אזורי וגם להתפשטות הידע המקצועי, בין השאר בזכות רוחב האופקים והניסיון הבינלאומי, והם ראויים לתיעוד ולמחקר נוסף.

תודות: מחקר זה הוא חלק מפרויקט המחקר The Architecture(s) of Foreign Policy: Israeli and GDR Development Cooperation in sub-Saharan Africa 1950–1990, שמומן בידי קרן ישראל־גרמניה (I1315-402.10/2015), ומפרויקט המחקר The Architectures of Foreign Policy׳, שמומן בידי הקרן הלאומית למדע בישראל (No: 177/15). אנו מודים לחוקרות ולחוקרים שהשתתפו בשתי סדנאות מחקר, במכון ון־ליר בירושלים ובאוניברסיטה הטכנית של ברלין, ותרמו מתובנותיהם. אלו סייעו לנו בפיתוח הרעיונות המופיעים במאמר זה. אנו גם מודים למרואיינים ולמרואיינות ואחרים שתרמו למחקר ידע רב וחומרים רבי ערך – רותי פרידמן ז״ל, פרופ׳ דן סואן, ברברה צור ז״ל, ד״ר רחל וילקנסקי, אדריכל הארי ברנד, פרופ׳ רחל אלתרמן, ד״ר שירה וילקוף, ד״ר שלי כהן, ד״ר נעמה מישר, ד״ר צבי אלחייני. תודה מיוחדת למאיה אולסנר על ששיתפה אותנו בזיכרונותיה מאימה המנוחה, ותרמה חומרים, תמונות וידע.

רשימת מקורות

ראיונות אישיים

מאיה אולסנר, קרית גת, 22.6.2016

רותי פרידמן, רחובות 22.7.2016

ד״ר רחל וילקנסקי, ירושלים, 26.7.2016

ארכ׳ הארי ברנד, תל אביב, 28.7.2016

פרופ׳ דן סואן, תל אביב, 10.8.2016

אולסנר, א׳ (1989). האוכלוסייה הערבית בתל־אביב יפו. **מבנים, 77**, 49–52.

אלפסי, נ׳ ופורטוגלי, י׳ (2009). **מבנה חדש למערכת התכנון בישראל**: **הצעה.** אוניברסיטת תל אביב, המרכז ללימודים בינלאומיים ואזוריים ע״ש ס׳ דניאל אברהם.

אפרת, א׳ (1997). אבות ובנים בתכנון הפיסי בישראל. **קרקע – ביטאון המכון לחקר שימושי קרקע, 43**, 65–69.

אפרת, צ׳ (2004). ייצוא. בתוך **הפרויקט הישראלי**: **בנייה ואדריכלות, 1948–1973** (עמ׳ 607–630). מוזיאון תל אביב לאמנות.

בלומן, א׳ (1999). ׳השומר אחותי אנוכי? על ״גדר למיגדר״ בגאוגרפיה הישראלית׳. **אופקים בגיאוגרפיה, 51**, 57–71.

בלומן, א׳ (2022). ללכת בלי ולהרגיש עם׳ נשים, מגדר ופמיניזם בגאוגרפיה הישראלית. **אופקים בגיאוגרפיה, 100**, 242–258.

ברגמן, ר׳ (2016). סיפור על אהבה, תעוזה, אינטרסים וחושך: היחסים הצבאיים והמודיעיניים בין ישראל ואפריקה. בתוך ח׳ יעקובי, א׳ לוין, צ׳ אלחייני וע׳ טמיר־טאוויל (אוצרים), **שליחות**: **אדריכלות, תכנון ופיתוח מישראל לאפריקה** (עמ׳ 7–9). קטלוג תערוכה. הגלריה בבית האדריכל.

ברוצקוס, א׳ (1973). מגמות ריכוז וביזור בתכנון העירוני. בתוך ד׳ סואן (עורך), **תיכנון אזורי**: **על מה ולמה – סימפוזיון** (עמ׳ 7–19). המכון לחקר הבניה והתעשיה ואגודת האינג׳ינרים והארכיטקטים בישראל.

ברוצקוס, א׳ (1981). ׳החלומות׳ שהיו לערים. בתוך מ׳ נאור (עורך), **עולים ומעברות 1948–1952**: **מקורות, סיכומים, פרשיות, נבחרות וחומר עזר** (עמ׳ 127–140). יד בן־צבי.

ברוצקוס, א׳ (1982). לזכרו של אריה (ליולה) דודאי. **תכנון סביבתי – רבעון האיגוד לתכנון סביבתי, 28**, 4–6.

בר־יוסף, א׳ (2013). **וילה בג׳ונגל: אפריקה בתרבות הישראלית**. הקיבוץ המאוחד ומכון ון־ליר.

ברקאי, ז׳ (1982). תכנון אזורי – הכפר והעיר. **קרקע – ביטאון המכון לחקר שימושי קרקע, 23**, 14–18.

גולן, א׳ (1997). תאוריית המקומות המרכזיים והגיאוגרפיה הישראלית: מרחב, שואה, מודרניזם ושתיקה. **אופקים בגיאוגרפיה, 46–47**, 39–52.

גולן, ת׳ (1986). **שחור־לבן, לבן־שחור: ראשי פרקים באפריקה של ימינו**. האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון.

גולני, י׳ (1997). תכנונה ופיתוחה של העיר מודיעין. **קרקע – ביטאון המכון לחקר שימושי קרקע, 43**, 52–64.

גליקסון, א׳ (1953). **שיקום אזורי: הרצאות על תכנון ופתוח אזורי במסגרת המדור להשתלמות אינג׳נרים וארכיטקטים**. המדור להשתלמות אינג׳נרים וארכיטקטים מיסודם של הטכניון העברי בחיפה.

דודאי, א׳ (1961). קידום התכנון והבנייה במדינתנו. **הנדסה ואדריכלות – עיתון אגודת האינג׳ינרים והארכיטקטים בישראל, ה–ו**, 2.

דודאי, א׳ (1966). תכנית ארצית לאורבניזציה של סיירה־לאון – הסקר לקראת תכנון. בתוך ש׳ אקשטיין, א׳ רוזנמן, י׳ קליבנר וא׳ דודאי (עורכים), **התיישבות ופיתוח: מפעלי פיתוח אזוריים** (עמ׳ 20–25). רחובות: המרכז לחקר ההתיישבות, המכון הלאומי והאוניברסיטאי לחקלאות.

דודאי, א׳ (1975). **לקראת תכנון יעיל בישראל (הרצאות ודיונים)**. משרד הפנים, האגף לשלטון מקומי.

דודאי, א׳ ואולסנר, א׳ (1964). **מכבית: מסגרת רעיונית לתכנית עיר חדשה**. משרד השיכון והמכון לתכנון ופיתוח בע״מ.

דודאי, א׳ ואולסנר, א׳ (1967). תכנית עיור ארצית – סיירה לאונה. **הנדסה ואדריכלות: עיתון אגודת האינג׳ינרים והארכיטקטים בישראל, כח**, 4–31.

דודאי, א׳ ואולסנר, א׳ (1968). **מודיעין: הצעת תכנית לעיר חדשה**. משרד השיכון והמכון לתכנון ופיתוח בע״מ.

הטכניון מחפש שיטת בנייה זולה למדינות אפריקה. **דבר**, 27 באוגוסט 1964.

וילקנסקי, ר׳ ולו־יון, י׳ (1985). התפתחות הגישות לתיכנון מרחבי בישראל. **תיכנון סביבתי: ריבעון האיגוד לתיכנון סביבתי, 33**, 18–29.

ויץ, ר׳ (1968א). **מבוא לתכנון אזורי־כפרי**. המרכז לחקר ההתיישבות.

ויץ, ר׳ (1968ב). תכנון אזורי. **הרבעון לכלכלה, 59–60**, 353–363.

ויץ, ר׳ (1973). תיכנון אזורי בישראל. בתוך ד׳ סואן (עורך), **תיכנון אזורי**: **על מה ולמה – סימפוזיון** (עמ׳ 1–6). המכון לחקר הבניה והתעשיה ואגודת האינג׳ינרים והארכיטקטים בישראל.

ויץ, ר׳ (2003). **המחרשה הגדולה ומפת התכנון**: **מבט על תולדות ההתיישבות במדינת ישראל**. מוסד ביאליק.

יעקובי, ח׳ (2015). **כאן לא אפריקה**: **גבולות, טריטוריה, זהות**. הקיבוץ המאוחד ומכון ון־ליר.

יעקובי, ח׳ ושדר, ה׳ (2016). רוח המקום וההיסטוריה הפוליטית של נדידת הידע האדריכלי: עיון מחודש בעבודתו של האדריכל אריה שרון. **זמנים, 16**, 20–35.

כהן, א׳ (1973). העיר באידיאולוגיה הציונית. בתוך א׳ שחר, ד׳ ויינטראוב, א׳ כהן וא׳ שלח (עורכים), **ערים בישראל**: **מקראה** (עמ׳ 5–10). אקדמון.

לוין, א׳ (2016). לסלול את הדרך לאפריקה: סולל בונה והחלוציות ביחסי ישראל־אפריקה 1958–1964. בתוך ח׳ יעקובי, א׳ לוין, צ׳ אלחייני וע׳ טמיר־טאוויל (אוצרים), **שליחות**: **אדריכלות, תכנון ופיתוח מישראל לאפריקה** (עמ׳ 12–14). קטלוג תערוכה. הגלריה בבית האדריכל.

מושיוב, ד׳ (1965). ידע ישראלי מסייע לפיתוח החקלאות בארצות אסיה ואפריקה. **דבר**, 21 באוגוסט.

מירון, א׳ (2014). (עורך). **מודיעין העיר**. יד יצחק בן־צבי.

משגב, ח׳, שרון, ס׳ ויעקובי, ח׳ (2023). נח״ל וגדנ״ע באפריקה: על יצוא ידע ופרקטיקות מרחביות מישראל לאפריקה. בתוך ל׳ שלר וא׳ דובינסקי (עורכים), **לבטים פוסטקולוניאליים**: **עיונים בתולדות יחסי ישראל ומדינות אפריקה** (עמ׳ 69–100). פרדס.

משרד הבינוי והשיכון, האגף לתכנון ובינוי ערים (1990). **עיר במודיעין, ירושלים**. משרד הפנים.

סיירה לאונה אישרה תכנית בינוי שהוגשה ע״י מוסד ישראלי. **מעריב**, 21.11.1966.

ספדיה, מ׳ (2014). מ״הביטט״ למודיעין. בתוך א׳ מירון (עורך), **מודיעין העיר** (עמ׳ 122–137). יד יצחק בן־צבי.

ספדיה, מ׳ וכהן, מ׳ (2014). מודיעין: סיפור תכנונה של עיר. בתוך א׳ מירון (עורך), **מודיעין העיר** (עמ׳ 138–193). יד יצחק בן־צבי.

עודד, א׳ (2011). **אפריקה וישראל**: **ייחודיות ותהפוכות ביחסי החוץ של ישראל**. מאגנס.

פוהורילס, ש׳ (1982). האיזור כקטגוריה של תכנון כלכלי משולב. **קרקע – ביטאון המכון לחקר שימושי קרקע, 21–22**, 4–11.

פייטלסון, ע׳ (2012). תכנון פיזי בישראל: בין שלטון, חברה, הון וסביבה. בתוך ש׳ חסון (עורך), **עיצוב המרחב בישראל**: **המפה היישובית והקרקעית** (עמ׳ 87–108). כתר וקק״ל.

פנסטר, ט׳ (2013). ידע. בתוך ט׳ חתוקה וט׳ פנסטר (עורכות), **המתכננים**: **השיח התכנוני בישראל לאן?** (עמ׳ 117–126). רסלינג.

רייכמן, ש׳ (1979). **ממאחז לארץ מושב**: **יצירת המפה היישובית היהודית בארץ־ישראל 1918–1948**. יד יצחק בן־צבי.

רייכמן, ש׳ ויהודאי, מ׳ (1984). **פרקים בתולדות התכנון הפיסי בישראל**: **סקר תכנון פיסי יוזם, 1948–1965**, חלק א׳. משרד הפנים, מנהל השיכון והאוניברסיטה העברית.

שכטר, א׳ (1990). **מתכננים, פוליטיקאים, ביורוקרטים**: **הניסיון הישראלי בתכנון פיסי בשנות המדינה הראשונות** [עבודת מוסמך, הטכניון].

שלר, ל׳ (2016). משׂ״ב באפריקה בשנות השישים: מבט מלמטה. בתוך ח׳ יעקובי, א׳ לוין, צ׳ אלחייני וע׳ טמיר־טאוויל (אוצרים), **שליחות**: **אדריכלות, תכנון ופיתוח מישראל לאפריקה** (עמ׳ 10–11). קטלוג תערוכה. הגלריה בבית האדריכל.

שרון, א׳ (1952). **תכנון פיסי בישראל**. מדינת ישראל – מדפיס הממשלתי.

שרון, ס׳ (2006). המתכננים, המדינה ועיצוב המרחב הלאומי בראשית שנות החמישים. **תיאוריה וביקורת, 29**, 31–57.

שרון, ס׳ (2015). יבוא ותרגום של מודל ההתיישבות הקולוניאלי האיטלקי לחבל לכיש. בתוך י׳ שנהב (עורך), **הציונות והאימפריות** (עמ׳ 301–326). הקיבוץ המאוחד ומכון ון־ליר.

Brutzkus, E (1970). *Regional policy in Israel.* Ministry of Interior, Town and Country Planning Department.

Dudai, A., & Oelsner, U. (1965). *Sierra Leone national urbanization plan.* Institute for Planning and Development LTD (IPD).

Feniger, N., & Kallus, R. (2016). Expertise in the name of diplomacy: The Israeli plan for rebuilding the Qazvin region, Iran. *International Journal of Islamic Architecture, 5*(1), 103–134. https://doi.org/10.1386/ijia.5.1.103_1

Fenster, T. (2004). *The global city and the holy city: Narratives on knowledge, planning and diversity.* Pearson.

Friedmann, J. (1964). Regional planning as a field of study. In J. Friedmann & W. Alonso (Eds.), *Regional development and planning* (pp. 59–72). MIT Press.

Friedmann, J. (2010). Crossing borders? Do planning ideas travel?. In P. Healy & R. Upton (Eds.), *Crossing borders: International exchange and planning practice* (pp. 313–328). Routledge.

Glikson, A. (1958). Two case studies: Rural planning and development in Israel. *In Housing, building and Planning* (Nos 12–13, pp. 199–205). United Nations.

Glikson, A. (1967). *Man – region – world*. Ministry of Housing.

Glikson, A. (1970). *Planning regional settlement projects, comparative study: Background, experience, new trends.* Settlement Study Center.

Glikson, A. (1971). *The ecological basis of planning*. Martinus Nijhoff.

Healy, P. (2010). Introduction: The transnational flow of knowledge and expertise in the planning field. In P. Healy & R. Upton (Eds.), *Crossing borders: International exchange and planning practice* (pp. 1–26). Routledge.

Holston, J. (1989). *The modernist city: An anthropological critique of Brasilia*. Chicago University Press.

Hysler Rubin, N. (2011). *Patrick Geddes and town planning: A critical view*. Routledge.

Jazeel, T. (2016). Between area and discipline: Progress, knowledge production and the geographies of geography. *Progress in Human Geography*, *40*(5), 649–667. https://doi.org/10.1177/0309132515609713

Kallus, R. (2004). Humanization of the environment: Glikson's architecture and the poetic of the everyday. *Journal of Architecture and Planning Research, 21*(2), 152–170. http://www.jstor.org/stable/43031069

Kallus, R. (2005). A place for a national community: Glikson's integrative habitation unit and the political construct of the everyday. *The Journal of Architecture, 10*(4), 365–387. https://doi.org/10.1080/13602360500285450

Kallus, R. (2015). The Crete development plan: A post-second world war Israeli experience of transnational professional exchange. *Planning Perspectives*, *30*(3), 339–365. https://doi.org/10.1080/02665433.2014.987312

Leavitt, J. (1980). The history, status and concern of women planners. *Journal of Women in Culture and Society*, *5*(3), 226–230. https://doi.org/10.1086/495722

Lee, R. (2013). Erica Mann and an intimate source: Some notes on Kenny Mann's 2014 documentry Beautiful Tree, Severed Roots. *ABE Journal, 4*, 1–11. https://doi.org/10.4000/abe.3391

Levey, Z. (2012). *Israel in Africa 1956–1976*. Martinus Nijhoff Publishers.

Levin, A. (2015). *Exporting Zionism: Architectural modernism in Israeli–African technical cooperation, 1958–1973* [Unpublished PhD., Columbia University].

Olufemi, O. (2008). Experiential and emotional encounters of women planners in Africa. *Development in Practice, 18*(3), 412–419. https://doi.org/10.1080/09614520802030532

Roy, A. (2010). Poverty truths: The politics of knowledge in the new global order of development. In P. Healy & R. Upton (Eds.), *Crossing borders: International exchange and planning practice,* (pp. 27–46). Routledge.

Sandercock, L., & Forsyth, A. (1992). A gender agenda: New directions for planning theory. *JAPA – Journal of the American Planning Association, 58*(1), 49–59. https://doi.org/10.1080/01944369208975534

Shapiro, M. (1994). Moral geographies and the ethics of post–sovereignty. *Public Culture, 6,* 479–502.

Sharon, S. (2017). The dialectic between modernization and orientalization: Ethnicity and work relations in the 1950s Lakhish region project. *Ethnic and Racial Studies, 40*(4), 732–750. https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1178787

Soja, E. W. (2000). *Postmetropolis: Critical studies of cities and regions.* Blackwell Publishers.

Soja, E. W. (2009). Regional planning and development theories. In R. Kitchen & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (pp. 259–270). Elsevier.

Ward, V. S. (2002). *Planning the twentieth–century city*. John Wiley & Sons.

Wilkof, S. (2018). *Defining the national region: German–émigré planners and the rise of Zionist–Israeli planning 1933–1953* [Doctoral dissertation, University of California].

Yacobi, H. (2009). *The Jewish–Arab city: Spatio–politics in a mixed community*. Routledge.

יישום הגישה המוטיבציונית כמנוף לצמצום פערים חינוכיים בעת הקורונה

נאוה בן־ארצי*

תקציר

מחקרים במדינות שונות בעולם מצביעים על העמקת הפערים החינוכיים בין תלמידים מרקע סוציו־אקונומי גבוה לתלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך כתוצאה ממשבר הקורונה. אחד הגורמים העיקריים לכך הוא שיעור ההשתתפות הנמוך בפעילות חינוכית של תלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך. למרות התיעוד רחב ההיקף בספרות המחקר על הקשר שבין מוטיבציה לבין שיפור ההישגים האקדמיים, נשמעה לאחרונה קריאה להצנתה של גישה מעשית המתרגמת את התאוריות בתחום המוטיבציה לכדי מערך פעולות קוהרנטי, הניתן ליישום בתהליכי הכשרת מורים (לדוגמה, Chiu et al., 2021). הגישה המוטיבציונית ויישומיה בקבוצות עשויה לספק מענה הולם לקריאה זו ולתרום לצמצום הפערים בהישגים. חשיבותה מקבלת משנה תוקף נוכח העובדה שבעת הקורונה חוקרים ומעצבי מדיניות לא מיקדו את תשומת הלב בהגברת המוטיבציה, ובכך החמיצו את ההזדמנות לצמצום הפערים בהישגים.

המאמר הנוכחי שואף לתרום לצמצום הפערים בהישגים, כך שמורים בעת הפנדמיה יוכלו לעורר מוטיבציה פנימית בקרב תלמידים משכבות סוציו־אקונומיות נמוכות, על ידי שימוש בעקרונות ובאסטרטגיות של הגישה המוטיבציונית בקבוצות, כגון בכיתה.

המאמר מדגיש את החשיבות של תחום המוטיבציה בעת הזו אף יותר מתמיד, ומציע לאמץ את הגישה המוטיבציונית כתרגום אופרציונלי לתאוריית ההכוונה העצמית. יתרונה של הגישה הוא בביסוסה המחקרי בענף בתחום הייעוץ והטיפול, המצביע על תרומתה להגברת המוטיבציה הפנימית. עד כה יישומיה של הגישה בתחום החינוך היו מצומצמים מאוד, ורק לפני כעשור הוצגו בשדה הקבוצתי, אך רובם ככולם, כאמור, עסקו במסגרות פרטניות. אלא שנוכח ההבדלים בין התהליכים המתרחשים בקבוצה, כגון בכיתה, לבין אלו המתרחשים ביחסי גומלין פרטניים, עולה צורך להציג דרכים ליישומה של הגישה בקבוצות במערכת החינוך. המאמר הנוכחי שואף למלא פער זה.

מילות מפתח: הגישה המוטיבציונית, חינוך, מוטיבציה ללמידה, קבוצות, קורונה

***נאוה בן־ארצי**, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

מגפת הקורונה והמשבר בלמידה המסורתית במערכת החינוך

מגפת הקורונה והמדיניות שאומצה בעקבותיה השפיעו רבות על מערכת החינוך, ובפרט על התלמידים. ההשפעות ניכרו בשלושה מישורים עיקריים. המישור הראשון הוא פגיעה ברווחה הנפשית של התלמידים כתוצאה מהסגרים ומהיעדרם של קשרים בין־אישיים (Cowie & Myers, 2020; Song et al., 2020; Zartler et al., 2021). המישור השני הוא פגיעה בכישורים חברתיים־רגשיים של התלמידים בגלל מיעוט של מפגשים פנים אל פנים והתפתחותן של בעיות התנהגות (Creswell et al., 2021; Onwumere et al., 2021). המישור השלישי נוגע להעמקתם של הפערים החינוכיים בין תלמידים מרקע סוציו־אקונומי גבוה לתלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך בשל אי־שוויון בקיומם של תנאים ללמידה מרחוק (Goudeau et al., 2021).

המאמר הנוכחי מתמקד בהיבט השלישי – העמקתם של הפערים החינוכיים בהשפעתה של המגפה. המאמר יציע מענה אופרטיבי לבעיה זו באמצעות הצגת מתווה ליישומה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות תלמידים. מחקרים קודמים כבר הצביעו על תרומתה של הגישה המוטיבציונית לעירור המוטיבציה הפנימית בקרב תלמידים ולשיפור הישגים לימודיים (למשל, Strait et al., 2012; Terry et al., 2014), אך אלו התמקדו ביישום עקרונות השיטה באופן פרטני ולא בעקרונות המתאימים ליישום במסגרת קבוצתית. תרומה חשובה שיש לגישה המוטיבציונית בתחום החינוך נמצאה גם על ידי שפטל ועמיתיה (Sheftel et al., 2014). הם מצאו שיישומה של הגישה תרם להגברת תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים ולצמצום הנשירה מהלימודים בשיעור של 61% (Enea & Dafinoui, 2009). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של מחקרים אחרים בתחום, ועל בסיסם המליצו החוקרים לאמץ גישה זו בזירה החינוכית (Snape & Atkinson, 2016).

חשוב לציין שמפאת ההבדלים בין תהליכים המתרחשים במסגרות פרטניות לבין אלו הקיימים במסגרות קבוצתיות כגון כיתה, נדרש מערך הכשרה שונה וייחודי, ההולם את מאפייני מערכת החינוך, ובפרט את התהליכים הייחודיים המתרחשים בכיתה.

העמקת הפערים החינוכיים בתקופת הקורונה

סוגיית הפערים החינוכיים מעסיקה חוקרים ומקבלי החלטות במערכות חינוך כבר שנים רבות (Autin et al., 2019; Levin, 2007). מחקרים רבים מצביעים על כך שהקורונה העמיקה פערים אלו (Bailey et al., 2021; Bol, 2020; Engzell et al., 2021; Goudeau et al., 2021), וגם חששותיהם של ארגון אונסק״ו (UNESCO, 2020) ושל הבנק המרכזי העולמי (World Bank Group, 2020) מפני העמקתם של הפערים החינוכיים אוששו. כך למשל, במדידת הפער בהישגים בארצות הברית בין תלמידי בתי ספר יסודי מרקע סוציו־אקונומי גבוה ונמוך נמצא כי לפני הקורונה הפער ביניהם עמד על סטיית תקן אחת, ובאביב 2021 הוא עלה עד 1.30 במתמטיקה ו־1.25 בקריאה (Bailey et al., 2021).

בחינת היקף אובדן שעות הלימוד מעלה מגמה דומה של פערים והבדלים מובהקים במספר ימי הלימוד בין תלמידים ממעמד סוציו־אקונומי גבוה ונמוך (Dorn et al., 2020; Engzell et al., 2021). לדוגמה, במחקר שבחן את ההבדל במספר ימי הלימוד הממוצע במהלך המגפה בארצות הברית בהשוואה לשלוש השנים שקדמו לה, נמצא כי בבתי ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם הייתה ברובה לא לבנה (שחורים, אסיאתים, היספנים, לטינים),

מספר ימי הלימוד היה בשיעור של 59% (חשבון) ו־79% (קריאה) מהממוצע טרום הקורונה. בניגוד לכך, בבתי ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם הייתה רובה לבנה (מעל ל־50%), מספר ימי הלימוד בחשבון וברכישת קריאה בעת הקורונה היו בשיעור של 69% ו־90% בהשוואה לתקופה שלפני הקורונה (Dorn et al., 2020).

תמונה דומה נמצאה באירופה. אנדרו ועמיתים (Andrew et al., 2020) מצאו הבדלים במספר שעות ההשתתפות בפעילות חינוכית בין ילדים המגיעים ממעמד סוציו־אקונומי שונה. כך לדוגמה, הם מצאו כי תלמידים בבית ספר יסודי שמשפחתם משתייכת לאחוזון העשירי השתתפו בכל יום בפעילות חינוכית קצרה ב־35 דקות בממוצע מזו שהשתתפו בה חבריהם לספסל הלימודים שמשפחתם שייכת למעמד הביניים. בהשוואה בינם ובין תלמידים שמשפחתם נמצאת באחוזון ה־90 נמצא פער של שעה ועשר דקות בממוצע. אובדן ניכר של ימי הלימוד בקרב תלמידים מהמעמד הסוציו־אקונומי הנמוך בהשוואה לתלמידים ממעמד סוציו־אקונומי גבוה עשוי להעמיק את הפערים החינוכיים בין קבוצות האוכלוסייה השונות (Engzell et al., 2021).

גם לתפקידם של ההורים כתומכי למידה יש חשיבות רבה בהקשר של חינוך, ובעת הקורונה הוא קיבל משנה תוקף. הדבר בלט במיוחד בעת הסגרים, שבהם הקשר של התלמידים עם המורים ועם חבריהם לספסל הלימודים היה מוגבל. נמצא כי התמיכה החינוכית של הורים מהמעמד הנמוך הייתה מוגבלת בהשוואה להורים מהמעמד הגבוה (Andrew et al., 2020; Bol, 2020). הורים מהמעמד הגבוה הם לרוב משכילים ובעלי ידע ומיומנויות, שאותם הם לעיתים קרובות מנחילים לילדיהם. אחת מהמיומנויות האלו הוא שימוש מושכל בלמידה המקוונת ובאמצעים העומדים לרשותם במרשתת (Van Dijk, 2013). גם להון התרבותי שהילדים סופגים תפקיד חשוב. נמצא כי הורים מהמעמד הגבוה והבינוני תומכים רגשית ומעשית בילדיהם יותר מאשר הורים מהמעמד הנמוך, ומקדמים כך את יכולותיהם הלימודיות (Bol, 2020; Goudeau et al., 2021).

לסיכום, מחקרים בעולם מצביעים על העמקת הפערים בחינוך בין ילדים ממעמד סוציו־אקונומי נמוך לילדים ממעמד סוציו־אקונומי גבוה בגלל אובדן רב יותר של ימי לימוד, שיעור השתתפות נמוך יותר בפעילות חינוכית והבדלים באוריינות הדיגיטלית של ההורים. מכאן שתפקידם של המורים בעידוד ובהגברת המוטיבציה להשתתפות בפעילויות חינוכיות, החשוב בימים כתיקונם, ממלא תפקיד חשוב ומרכזי יותר בתקופות משבר, כגון מגפת הקורונה.

העמקת הפערים הלימודיים בישראל

העמקת הפערים הלימודיים בעת הקורונה נמצאה גם בישראל (דהאן ועמיתים, 2020; פינסון ועמיתים, 2020; רוזנברג ועמיתים, 2021). מספר חוקרים קשרו את העמקת הפערים ל'פער הדיגיטלי' (digital divide) (Van Dijk, 2013) שבין תלמידים מרקע סוציו־אקונומי גבוה לנמוך, ואלה תוארו בזיקה לזירה הישראלית (Goudeau et al., 2021). בישראל החרפתו של הפער בולטת במיוחד בקרב תלמידים השייכים למגזר החרדי, הערבי והבדואי ולתלמידים מאוכלוסיית מבקשי המקלט. האחרונים סבלו עוד לפני הקורונה מפערים בהישגים הלימודיים, ושיעורם בקרב השכבות החלשות גבוה בהשוואה למרבית התלמידים מהמגזר היהודי הלא חרדי (אנדבלד ועמיתים, 2019; בן אשר ועמיתים, 2021; פינסון ועמיתים, 2020).

במחקר שערכו רוזנברג ועמיתותיו (2021) לבחינת יעילות הלמידה מרחוק מנקודת מבטם של הורים מהמגזר החרדי, תיארו החוקרים שלושה גורמים עיקריים שהעמיקו את הפערים החינוכיים בעת הקורונה. גורמים אלו מוכרים גם מספרות המחקר העולמית (Goudeau et al., 2021). הגורם הראשון הוא היעדר נגישות של כל הילדים למכשירי קצה כגון טלפונים וטלפונים ניידים. מטעמים תרבותיים גם לא נעשה במגזר זה שימוש במערכות למידה מבוססות אינטרנט דוגמת זום, וחלק ניכר מהמשפחות נדרשו לרכוש מערכות טלפוניות וטלפונים ניידים נוספים לשימושם של הילדים. יש לציין שמלכתחילה קרוב למחצית מבין משקי הבית במגזר זה הוגדרו כמשפחות עניות בהשוואה למשפחות יהודיות אחרות (42% לעומת 11%, בהתאמה; כהנר ומלאך, 2019). אין ספק שמבחינה זו הצורך לרכוש טלפונים היה נטל כלכלי כבד מנשוא וספק אם כל המשפחות אכן הצליחו להתמודד איתו. אולם, גם אם נניח כי מרבית המשפחות החרדיות רכשו טלפונים וטלפונים ניידים, הרי שיעילות הלמידה באמצעותם נמצאה נמוכה מאוד (רוזנברג ועמיתים, 2021).

הגורם השני הוא היעדר מרחבי למידה זמינים לכל הילדים. על פי צחור־שי וקסיר (2020), צפיפות דירת המגורים של חרדים דומה לזו של הערבים ועומדת על 1.4 נפשות בחדר בממוצע, בהשוואה ל־0.8 אצל יהודים לא חרדים. היעדר מרחבי למידה זמינים, על פי גונדו ועמיתיו (Goudeau et al., 2021), הוא הגורם התורם ביותר במגזר החרדי להעמקת הפערים הלימודיים בקורונה בין תלמידים משכבות סוציו־אקונומיות שונות. יתרה מכך, גורם זה קשור באופן הדוק גם ליכולתם של ההורים לתווך ולתמוך בתהליך הלמידה של ילדיהם, שאף הוא נמנה בין הגורמים להגדלת הפערים בחינוך בעת הקורונה.

להיבטים אלו מתווסף משאב הזמן. היות שמשאבי ההורות מוגבלים, ברור כי הקדשת זמן ופניות רגשית וקוגניטיבית לתמיכה בילדים הופכת למשימה מאתגרת עד בלתי אפשרית במשפחות מרובות ילדים. רוזנברג ועמיתותיו (2021) כינו זאת 'גמישות'. גם הורים מהמגזר הבדואי והערבי נדרשו למשימה זו והתקשו בה עקב המספר הגבוה של הנפשות בבית ומיעוט המכשירים הדיגיטליים העומדים לרשותם (פינסון ועמיתים, 2020).

בשונה מהחברה החרדית, גישתם של תלמידים מהמגזר הבדואי והערבי למערכת המקוונת הייתה מוגבלת בגלל היעדר תשתית ולא מבחירה. נכון לחודש אפריל 2020, לכ־90 אלף תמידים בכ־55 רשויות מקומיות ערביות לא הייתה גישה למחשב או לאמצעי קצה חלופי לחיבור למערך הלמידה מרחוק. תמונה עגומה זו מאפיינת גם את מצבם של התלמידים הלומדים ב־48 הכפרים הבלתי מוכרים בנגב, כפי שעולה מעתירת ארגון עדאלה לבג״ץ באפריל 2020 (מרכז עדאלה, 2020). לפי העתירה, כ־51 אלף תלמידים סובלים מהיעדר חיבור לרשת החשמל או לאינטרנט. גורם נוסף שבגינו הועמקו הפערים החינוכיים הוא היעדר ציוד הולם ללמידה מקוונת. נכון לחודש דצמבר 2019, מרבית האזרחים הערביים דיווחו שהם גולשים באינטרנט באמצעות הטלפון הנייד (71%), ומעט פחות ממחצית מבין האזרחים הערבים (43%) דיווחו שהם משתמשים במחשב הביתי לעומת 77% מהאזרחים היהודים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). השימוש בטלפון הנייד בלמידה מקוונת מוגבל בשל מאפייניה של המערכת, שאינם מותאמים לגלישה זו. יתר על כן, לעיתים נדרשים התלמידים להוריד קובצי למידה. פעולה זו קשה לביצוע בנייד (רוזנברג ועמיתים 2021), ועל כך יש להוסיף את הקשיים הכרוכים בתקשורת המקוונת בין המורים לבין התלמידים. לנוכח כל זאת, נראה ש״ילדים רבים לא לקחו חלק בשיעורים המקוונים ואף עם החזרת המשק ללימודים, רוב תלמידי החינוך הבדואי לא חזרו לספסל הלימודים, לא ביצעו משימות לימודיות, לא נבחנו ולא קיבלו תעודות עם ציונים/הערכה בסוף שנת הלימודים״ (פינסון

ועמיתים, 2020, עמ׳ 17). דפוס נשירה זה בקרב תלמידים ממעמד סוציו־אקונומי נמוך תורם להעמקת הפערים בחינוך.

לסיכום, בישראל, בדומה למצב בעולם, הפערים החינוכיים בין ילדים ממעמד סוציו־אקונומי נמוך לילדים ממעמד סוציו־אקונומי גבוה העמיקו בעת מגפת הקורונה כתוצאה מהפער הדיגיטלי. אימוץ הגישה המוטיבציונית עשוי לסייע בצמצום הפערים הללו על ידי עירור המוטיבציה הפנימית ללמידה. למוטיבציה הפנימית מקום מרכזי במידת השתתפותם של התלמידים מהמעמד הסוציו־אקונומי הנמוך בפעילות החינוכית ובשיפור ההישגים.

חשיבות מיקוד המאמצים במוטיבציה בהקשר למגפת הקורונה

במטרה להגביר את המוטיבציה של התלמידים ללמידה מרחוק חוקרים בחנו באופן אמפירי את יישום עקרונות תאוריית ההכוונה העצמית (Self–Determination Theory; Ryan & Deci, 2020). בלמידה המקוונת. הם הציגו מגוון הצעות, אך בחינתן מצביעה על הסתברות גבוהה ליישומן בקרב תלמידים מהמעמד הסוציו־אקונומי הגבוה ועל קשיים ביישומן בקרב תלמידים מהמעמד הסוציו־אקונומי הנמוך. לדוגמה, לי (Li, 2021) בחן את יישומו של עיקרון האוטונומיה במערך הלמידה המקוון. עיקרון זה תורגם להצגתם של מגוון מקורות ופעילויות חינוכיות, כגון קטעי וידאו, שמע וקישורים, שמהם יכלו התלמידים לבחור כיצד להציג את תוצרי עבודתם: וידאו, בלוג, מצגות וכן הצגת אפשרות ללמידה בכל זמן ומקום שהם יבחרו.

נראה כי הגישה המוטיבציונית יכולה להיות אחת הדרכים להתמודדות עם הנשירה של תלמידים רבים ממעמד סוציו־אקונומי נמוך. ראשית, גישה זו מתמקדת רובה ככולה בשיח שמתקיים בין המורים לבין התלמידים. קיומו של שיח זה אפשרי בפלטפורמות כגון טלפון וטלפון נייד, שאינן מחייבות שימוש במחשבים נייחים, שכאמור, אינם נגישים לכלל אוכלוסיית התלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך. שנית, עד כה יישומיה של הגישה המוטיבציונית בשדה החינוכי מצביעים על הצלחות ניכרות בתחום המוטיבציה ועל העלאת ההישגים של התלמידים.

מוטיבציה והישגים אקדמיים

הקשר בין מוטיבציה לבין הישגים אקדמיים מתועד היטב בספרות המחקר (Amrai et al., 2011; Rokeach, 1973; Sivrikaya, 2019). מוטיבציה אקדמית מתארת את יחסו של התלמיד ללימודים, והיא כוללת היבטים רגשיים של הנאה מלמידה, סקרנות, התמדה בביצוע משימות, חיפוש אחר אתגרים והתמודדות עם קשיים המתעוררים במהלך הלמידה (Gottfried, 1985). המוטיבציה היא המנוע המפעיל והמאיץ אותנו. זהו דחף המסייע להמשך קיומה של הפעילות האנושית לאורך זמן לצורך השגת המטרה (Schunk et al., 2012). אפשר לומר שמדובר במבנה רב־ממדי הכולל אמונות, מטרות, ערכים, תשוקות, צרכים ורגשות של האדם (Anderman & Dawson, 2011). חרף ההכרה בתרומתה של המוטיבציה להעלאת ההישגים האקדמיים, חוקרים מצביעים על קשיים בתרגומם של התאוריות והמחקרים לכלל מתווה להכשרה שיטתית למורים. כך למשל, עורכי כתב עת שעסק בבחינת מוטיבציה בלמידה מקוונת במזרח הרחוק, יצאו בקריאה דחופה להצגתם של עקרונות מוטיבציה מעשיים המאפשרים את יישומם בהכשרת מורים (Chiu et al., 2021). קריאה זו זהה למסקנותיהם

של חוקרים אחרים שבחנו את נושא המוטיבציה בקרב תלמידים במחקרים משווים במדינות אירופה כגון איטליה ופורטוגל (Zaccoletti et al., 2020). מכאן שהצורך במתווה המציע צעדים אופרטיביים להגברת המוטיבציה הפנימית הוא צורך ממשי. יתרה מכך, נראה כי מתווה המתאר צעדים אופרטיביים עשוי לתרום רבות להגברת המחקר הניסויי בתחום המוטיבציה בחינוך. תרומה נוספת שיש למתווה פרקטי היא היכולת להפעילו במסגרות חינוכיות שונות, כך שיהיה אפשר להעריך את מידת היעילות של היישום בהקשרים חינוכיים שונים, למשל בתרבויות שונות או בשלבי הלימוד השונים (בבית הספר היסודי והתיכון). המאמר הנוכחי מציע מתווה ליישום העקרונות של הגישה המוטיבציונית בחינוך בקבוצות. נוסף על העדויות הישירות המצביעות על תרומתה של הגישה המוטיבציונית להעלאת ההישגים הלימודים, מחקרים מצביעים על הקשר בין עקרונותיה המעשיים של הגישה לבין תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020).

תאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory)

תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020) מניחה שמוטיבציה פנימית עשויה להתפתח בשעה ששלושה צרכים ימולאו: הצורך באוטונומיה – התחושה של האדם כי פעולותיו הן תוצר של בחירתו החופשית ולא של כפייה; הצורך בשייכות/קשר – קיומם של אנשים אחרים הקרובים אלינו רגשית ושכלפיהם אנו חשים קרבה, ובתוך כך התחושה שהאדם אינו בודד אלא הוא חלק מקבוצה או שיש לו יחסי גומלין עם אחרים; תחושת מסוגלות – האמונה כי ביכולתנו לבצע פעולות או להשיג דברים החשובים לנו. על פי התאוריה, מילוי הצרכים האלו עשוי לעורר בפרט מוטיבציה פנימית, היינו ביצוע פעולות מבחירה ובהנאה.

נמצא כי תאוריה זו מסייעת בשיפור ההישגים הלימודיים והיא משמשת מסד נוסף המבסס את התרומה האפשרית של הגישה המוטיבציונית לצמצום הפערים בהישגים האקדמיים. בעשרים השנים האחרונות נעשה שימוש תכוף בתאוריית ההכוונה העצמית כמסגרת תאורטית ומעשית לבחינת הקשר בין מוטיבציה לבין הישגים לימודיים (לדוגמה, Sivrikaya, 2019). כאמור, תאוריית ההכוונה העצמית היא אחת התאוריות הנפוצות ביותר במחקר ובפרקטיקה של שדה החינוך, אולם שאלת הכשרתם המעשית של מורים ביישום עקרונות התאוריה נותרה פתוחה, חרף פיתוחם של מגוון של כלים המודדים את יעילותה (Center of Self-Determination Theory, 2021).

הסיבה לכך היא שחוקרים שונים הציעו דרכים אופרטיביות שונות ליישומה, לדוגמה עשור ועמיתיו (2021) בהשוואה למחקרם של סנצ׳ז־אוליביה ועמיתיה (Sánchez-Oliva et al., 2017). עושר הדרכים המוצעות חשוב וראוי, אך בהיעדר מתווה אחיד המתאר שלבים ברורים ומוסכמים פוחתת יכולת ההכללה ובחינת יעילות היישום. משום כך, יש ערך במתווה אחיד המאפשר יישום זהה, כולל בחינת יעילותו במסגרות שונות והסקה על אודות מידת ההכללה של המתווה.

הגישה המוטיבציונית כגישה מעשית שעקרונותיה מבוססים על תאוריית ההכוונה העצמית

הגישה המוטיבציונית היא גישה מכוונת פעולה ובעלת אוריינטציה מעשית, המוכרת כבר יותר מ־30 שנים. מילר ורולניק, הוגי הגישה, הגדירוה כסגנון שיחה שיתופי לחיזוק המוטיבציה והמחויבות של הפרט לשינוי (Rollnick

& Miller, 1995). היא פותחה במסגרת טיפולית שנועדה לעורר את המוטיבציה הפנימית בקרב מכורים לסמים להיגמל ולהתמיד בתהליך הגמילה. הגישה נבחנה בעשרות רבות של מחקרים, ואלו מצאו שהיא יעילה בעירור המוטיבציה הפנימית (Miller & Rollnick, 2012). משכך, גישה זו אומצה בסוכנויות טיפול ברחבי העולם, כולל בארצות הברית, באוסטרליה ובשבדיה, כגישה מרכזית לטיפול, והיא מיושמת במנעד רחב של תחומי בריאות הנפש, רובם ככולם בתחום הטיפול והייעוץ הפרטני, כגון הפרעות אכילה, שינוי אורח חיים ומניעת שימוש באלכוהול בעת היריון. מרבית היישומים נעשו במסגרות טיפוליות פרטניות, ורק לפני כעשור הוצגו יישומיה בקבוצות (Wagner & Ingersoll, 2012). באסטרטגיות העיקריות של הגישה המוטיבציוניות באים לידי ביטוי שלושת הרכיבים המרכזיים של תאוריית ההכוונה העצמית – אוטונומיה, קשר ומסוגלות. רכיבים אלו רלוונטיים גם לדרכי הפעולה שעל היועץ לנקוט וכן ל'רוח הגישה המוטיבציונית' שניסחו הוגיה. משום כך, חוקרים שונים המשיגו את הגישה המוטיבציונית כתרגום האופרטיבי לגישת ההכוונה עצמית (Markland et al., 2005; Patrick & Williams, 2012).

הביטוי האופרטיבי של עיקרון האוטונומיה הוא בכך שהמטפל מדגיש את הבחירה המצויה בידיו של המטופל, תוך בירור מגוון האפשרויות העומדות לרשותו. בגישה המוטיבציונית העיקרון בא לידי ביטוי אופרטיבי בכך שלאורך כל התהליך המטפל מדגיש את החוזקות של המטופל. היינו, המטפל תמיד ימצא אספקט חיובי בהתנהגותו של המטופל; אם כשל במאמציו, ידגיש המטפל את הניסיון, ואם לא עשה כל ניסיון לשנות את דרכיו, ידגיש את הרצון שלו לכך. עיקרון האוטונומיה עוסק גם בהקניית מיומנויות ובשימוש מוגבר בשיקופים המדגישים את חוזקותיו של המטופל, כך שהאמונה שלו ביכולת שלו לחולל את השינוי הולכת וגדלה (Markland et al., 2005; Patrick & Williams, 2012).

הקשר/היחסים המתוארים בתאוריית ההכוונה העצמית באים לידי ביטוי באמפתיה המדויקת, שהיא המסד לביסוסו של קשר בין המטפל לבין המטופל. להתנהגות האמפתית יש זיקה ישירה לתפיסת המסגרת הטיפולית/ייעוצית כתהליך דיאלוגי בין שני אנשים, שאומנם לאחד מהם יש ידע וניסיון רב מהאחר, אך הוא פועל בצורה שוויונית ומכבדת. בהמשך לכך, ביסוס הקשר של היועץ עם הנועץ נעשה על ידי היכרות עם הערכים והאמונות החשובים לו וגילוי עניין כן ואמיתי בהם (Miller & Rollnick, 2012). הגישה המוטיבציונית מיושמת בהצלחה רבה בתרבויות שונות. מחקרים שונים בתחום החינוך יישמו את הגישה בקרב אוכלוסיות שונות, בעיקר בקרב תלמידים ממוצא אפרו־אמריקאי (לדוגמה, Levy et al., 2022; Terry et al., 2014).

טרי ועמיתיו (Terry et al., 2014) בחנו את תרומתה של הגישה המוטיבציונית להעלאת ההישגים האקדמיים בקרב תלמידים אפרו־אמריקאים בארצות הברית. במחקרם נמצא שיפור מובהק סטטיסטית בתחום המתמטיקה, אך לא בתחומי לימוד אחרים שבחנו. לוי ועמיתיו (Levy et al., 2022) בחנו את השימוש בספוקן וורד בתהליך ייעוצי חינוכי בבית ספר. על אף ההבטחה שיש במחקרים אלו, בהיעדר קבוצת ביקורת אלו הם מחקרים חלוציים. לכן נדרש גוף מחקרי נוסף להעמקת ההבנה על אודות ההיבטים הרב־תרבותיים של הגישה המוטיבציונית.

ראוי לציין כי הוגיה של הגישה מציינים במפורש כי מאפייניה מאפשרים את התאמתה לשונות תרבותית (Miller & Rollnick, 2012). אך כאמור, עד כה, למיטב ידיעתי, זהו היבט הראוי לפיתוח.

למידה חברתית־רגשית והישגים לימודיים

למידה חברתית־רגשית (SEL; Social–Emotional Learning) מתארת תהליך שבמהלכו נרכשים ומיושמים גישות, מיומנויות וידע המסייעים להבנת הרגשות ולניהולם. התהליך מאפשר לפרט להרגיש ולהביע אמפתיה כלפי הזולת, להגדיר ולהשיג יעדים חיוביים, לפתח יחסים בין־אישיים ולהתמיד בהם ולקבל החלטות מיטיבות (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015).

ארגון קאסל (CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), שהוא אחד הארגונים המובילים בעולם בתחום הלמידה הרגשית במערכת החינוך, זיהה חמש יכולות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות הנחוצות ללמידה חברתית־רגשית:

מודעות עצמית: היכולת לזהות במדויק רגשות ומחשבות ולהבין את השפעתן על התנהגויות שונות.

ניהול עצמי: היכולת לווסת את הרגשות, המחשבות וההתנהגויות במצבים שונים.

מודעות חברתית: היכולת לראות את נקודת המבט של אנשים מתרבויות ומרקעים שונים ולגלות אמפתיה.

מיומנויות ביחסים בין־אישיים: היכולת לבסס ולתחזק מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם אנשים שונים וקבוצות שונות.

קבלת החלטות אחראית: היכולת לקבל החלטות בונות הנוגעות להתנהגות אישית, לאינטראקציות ולציפיות בבית הספר ובחיים, בהתחשבות בסטנדרטים המוסריים, ברווחת העצמי וברווחתם של אחרים.

חוקרים שונים הצביעו על הקשר בין מיומנויות של למידה חברתית־רגשית לבין הישגים לימודיים (לדוגמה, Oberle et al., 2014). במחקרים אלו ואחרים הראו החוקרים שמיומנות חברתית רגשית מנבאת הישגים אקדמיים ברמת דיוק הגבוהה מזו של מבחנים אחרים. יתרה מכך, כושר הניבוי נמצא תקף לחמש שנים. היינו, המיומנויות הפרו־חברתיות של ילדים בכיתה ג׳ ניבאו את הישגיהם של התלמידים בכיתה ח׳ (Capara et al., 2000). ממצאים אלו מלמדים על החשיבות של טיפוח מיומנויות חברתיות־רגשיות של התלמידים כחלק מתהליך הלמידה ושיפור ההישגים.

הרחבת יישומי הגישה המוטיבציונית לעבודה בקבוצות

לעבודתו של המורה עם קבוצת תלמידים בנושא מוטיבציה יש ערך רב, משום היכולת להשפיע על מספר רב של תלמידים בעת ובעונה אחת. נוכח היקף הנשירה ושיעורי ההשתתפות הנמוכים של תלמידים מבעלי רקע סוציו־אקונומי נמוך, כפי שנראו במגפת הקורונה, קיים צורך דחוף לטיפול באמצעות מוטיבציה ולהעדיף דפוסי פעולה קבוצתיים על פני פרטניים. תרומה נוספת לעבודה הקבוצתית עם התלמידים נוגעת ליעילות של עבודת המורה. חלק מהמחקרים מראים שבהשוואה לבעלי מקצועות אחרים מורים מדווחים על לחץ גבוה בעבודתם. בימי המגפה לחץ זה התגבר והוביל לפרישתם של מורים רבים (Camp et al., 2022).

אף שהגישה המוטיבציונית מוכרת כבר יותר מ־30 שנים, רק לפני כעשור הוצגה על ידי ווגנר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012) דרך שיטתית ליישומה בקבוצות. תיאורי מקרים ליישומה של השיטה בקבוצות עסקו במגוון נושאים: משתמשים בחומרים ממכרים, נשים עם התמכרויות, הרגלי אכילה בריאה, גברים עם עבר של אלימות בין בני זוג ועוד, אבל מקומו של שדה החינוך נפקד מהם. ועדיין, למרות קיומם של מחקרים שיישמו את הגישה המוטיבציונית בחינוך (להרחבה ראו: Snape & Atkinson, 2016; Wells et al., 2013) רובם המכריע הסתמכו על עקרונות העבודה הפרטניים ולא התייחסו לעקרונות העבודה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות (Strait et al., 2012; Terry et al., 2014).

כך למשל, המדריך שפורסם על ידי פריי ועמיתיו ליישום הגישה עם מורים, הורים ותלמידים (Frey et al., 2013) אינו עוסק בהבדלים בין תהליכים המתרחשים בקבוצה לבין אלו המתרחשים באופן פרטני. לכן מורים המעוניינים לאמץ את עקרונות הגישה המוטיבציונית בקבוצות – בכיתתם הפיזית או הווירטואלית – עשויים להיתקל בקשיים, משום שהתהליכים הקבוצתיים המתרחשים בכיתה מחייבים התייחסות השונה מזו שהמורה נדרש לה במפגש של אחד על אחד (Schmuck & Schmuck, 1975).

בעבודה הקבוצתית נוספת לדינמיקה הקיימת בין הפרט לבין המורה במפגש הדיאדי גם דינמיקה בין התלמידים ובין עצמם ובין התלמידים והמורה. וכך מלבד הפעולות והאסטרטגיות המיושמות במפגש הפרטני, מתווספות פעולות ייחודיות הנדרשות בקבוצה, כגון הפניית קשב לתהליכים המתרחשים בקבוצה כשלם, לפרטים שבה כאינדיווידואליים ולקשר שנוצר בין המורה לבין כל אחד מהמשתתפים. בבסיס הגישה המוטיבציונית מצויה הנחת האמביוולנטיות, לפיה בתהליך שינוי האדם מתמודד עם אמונות, גורמים וסיבות פנימיים התומכים בביצוע השינוי. לצד אלו קיימים גורמים וסיבות התומכים בהישארות במצב הקיים. המשמעות בהקשר של השדה החינוכי היא שהתלמיד נמצא בתוך חוויה אמביוולנטית: מצד אחד הוא רוצה שינוי ומצד שני הוא מבקש להשאיר את המצב הקיים וחושש לשנותו. לדוגמה, בלמידה מקוונת תפקידו של המורה לסייע לתלמידים לחשוף היבטים שונים ולחזק את הגורמים התומכים בביצוע השינוי. המורה יעודד את התלמידים לבחון את גורמי 'הבעד' ו'הנגד', היינו ההשתתפות או אי־ההשתתפות בשיעורים המקוונים או אלו הנערכים פנים אל פנים. באופן זה, התלמידים מפיקים בעצמם את הסיבות ללמידה. זהו למעשה רכיב ה'הפקה' (Elicit), שהוא אחד מאדני הגישה המוטיבציונית והוא מבוסס על תאוריית התפיסה העצמית (Self–Perception) של בם (Bem, 1972). לפי תאוריה זו הטיעונים שהתלמידים מעלים בעצמם עשויים לשכנע אותם במידה רבה יותר לעשות את השינוי.

המורה בגישה המוטיבציונית עושה שימוש בארבעה כישורי ליבה. את האסטרטגיות שבהן נעשה שימוש אפשר לזכור לפי ראשי התיבות של המונחים באנגלית המכונים 'משוט' – OARS: שאלות פתוחות (open questions), אישורים (affirmations), שיקופים (reflections) וסיכומים (summaries). שאלות פתוחות מבטאות את העניין שיש למורה להבין את נקודת מבטם של התלמידים, לאסוף מידע נוסף ולברר עימם את הערכים והעמדות שיש להם. השאלה הפתוחה מעבירה מסר של אוטונומיה ומקדמת שיתוף פעולה בין המורה לבין התלמידים. אישורים הם ביטויים המדגישים את הכוחות והחוזקות שיש לתלמידים, כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם. אלו עשויים להיות המאמץ שתלמיד עשה, התוצאה שהשיג או הרצון שהביע לחולל שינוי בתהליך. רפלקציות הן משפטים שבהם המורה חוזר על דברי התלמידים או ממשיג אותם, כך שאפשר להסיק כי הוא הבין את הערכים,

את הרגשות או את תפיסת עולמם. המטרה בסיכומים היא להדגיש היבטים בעולמם של התלמידים וכך לקשר בין מידע חדש מסוים למידע קודם שנמסר. בדרך זו אפשר לאתר תמות חוזרות, כדי להניע את השיחה לקראת השלב הבא בתהליך העבודה על פי הגישה המוטיבציונית.

השימוש בכישורי הליבה בא לידי ביטוי בצעדים המעשיים שעל המורה לנקוט. צעדים אלו מבוססים על מודל השינוי שהוצע על ידי פרוצ׳סקה ודיקלמנטה ומכונה ׳המודל הטרנס־תיאורטי׳ (The Trans-theoretical Model; Prochaska & DiClemente, 1983). המודל מתאר חמישה שלבים המתרחשים בעת תהליך שינוי. השלב הראשון הוא השלב של קדם־הרהור (pre-contemplation), ובו המודעות לשינוי או הרצון לשינוי נמוכים במיוחד. בשלב זה קיים עניין מועט בשינוי. השלב השני, שלב ההרהור (contemplation), מבטא מחשבה והתלבטות ביחס לשינוי. בשלב זה אומנם קיימת אמביוולנטיות בנוגע לשינוי, אך גם קיימת מוכנות לאסוף מידע עליו. שלב ההכנה (preparation) בא לידי ביטוי בביצוע פעולות העשויות לסייע לקראת מימוש השינוי. בשלב זה מתבצע המעבר מהלך הרוח החשיבתי, ששקל ובחן את השינוי, לצעדים אופרטיביים. חשוב לציין שבשלב זה ייתכנו נסיגות ויהיה קושי להתמיד בתהליך השינוי. שלב הפעולה (action) משמעותו מחויבות רבה לשינוי ואשר על כן נקיטת צעדים העשויים לתמוך בתהליך השינוי ולבססו לאורך זמן.

השימוש בכישורי הליבה נעשה בכל אחד מארבעת שלבי התהליך: ׳יצירת קשר עם התלמידים׳, ׳התמקדות׳, ׳הפקת תכנים מהתלמיד׳ ו׳תכנון׳. שלבים אלו פותחו במקור כפרוטוקול טיפולי/ייעוצי והם הומשגו מחדש והותאמו לעבודה קבוצתית במסגרות שמחוץ לחדר הטיפול הפרטני על ידי ווגנר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012). בעוד שיישומים של הגישה המוטיבציונית נחקרו רבות באופן פרטני, המחקר בקבוצות בכלל ובקבוצות בחינוך בפרט עדיין נמצא בראשית דרכו. מספר היבטים מבחינים את העבודה הקבוצתית על פי הגישה המוטיבציונית מהעבודה הפרטנית (Wanger & Ingersoll, 2012). ראשית, צמצום השיח של המורה והרחבת המקום לשיח של התלמידים. מנחים על פי הגישה המוטיבציונית ייטו לתת מקום נרחב יותר לתלמידים ויכולת לבטא את עצמם בהרחבה, בניגוד למסגרת הפרטנית שבה השיח בין התלמיד למורה הוא שוויוני יותר. שנית, חלק מהתהליך הקבוצתי עשוי לכלול הקניית אסטרטגיות ומיומנויות למשתתפים כך שיוכלו להשתמש בהן בעת הדיונים. דינמיקה זו, בין התלמידים לבין עצמם, אינה קיימת בפגישה פרטנית שבין מורה לתלמיד. המשתתפים אם כן הם חלק מהמשאבים שבהם המורה עשוי להשתמש כדי לסייע לתלמידיו לפתח מוטיבציה פנימית. שלישית, מיקוד בהווה והימנעות מכוונת מעיסוק עמוק בעבר. בניגוד לגישות המייחסות חשיבות לשחרור רגשות קשים על ידי העלאתם למודעות, הגישה המוטיבציונית מכוונת להווה ולמתרחש בו. משום כך הדינמיקה בקבוצה מהווה לא פעם מוקד לדיון בין המורה לבין התלמידים.

מתווה ליישומה של הגישה המוטיבציונית בכיתה

כאמור, יישומה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות באופן נרחב החל רק לפני כעשור, ויישומה בקבוצות בשדה החינוך נמצא בראשית דרכו. אשר על כן, הנחת מתווה המתאר את שלבי יישומה של הגישה בעבודה עם קבוצת תלמידים תהיה בעזרת אימוץ העקרונות הכלליים להנחיית קבוצה כפי שתוארו על פי הגישה המוטיבציונית (Wanger & Ingersoll, 2012) ויישומם בזיקה להקשר. אלו כוללים ארבעה שלבים מרכזיים: התקשרות, חקירת עמדות, הרחבת עמדות ותכנון השינוי. להלן פירוט כל אחד מהשלבים הללו.

השלב הראשון הוא ההתקשרות. שלב זה כולל ביצוע פעולות המוכרות מתחום הנחיית קבוצות, כגון היכרות, תיאום ציפיות ועיצוב חוזה העבודה. בעבודה בגישה המוטיבציוניות יש לשים לב למתן אוטונומיה וזכות בחירה של התלמידים לבצע את השינוי ויש להימנע מקונפליקטים. ההימנעות מקונפליקטים היא אחד המרכיבים הייחודיים בהנחיית קבוצה על פי הגישה המוטיבציונית, ולכן כבר בשלב ההיכרות יש להצהיר על כך. שלישית, המורה עשוי לציין כי התלמידים מתבקשים להימנע מלהתערב יתר על המידה בחייהם של חבריהם. מנגד, התלמידים מוזמנים להיעזר בחבריהם לקבוצה כדי ליצור שינוי באמצעות הקשבה ותמיכה הדדית. לבסוף, המורה עשוי להדגיש את חשיבותה של אמפתיה, קבלה וכבוד הדדי.

היבט נוסף המייחד הנחיה של קבוצה ברוח הגישה המוטיבציונית הוא מיפוי מצב התלמידים עוד לפני המפגש הראשון. המיפוי נערך כשבועיים לפני התכנסות הקבוצה, ובמסגרתו והתלמידים מתבקשים לציין באופן מפורט את הפעילויות שבהן עסקו ואת משך הזמן שהקדישו לכל פעילות. כך למשל, עבודה עם קבוצת תלמידים בנושא חזרה לשגרת לימודים עשויה לכלול בירור בעניין היקף הזמן שהקדישו לפעילות לימודית בהשוואה לפעילויות חברתיות. פירוט זה חשוב משום שבהמשך המורה יציג נתונים שיאפשרו לתלמידים להשוות בין התנהגותם לבין היקף הפעילות הנדרש כדי להצליח בלימודים. ההשוואה נעשית בדרך של פיתוח דיאלוג עם התלמידים בנוגע למשמעות הממצאים. מטרת פעילות זו היא לעורר דיון בין הרצוי לבין המצוי, אך בדרך שאינה קונפליקטואלית. כלומר, התלמידים נחשפים למידע בלי שיחושו אשמה, בושה או האשמה. אפשר לומר במידה רבה של ודאות שהדיאלוג שמתנהל הוא דיאלוג במישור ההתנהגותי־קוגניטיבי, כך שיתעורר בקרב התלמידים ספק ביחס להתנהגותם בהווה בהשוואה להתנהגות הרצויה לצורך הצלחה בלימודים.

בשלב השני מבצעים חקירת עמדות. מטרות השלב הזה הן להעמיק בהבנת אורחות חייהם של התלמידים ובהמשך לבחון את הגורמים בעד ונגד השארת המצב הנוכחי על כנו ובחינת גורמים בעד השינוי ונגדו. השגת המטרה הראשונה נעשית על ידי מיקוד מאמציו של המורה בהבנת נקודת המבט של התלמידים ביחס להתנהגותם בהווה, ללא שיפוטיות או ביקורת. ההתמקדות בהווה היא אחד העקרונות הייחודים לגישה המוטיבציונית, ומשמעותה צמצום השיח על העבר וניתוח הגורמים שהובילו לכישלון בשינוי אורחות חייהם.

המיקוד בתהליכים בהווה, הידוע כעיקרון ה׳כאן ועכשיו׳ (here and now), אינו חדש בהנחיית קבוצות (Yalom & Leszcz, 2020), אולם לא פעם הוא משמש כנקודת מוצא לבחינת ה׳אז והשם׳ (then and there) (Nelson & Gorman, 1974) במטרה להבין כיצד אירועים שהתרחשו בעבר משפיעים על ההתנהגות בהווה. כאמור, הנחיה על פי הגישה המוטיבציונית תתמקד רובה ככולה בהווה, ותמעיט, ככל האפשר, בהתייחסות לעבר. ההתוויה המפורשת שמציעים וגנר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012) היא שגם בשעה שעולה נושא שלילי, על המורה לנתב את השיחה להיבטים חיוביים.

בעת הדיון על התנהגותם של התלמידים בהווה יש להדגיש את החוזקות שלהם באמצעות הבלטת אחד או יותר מהמישורים הבאים: המשגת הערכים העומדים בבסיס התנהגותם; המאמצים שעשו גם אם לא עלו יפה; הדגשת הכוונה שעמדה ביסוד ההתנהגות; ההתנהגות עצמה. כך למשל, אם התלמידים לא הצליחו להתמיד בלימודיהם המורה עשוי להמשיג את הסיטואציה באופן חיובי ולהדגיש את הרצון שלהם לנסות ולהתמיד (Rollnick & Miller, 1995). בדומה לכך, במצב שבו תלמידים השתתפו בחלק מהשיעורים, אך נשרו מהם בהמשך, המורה עשוי להדגיש את הכוחות שמצאו להשתתף בהם. בעבודה עם קבוצת תלמידים המורה

חותר למציאת המכנה המשותף בין המשתתפים ואף מעודד אותם להביע תמיכה באחר. כמובן, היבט זה ייחודי לעבודה בקבוצה. יש לציין כי היבטים אלו אינם ייחודיים לגישה המוטיבציונית, אך ההתמקדות בחיובי באופן מובהק, ובעיקר בכוחות ובחוזקות של כל אחד מהמשתתפים, יוצרת אווירה ייחודית ושונה מזו הקיימת בקבוצות, שבהן נוטים לבחון את הגורמים ואת הסיבות שגרמו לכישלון בעבר במטרה להימנע משחזורם בהווה.

תהליך חקירת העמדות כולל את בחינת הגורמים בעד המשך המצב הקיים ואת הגורמים ששוללים את המשך קיומו. בהמשך לכך, הדיון יעסוק בבחינת הגורמים בעד המצב העתידי, אך גם בבחינת הטיעונים נגד השינוי. ארבעת שלבי התהליך אינם מקריים והם אחד המאפיינים הייחודיים לגישה המוטיבציונית. מטרתם לקדם את האמביוולנטיות ביחס למצב הקיים, אך בלי שהיועצת או המורה נוקטות עמדה. במילים אחרות, בחינת ארבעת היבטים אלו מעוררת שיח על אודות השינוי (״בעד שינוי המצב הקיים״ או ״בעד המצב העתידי״), אך מנגד מאפשרת למורה שלא להיות בעמדה ״המשכנעת״ לטובת השינוי, אלא לנקוט עמדה שבה היא מאפשרת לתלמידים לבחון את מכלול ההיבטים באמצעות התייחסות לגורמי הנגד (״נגד שינוי המצב הקיים״ ו״נגד התנהגות העשויה להוביל לשינוי עתידי״). תהליך זה הוא אחד מאבני היסוד של הגישה המוטיבציונית, המדגישה את הצורך שהתלמיד יפיק מעצמו ובעצמו את הסיבות והגורמים לשינוי. המורה ממלאת תפקיד של ׳מאיצה׳ ומסייעת להוציא מהכוח אל הפועל גורמים אלו.

בעבודה עם יותר מקבוצה אחת אפשר שכל אחת מהקבוצות תבקש לבחון היבט אחד מארבעת הגורמים שתוארו לעיל, ולאחר מכן יתקיים דיון כיתתי הנוגע לכל ארבעת הגורמים הללו. זהו שלב הכנה לקראת חיזוק המחויבות לשינוי. בשלב זה המורה יוזמת דיון בעניין הקשר האפשרי בין הערכים של התלמידים, היינו אותם היבטים החשובים להם בחיים, לבין התנהגותם. כמו בדיון בקבוצה הפרטנית, גם כאן השאלות הן שאלות פתוחות, ללא שיפוטיות וביקורת. בדומה לדיון על אודות השינוי, גם כאן המטרה היא לעורר אצל התלמידים הבנה כי קיים פער בין התנהגותם בהווה לבין שאיפתם לגבי העתיד, כפי שזו באה לידי ביטוי בערכים שלהם. הבנה זו היא תוצר של הדיון שיתקיים על ידי המורה.

השלב השלישי מתמקד בהעמקה ובהרחבת העמדות. מטרתו של שלב זה היא להעמיק את הפער בין המצב הקיים לבין המצב הרצוי, והוא נעשה באמצעות שימוש באסטרטגיות המשוט שתוארו לעיל (שאלות פתוחות, שיקופים, חיזוקים וסיכומים). בהמשך לכך, המורה מציגה בפני התלמידים את מודל השינוי של פרצ׳סקה ודיקלמנטה (Prochaska, & DiClemente, 1983) ומספקת מסגרת לדיון. נוסף על כך היא מסייעת להם להבין כי שינוי הוא תהליך ועל כן נדרשת מהם סבלנות. במסגרת הדיון המורה מזמינה את התלמידים לבחון היכן הם ממקמים את עצמם בתהליך השינוי. כאן נדרשת המורה להתייחס להבדלים בין חברי הקבוצה ולהזמין אותם לבחון כיצד הם יכולים לסייע האחד לאחר בתהליך השינוי. כך התלמידים עשויים לספק תמיכה הדדית, נוסף על התמיכה שהם מקבלים מהמורה.

בהתאם לעיקרון ׳להפיק־לספק־להפיק׳ (Elicit–Provide–Elicit), לפיו בטרם מציגים מידע למשתתפים הם מתבקשים לחוות את דעתם ולשתף במחשבותיהם בנושא, המורה תפנה אל התלמידים ותשאל אותם מהם

הגורמים המסייעים להם להתמיד בלימודים. אין זה משנה אם המידע שהתלמידים ימסרו יהיה נכון או לא, תגובותיה של המורה צריכות להתמקד במתן חיזוקים על עצם השיתוף במידע ועל כך שהם מספקים תמיכה לחברים האחרים בקבוצה. אם מועלה מידע שגוי, המורה תעורר דיון בכיתה באמצעות הזמנה לבחון את המידע.

חשוב לציין כי המורה לעולם מבקשת רשות ומציעה את האפשרות לדיון לשמיעת דעות נוספות. בכלל זה היא מציגה את דעתה ומחקרים בנושא. התנהגות זו נועדה לכבד את האוטונומיה של המשתתפים. אם קיימת הסכמה, היא אכן תציג את המידע המבוסס על מחקרים, אך לאחר מכן תזמין את המשתתפים להביע את דעתם על מידע זה. המורה עשויה להמשיך בעירור המוטיבציה על ידי הזמנת התלמידים לבחון כיצד המידע שהוצג עשוי להועיל להם בתהליך השינוי, ולהציג להם השאלה מה היו רוצים לעשות כדי שהמידע יעזור להם בתהליך השינוי (לדוגמה, הגברת ההשתתפות שלהם בלימודים).

כאמור, הגישה המוטיבציונית מדגישה את השינוי דרך השיח. אשר על כן, בשלב זה פותח מודל לזיהוי סימנים לשינוי בשיח של התלמידים, והוא כולל זיהוי ארבעה היבטים: רצון (״הייתי רוצה להשתתף יותר בשיעורים״), מסוגלות (״לו הייתי רוצה להשתתף יותר בשיעורים הייתי מסוגל לעשות זאת״), סיבות (״כדאי להשתתף בשיעורים כי ככה יש לי יותר סיכוי להצליח״) וצורך (״אני צריך להשתתף יותר בשיעורים״).

אסטרטגיות לעירור שיח המעודד שינוי כוללות שאלות המדגישות את הצורך, לדוגמה ״מדוע אתה מעונין בשינוי?״ או ״מה אתה יכול לעשות כדי שהשינוי יתרחש?״. אסטרטגיות להעמקת הצורך בשינוי כוללות משפטים דוגמת ״אמרת שאת מעוניינת לעשות את השינוי. את יכולה לפרט אילו צעדים תעשי כדי לממש זאת?״ התבוננות קדימה; ״כיצד ייראו חייך אם תשתתפי יותר בשיעורים?״ ושימוש בשאלות קצה: ״איזה דברים טובים יקרו בעקבות השינוי שתעשה?״.

השלב רביעי מתמקד בתכנון השינוי. בשלב זה המטרה היא לבנות תוכנית אופרטיבית לשינוי ולהציב יעדים התנהגותיים. התוכנית כוללת את תיאור היעד, את לוח הזמנים להשגתו, את הקשיים העלולים לצוץ בדרך וכיצד להתגבר על קשיים אלו. העבודה עם כלל הכיתה נעשית בשלב זה במספר שלבים. תחילה, כל תלמיד עובד באופן אינדיווידואלי. לאחר מכן הם עורכים דיון בזוגות, ובו הם מתייחסים לסוג היעדים שהוגדרו: האם הם יעדים קלים מדי להשגה? קשים מדי? האם הם יעדים ההולמים את המטרה הכללית? כללי הדיון בזוגות כוללים הפניית תשומת לב למשותף, הדגשת ההיבטים החיוביים ובעלי ההיתכנות הגבוהה לביצוע והצעות נוספות על פי מה שנכתב על ידי בן הזוג, כגון הצעה להוספת יעדים, מכשולים או דרכים להתמודדות יעילה עם מכשולים אלו. לאחר הדיון בזוגות נערך דיון עם כלל הכיתה.

סיכום

מגפת הקורונה גרמה לטלטלה עולמית במגוון רחב של תחומי חיים, ובכלל זה בחינוך (World Bank Group, 2020). מעצבי מדיניות, מנהלים, מורים, הורים ותלמידים נדרשו להסתגל למציאות שונה מזו שהכירו עד אז. מחקרים מישראל ומהעולם מלמדים כי בעקבות המגפה העמיקן הפערים הלימודיים בין תלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך לתלמידים מרקע סוציו־אקונומי גבוה (פינסון ועמיתים, 2020). צמצום של הפערים האקדמיים הוא משימה מהמעלה הראשונה, בהתחשב בהשלכות החברתיות והאישיות במישורים רבים: הכלכלי – אובדן מיצוי ההון האנושי, החברתי – העמקת השסעים בין חלקים שונים של החברה הפוגמים בלכידותה, הפסיכולוגי – פגיעה בדימוי העצמי ובערך העצמי של הפרט ופגיעה במוביליות החברתית (פינסון ועמיתים, 2020). זוהי, אם כן, חובתה של החברה לאפשר לכל פרט וקבוצה חברתית לייצר את התנאים ההולמים ללימודים, אך גם לעודד את חבריה לרכוש השכלה, חרף תנאי מצוקה וקשיים שונים. עיקרון הצדק החברתי הוא העומד לפנינו ויישום הגישה המוטיבציונית בכיתה הוא אחת הדרכים העשויות לתרום לכך.

דיון

המאמר הנוכחי הציג את יישומי הגישה המוטיבציונית כמנוף לצמצום הפערים החינוכיים שהועמקו עקב מגיפת הקורונה. מנתונים שפרסמה יוניסף, קרן החירום הבין־לאומית של האומות המאוחדות לילדים, עולה כי בין החודשים מארס 2020 ועד לפברואר 2021 קרוב ל־168 מיליון תלמידים שהו בבתיהם ושערי בית ספרם היו סגורים למשך כשנה (Avanesian et al., 2021). מצב זה הצריך שינויים בדפוסי הלמידה והוראה והתאמה של מערכי השיעור למסגרת לימודית חדשה, מקוונת, בעיקר בשימוש בתוכנת הזום.

עד כה, חרף קיומן של תאוריות מוטיבציה רבות בחינוך, קיים קושי ליישמן הלכה למעשה. קושי זה הוביל לקריאה דחופה מצידם של חוקרים שונים למציאת גישה מעשית ושיטתית שתאפשר למורים לעורר את המוטיבציה של התלמידים. המאמר הנוכחי מצביע על המענה לקריאה זו באמצעות יישום הגישה המוטיבציונית בקבוצות, לאור הקשר בינה לבין תאוריית ההכוונה העצמית, שיישום עקרונותיה בשדה החינוך הניב שינויים מרחיקי לכת במוטיבציה של התלמידים. אולם בשונה ממנה, הגישה המוטיבציונית מציעה מערך פעולות שיטתי וסדור, הניתן ליישום זהה על ידי המורים. ליבת הגישה היא ערכים הומניסטיים המדגישים את האוטונומיה של הפרט, יצירת תנאים הולמים לצמיחה אישית ושימוש מוגבר באמפתיה מדייקת ובאסטרטגיות המדגישות את חוזקותיו של הפרט (Miller & Rollnick, 2012).

יישומה של הגישה בשדה החינוכי נעשה עד כה על ידי אימוץ העקרונות המתאימים לייעוץ פרטני, גם כאשר הייעוץ נעשה בקבוצות. חשוב להבין שלתהליכים קבוצתיים שמתרחשים בכיתה יש היבטים ייחודיים (Schmuck & Schmuck, 1975). הדינמיקה בין המשתתפים לבין עצמם ובינם לבין המורה מחייבת ידע ומיומנויות אחרים מאלו הנדרשים בתהליך ייעוץ פרטני. המאמר הנוכחי דן ביישומה של הגישה המוטיבציונית בכיתה בהתבסס על מודל שהוצע על ידי וגנר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012) וכולל ארבעה שלבים: התקשרות, בדיקת עמדות, הרחבת עמדות ותכנון השינוי. יישום הגישה המוטיבציונית בהקשר לעבודה בקבוצות בחינוך עד כה לא נדון בספרות המחקר בתחום.

למרות ההבטחה הגלומה ביישום הגישה בכיתה ראוי לשים לב למספר סוגיות העשויות להגביל את יישומה בשדה החינוך. ראשית, זוהי גישה בעלת אוריינטציה מעשית, המייחסת חשיבות רבה לדיאלוג. משום כך נדרשת יכולת ורבלית גבוהה של התלמידים. במקרים שבהם המורים והתלמידים דוברי שפות שונות עשוי להיווצר פער לשוני שיקשה על יישומה. שנית, הנחותיה של הגישה, כפי שהן באות לידי ביטוי ב׳רוח הגישה המוטיבציונית׳, מחייבות אימוץ של עמדה דיאלוגית גם מצידם של המורים. זהו מבנה של שיח, השונה מיחסי סמכות הטמונים במערך התפקידים המסורתי של מורה ותלמיד, שבו המורה הוא בעל הסמכות ועמדתו אינה בהכרח כזו המעודדת שיח שוויוני. לכן עוד לפני יישומה של הגישה יש להכשיר מורים לכך. שלישית, הדגש הרב על תהליכי המשגה קוגניטיביים עשוי להועיל לחלק מהתלמידים, אך ייתכן שאינו יועיל במקרים שבהם נדרש בירור רגשי מעמיק. היינו, לעיתים יש לפנות ולברר היבטים נפשיים־רגשיים העלולים להוות מחסום לשינוי. נקודה רביעית היא שעירור המוטיבציה הפנימית של התלמידים ללא קיומן של תשתיות לימודיות הולמות, למשל תשתית טובה של קווי טלפון או תקשורת וירטואלית, עלול לעורר תסכול אצל תלמידים.

מכאן נובע שלא בכל מצב רצוי להשתמש בגישה המוטיבציונית. עם זאת, לנוכח הקשיים ליישם תאוריות של מוטיבציה בשדה החינוך והצורך במתווה ברור, ניתן ליישם חלק מהשלבים בקבוצות שונות. באופן דומה, נראה כי לגישה המוטיבציונית יש פוטנציאל בצמצום הפערים האקדמיים ועירור המוטיבציה הפנימית בקרב תלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך. עד כה, למיטב ידיעתי, טרם הוצגו – וממילא גם לא נבדקו – יישומיה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות במערכת החינוך. משום כך קיימת חשיבות רבה למחקרים אמפיריים עתידיים. המאמר הנוכחי, המציע מתווה ליישום הגישה בכיתה, עשוי לתרום להכשרתם של מורים לשימוש בגישה זו, ובהמשך למחקרים על אודות השפעותיה של הגישה על עירור המוטיבציה של התלמידים. נראה כי יישומה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות בחינוך הוא כיוון מבטיח שעשוי לסייע בצמצום הפערים האקדמיים בין תלמידים ממעמדות שונים.

רשימת מקורות

אנדבלד, מ׳, הלר, א׳, כראדי, ל׳ וקסיר (קלינר), נ׳ (2019). **רמת החיים, העוני והאי־שוויון בהכנסות 2018–2019 ואומדן ל־2020**. המוסד לביטוח לאומי.
https://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Documents/oni2019.pdf

בן אשר, ס׳, שידלובסקי, א׳ ושורק, י׳ (2021). פרדוקס האחידות כאיום על שוויון. **לקסי־קיי, 16**, 18–21.

דהאן, י׳, אבו רביעה קווידר, ס׳, יונה, י׳, ביטון, א׳, חסאן, ש׳, לוי, ג׳, מסאלחה, מ׳, יעקב ספראי, ל׳ ופינסון, ה׳ (2020). **משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית**. משרד החינוך.
http://fs.knesset.gov.il/23/Committees/23_ci_bg_585527.pdf

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019, 18 בנובמר). **לקט נתונים לרגל יום הילד הבין־לאומי 2019**.
https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/349/11_19_349b.pdf

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). **שנתון החברה החרדית בישראל 2019**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/books/29375

מרכז עדאלה (2020, 17 במאי). **משבר הקורונה: פעילות עדאלה נוכח ההתמודדות עם מגיפת COVID-19**. https://www.adalah.org/he/content/view/9945

פינסון, ה', אבו רביעה, ס', בן־דוד הדר, א', דדון, ז', כפרי, י' ופוריס, מ' (2020). **קבוצת חשיבה: פערים ואי שוויון בלמידה מקוונת**. משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/gapsandinequality2020.pdf

רוזנברג, ח', סבג בן־פורת, ח' וביליג, מ' (2021). **למידה מרחוק במגזר החרדי בתקופת הקורונה: אסטרטגיות, עמדות ויעילות**. משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/ultraOrthodoxLearning.pdf

צחור־שי, א' וקסיר, נ' (2020). **על קורונה, צפיפות וערים חרדיות**. המכון החרדי למחקרי מדיניות. https://machon.org.il/publication/על־קורונה־צפיפות־וערים־חרדיות/

Amrai, K., Elahi, S. R., Zalani, H. A., & Parhoon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia–Social and Behavioral Sciences, 15*(2), 399–402. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111

Anderman, E. M., & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 233–256). Routledge.

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies, 41*(3), 653–683. https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 717–735. https://doi.org/10.1037/edu0000307

Avanesian, G., & Mishra, S., & Mizunoya, S. (2021). *COVID-19 and school closures: One year of education disruption.* http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.13528.42245

Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J., & Au Yeung, N. (2021). Achievement gaps in the wake of COVID-19. *Educational Researcher, 50*(5), 266–275. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X211011237

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). Academic Press.

Bol, T. (2020, April 30). Inequality in homeschooling during the corona crisis in The Netherlands. *First results from the LISS panel* (working paper). https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q

Center of Self-Determination Theory. (2021). *Perceived autonomy self-regulation questionnaire*. https://selfdeterminationtheory.org/perceived-autonomy-support/

Chiu, T. K., Lin, T. J., & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of COVID-19 and beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*(3), 187-190. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*.

Cowie, H., & Myers, C. A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society, 35*(1), 62-74. https://doi.org/10.1111/chso.12430

Creswell, C., Shum, A., Pearcey, S., Skripkauskaite, S., Patalay, P., & Waite, P. (2021). Young people's mental health during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health, 5*(8), 535-537. https://doi.org/10.1016/s2352-4642(21)00177-2

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020, December 8). *COVID-19 and learning loss – disparities grow and students need help*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help

Enea, V., & Dafinoui, I. (2009). Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Behavioural and Cognitive Psychotherapies, 9*(2), 185-198.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of The National Academy of Sciences, 118*(17), e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Frey, A. J., Lee, J., Small, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., & Feil, E. G. (2013). The Motivational interviewing navigation guide: A process for enhancing teachers' motivation to adopt and

implement school-based interventions. *Advances in School Mental Health Promotion, 6*(3), 158–173. http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2013.804334

Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour, 5*(10), 1273–1281. http://dx.doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 631–645. https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631

Levin, B. (2007). Schools, poverty, and the achievement gap. *Phi Delta Kappan, 89*(1), 75–76. http://dx.doi.org/10.1177/003172170708900115

Levy, I. P., Emdin, C., & Adjapong, E. (2022). Lyric writing as an emotion processing intervention for school counselors: Hip-hop spoken word therapy and motivational interviewing. *Journal of Poetry Therapy, 35*(2), 114–130. https://doi.org/10.1080/08893675.2021.2004372

Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(6), 811–831. https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.6.811

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change*. Guilford Press.

Nelson, W. M., & Groman, W. D. (1974). The meaning of here-now, there-then Gestalt therapy. *The American Journal of Psychoanalysis, 34*(4), 337–346. https://doi.org/10.1007/BF01254129

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 138–147. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004

Onwumere, J., Creswell, C., Livingston, G., Shiers, D., Tchanturia, K., Charman, T., Russel, A., Treasure,J., Di Forti, M., Wildman, E., Minnis, H., Young, A., Davis, A., & Kuipers, E. (2021). COVID-19 and UK family carers: policy implications. *The Lancet Psychiatry, 8*(10), 929–936. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00206-6

Patrick, H., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory: Its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-18

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(3), 390-395. https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.

Rollnick, S., & Miller, W. R. (1995). What is motivational interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 23*(4), 325-334. https://doi.org/10.1017/S135246580001643X

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61,* 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A self-determination theory approach. *PloS One, 12*(12), e0189986. http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0189986

Snape, L., & Atkinson, C. (2016). The evidence for student-focused motivational interviewing in educational settings: A review of the literature. *Advances in School Mental Health Promotion, 9*(2), 119-139. https://doi.org/10.1080/1754730X.2016.1157027

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1975). *Group processes in the classroom* (2nd ed.). W. C. Brown.

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Pearson.

Sheftel, A., Lindstrom, L., & McWhirter, B. (2014). Motivational enhancement career intervention for youth with disabilities. *Advances in School Mental Health Promotion, 7*(4), 208-224. https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.949061

Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training, 5*(2), 309-315. http://dx.doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315

Song, K., Xu, R., Stratton, T. D., Kavcic, V., Luo, D., Hou, F., Bi, F., Jiao, R., Yan, S., & Jiang, Y. (2020). *Psychological stress and gender differences during covid-19 pandemic in Chinese population. BMC Public Health.* http://dx.doi.org/10.1101/2020.04.29.20084061

Strait, G. G., McQuillin, S., Smith, B., & Englund, J. A. (2012). Using motivational interviewing with children and adolescents: A cognitive and neurodevelopmental perspective. *Advances in School Mental Health Promotion, 5*(4), 290–304. https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.736789

Terry, J., Strait, G., McQuillin, S., & Smith, B. H. (2014). Dosage effects of motivational interviewing on middle-school students' academic performance: Randomized evaluation of one versus two sessions. *Advances in School Mental Health Promotion, 7*(1), 62–74. https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.851995

World Bank Group. (2020). *The covid-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses.* https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses

UNESCO. (2020, August). *Education during covid-19 and beyond.* https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond

Van Dijk, J. A. (2013). A theory of the digital divide. In *The digital divide* (pp. 49–72). Routledge.

Wagner, C. C., & Ingersoll, K. S. (2012). *Motivational interviewing in groups.* Guilford Press.

Wells, H., Jones, A., & Jones, S. (2013). Teaching reluctant students: Using the principles and techniques of motivational interviewing to foster better student-teacher interactions. *Innovations in Education and Teaching International, 51*(2), 175–184. http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2013.778066

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy*. Hachette.

Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology, 11.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670

Zartler, U., Dafert, V., & Dirnberger, P. (2021). What will the Coronavirus do to our kids? Parents in Austria dealing with the effects of the COVID-19 pandemic on their children. *Journal of Family Research, 34*(1), 367–393. https://doi.org/10.20377/jfr-713

"תקועה באמצע": ייצוגי זהות של צעירות בדואיות משכילות שלמדו בבית ספר יהודי

סמדר בן אשר* ונעמה צבר־בן יהושע*

תקציר

מחקרים רבים בישראל בחנו את סוגיית שילובם של תלמידים מרקעים אתניים שונים בתוך החברה היהודית, אך תשומת לב מועטה בלבד הופנתה לתלמידים ותלמידות מהחברה הערבית הלומדים בבתי ספר יהודיים. כמו כן, המחקרים המעטים בנושא התמקדו בשאלות סוציו־תרבותיות ופדגוגיות מזווית הראייה של החוקרים עצמם. החידוש במאמר הנוכחי הוא בבחינת השילוב בראייה רטרוספקטיבית של שמונה צעירות בדואיות משכילות, כעשר שנים לאחר סיום לימודיהן בתיכון היהודי. ניתוח הראיונות נעשה בפרספקטיבת תאוריית הייצוגים החברתיים. מעדותן של הצעירות מתקבלת תמונה של תהליך מורכב ורצוף קשיים, שמקורו בצורך להתמודד עם ייצוגי זהות שונים – ולעיתים קונפליקטואליים – מאלו של החברה המסורתית שממנה באו. ממצאי המחקר מראים כי במקביל להשתלבותן בהצלחה במסלולי לימוד סלקטיביים יוקרתיים במוסדות להשכלה גבוהה, מופעל על הצעירות לחץ לדבוק בייצוגים המסורתיים, גם במחיר פגיעה בקריירה האישית ובמימוש העצמי שלהן. מסקנות המחקר מדגישות את האחריות ואת המחויבות של החברה בישראל לבניית מסגרות חינוך שיאפשרו לצעירות הבדואיות להתפתח ולממש את יכולותיהן תוך שמירה על ייצוגי התרבות שממנה הן מגיעות ולא כאלטרנטיבה לתרבות זו.

מילות מפתח: צעירות בדואיות, שילוב ואינטגרציה בבית הספר, השכלה גבוהה, ייצוגים חברתיים, זהות במעבר

מבוא

החלטתם של הורים בדואים לשלוח את ילדיהם לבית ספר יהודי היא אירוע דרמטי שיש לו השפעות מרחיקות לכת על הילדים ושבגינו הם נאלצים להתמודד עם אתגרים רבים: מעבר ללימודים בשפה העברית, תוכני לימוד חדשים ושונים מאלו הנלמדים בבית הספר הערבי ומעל לכול – הצורך להסתגל לסביבה חברתית שונה ולנורמות ודפוסי תרבות בלתי מוכרים. האתגר של נערות בדואיות העוברות ללמוד בבית ספר יהודי גדול עוד יותר משום שהחברה הבדואית היא חברה מסורתית פטריארכלית והן נדרשות להשתלב כמיעוט בחברת תלמידים המגיעים מחברה מערבית ליברלית (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011).

***סמדר בן אשר**, המכללה האקדמית אחוה ומרכז מנדל למנהיגות בנגב.
***נעמה צבר־בן יהושע**, אוניברסיטת תל אביב והמכללה האקדמית אחוה.

מרבית התלמידים בעולם לומדים במערכת החינוך היסודית שבאזור מגוריהם. מערכת זו מושתתת על שפה, ערכים, מסורת, תרבות ונורמות שהחברה מבקשת להקנות לילדים, כדי שבעתיד הם יוכלו לפעול בה באופן מיטבי מתוך זהות והזדהות עימה. בתי הספר נבנים כבבואה של הקהילה המקומית ומתוך זיקה עמוקה לעקרונות העל של מוסדות המדינה, המבטאים תפיסות ועמדות דומיננטיות לגבי הדרך שבה העולם אמור להתנהל ולגבי ההכשרה הנדרשת מהילדים והמתבגרים כדי לפעול בו בעתיד ביעילות ובהצלחה (Demmert, 2011). הנושא של סגרגציה בית־ספרית, כלומר הפרדה מרצון או מכורח בין קבוצות חברתיות אתניות, זכה לתשומת לב רבה בספרות הסוציולוגית בזכות פסק דין ידוע של בית המשפט העליון בארצות הברית שקבע כי ״חינוך נפרד הוא מפלה״ (Brown v. Board of Education, 1954).

בניגוד לכך, המאפיין הבולט ביותר של מערכת החינוך הישראלית הוא הבידול. בידול זה אינו תוצר של תפיסת עולם פלורליסטית רב־תרבותית, אלא של הסדרים פוליטיים וכלכליים מאז קום המדינה, ואף לפני כן. מאחר שהבידול מעוגן ביחסי כוח פוליטיים וכלכליים, הוא כרוך במידה רבה מאוד של אי־שוויון (סבירסקי ודגן־בוזגלו, 2009). הביטוי הבולט מכול של הבידול הוא ההפרדה: ערבים מופרדים מיהודים, דתיים מופרדים מחרדים, בנים מבנות וחילונים ממסורתים. ההפרדה משקפת קונפליקטים פוליטיים, הבדלי דת ודתיות והבדלי שפה. במידת מה היא משקפת גם הדרה מכוונת של קבוצות מסוימות בידי אחרות (איילון ועמיתים, 2019).

מערכת החינוך הבדואית משתייכת למערכת החינוך הערבית. שיעור חסרי ההשכלה בחברה הבדואית הוא גבוה – כמעט 10%. שיעור זה גבוה כמעט פי שניים משיעור חסרי ההשכלה בחברה הערבית ופי חמישה מאשר בחברה היהודית (אבו סעד וחדאד חאג׳־יחיא, 2021). עוד עולה ממחקרם של אבו סעד וחדאד חאג׳־יחיא שכ־30% מכלל התלמידים הבדואים נושרים מבית הספר, בהשוואה ל־5% באוכלוסייה היהודית. גם הישגיהם של התלמידים הבדואים, בכל שכבות הגיל, נמוכים במידה ניכרת מהישגי התלמידים במערכת החינוך הערבית ובמערכת החינוך היהודית, ושיעור הזכאים לתעודת בגרות הוא הנמוך ביותר בארץ – רק 53.5% לעומת 63.7% בחברה הערבית ו־70.8% במגזר היהודי.

בשל רמת ההשכלה הנמוכה יחסית, אי־ידיעת השפה העברית והיעדר שליטה במיומנויות מחשב ניצבים בפני בוגרי מערכת החינוך הבדואית חסמים בבואם להיכנס לשוק התעסוקה (אלפסי־הנלי, 2016). על רקע מציאות זו אך טבעי הוא שהורים משכילים או הורים עם מודעות גבוהה לחשיבות ההשכלה ותרומתה, יבקשו לשלב את ילדיהם במערכת חינוך מחוץ למערכת החינוך הבדואית. יתרה מכך, המדינה פועלת כדי לסייע לנשים הבדואיות – אשר עד לפני כמה עשורים אולצו בשל המנהגים השבטיים להפסיק את לימודיהן בסוף כיתה ו׳ – לסיים את לימודיהן בבית הספר התיכון ולהמשיך ללימודים אקדמיים. כיום 20 אחוזים מקרב הנשים המסיימות תיכון פונות להשכלה גבוהה, מרביתן לחינוך והוראה ומקצתן למקצועות עזר רפואיים, ומספרן של הנשים הבדואיות באקדמיה עולה על זה של הגברים הבדואים (חדאד ועמיתים, 2021).

המחקר הנוכחי בחן את השתלבותן של תלמידות בדואיות בבית ספר תיכון יהודי מנקודת מבט נרטיבית, כפי שהתקבלה בעדותן לאחר שסיימו בהצלחה את לימודיהן האקדמיים (בדרך כלל לימודי תואר שני). שאלת המחקר הייתה כיצד צעירות בדואיות חוו את שנות הלימודים שלהן בתיכון היהודי ואיזו השפעה הייתה למהלך זה על השתלבותן במערכת ההשכלה הגבוהה ועל יכולתן לבנות לעצמן זהות אישית תרבותית ולאומית כבוגרות.

הבסיס התאורטי של המחקר הוא תאוריית הייצוגים החברתיים (Social Representation) שפיתח מוסקוביצ'י (Moscovici, 1981, 1988, 2001). תאוריה זו גורסת שהאדם בוחן את מכלול המציאות החיצונית באמצעות אינטראקציות ומשא ומתן חברתי והתאמתם לאמונות ולנורמות הפנימיות שלו. שני חידושים מרכזיים במחקר הם ההתבוננות בתהליך האינטראקציה של מיעוט חברתי דתי לאומי במערכת החינוך של קבוצת הרוב ובחינת תהליך זה דרך הפרספקטיבה של תאוריית הייצוגים החברתיים.

השתלבותן של קבוצות מיעוט במערכת החינוך של הרוב – המקרה של ההורים הבדואים

התופעה של הורים מקבוצת מיעוט המעדיפים לשלוח את ילדיהם לבתי ספר של קבוצת הרוב מוכרת כחלק מתרבות של מהגרים המבקשים להיטמע בתרבות הרוב (Bhabha, 2012; Fay & Haydon, 2017). השתלבותן של קבוצות מיעוט במערכת החינוך של הרוב העסיקה אנשי חברה, חינוך ומשפט במדינות רבות, בהן ארצות הברית. בדוח מקיף שפרסם ג'יימס קולמן (Coleman, 1968), מי שעמד בראש צוות מחקר גדול לבחינת האינטגרציה בחינוך בארצות הברית, נכתב כי אי־השוויון ההשכלתי באוכלוסייה הוא בבואה של אי־השוויון במשאבים בין משפחות. נמצא כי אחד הגורמים המערכתיים המשפיעים ביותר על הישגי התלמידים הוא ההרכב החברתי־כלכלי של אוכלוסיית התלמידים, באופן שהישגי תלמידים מקבוצות חלשות הלומדים לצד תלמידים מקבוצות חזקות גבוהים יותר מאשר של תלמידים שהמשיכו ללמוד בקבוצה הומוגנית חלשה.

נושא האינטגרציה בחינוך בישראל עלה לקדמת הדיון הציבורי בהשפעת הרוחות הנאו־ליברליות שנשבו בחוזקה מארצות הברית בשנות השמונים של המאה ה־20 ובהשפעת המעבר ההדרגתי ללימודים בחטיבות ביניים. הרפורמה שהונהגה בישראל נועדה להוביל את האינטגרציה בחינוך העל־יסודי, מתוך מטרה לקדם מפגשים בין תלמידים ממעמדות חברתיים־כלכליים שונים, מוצא שונה ואזורי מגורים שונים. למרות שהאינטגרציה המשיכה להיות המדיניות החינוכית הרשמית של משרד החינוך, בשנות השמונים יזם המשרד תוכניות שעמדו בסתירה למדיניות זו. בבסיס התוכניות החדשות עמדה הטענה שמערכת החינוך אינה מותאמת לשינויים המהירים בתנאים הטכנולוגיים, החברתיים, הכלכליים והפוליטיים (ארכיון המדינה, ללא תאריך) ולכן יש לפעול לשינוי המצב.

בעקבות תהליכי האינטגרציה החלה דרישה מהורים מבוססים הגרים ביישובים או בשכונות שבהם נקלטים תלמידים משכבות חברתיות־כלכליות נמוכות, לשלוח את ילדיהם לבתי ספר מעורבים מבחינה מעמדית (Resh & Dar, 2012). צבי בקרמן (Bekerman, 2000) מצא כי הבחירה לא קשורה באידאולוגיות של שוויון, אלא בתקווה לשיפור הישגיהם של הילדים ולהגדלת סיכוייהם להתקבל מאוחר יותר למוסדות להשכלה גבוהה בחוגים יוקרתיים.

למגזר הערבי בישראל אוטונומיה יחסית במערכת החינוך הממלכתית, והדבר מתבטא בעיקר באפשרות הניתנת לילדים ללמוד בשפתם. אולם הדבר מעורר קושי כאשר תלמידים ערבים מבקשים להתקבל למערכת ההשכלה הגבוהה, שבה שפת ההוראה היא עברית, ופעמים רבות במסלולים סלקטיביים נדרשת גם שליטה בשפה האנגלית. לכן הורים ערבים רבים בוחרים לשלוח את ילדיהם ללימודים מחוץ לשכונת המגורים, ולעיתים מחוץ ליישוב עצמו, ולשלבם במערכת החינוך היהודית (אף שכיום פועלים מספר בתי ספר פלסטינים־יהודיים

[״PJ״] דו־לשוניים, המייצגים מודל חינוכי ייחודי המגדיר את עצמו כדו־לשוני, דו־לאומי, רב־תרבותי ומשולב; Meshulam, 2019). בשנת 2018 מספרם של התלמידים הערבים שלמדו בבתי ספר יהודיים ובבתי ספר דו־לשוניים הוערך במעט יותר מ־4,200 (וינינגר, 2018). ניתן לראות בהחלטה זו של הורים משכילים וממעמד חברתי־כלכלי גבוה סוג של הגירה פנימית של קבוצת מיעוט, המביאה לידי ביטוי את ההביטוס של מעמדה ושל עמדתה בחברה על ידי העברת ילדי המשפחה ללימודים בבית ספר תיכון יהודי (לוי ושביט, 2015; שויד ועמיתים, 2014; Alvakili, 2019). תופעה זו, המכונה ׳אינטגרציה נסיבתית׳ (לוי ושביט, 2015), באה על רקע המצוקה והרמה הנמוכה של בתי הספר במערכת החינוך הערבית, והחלטת ההורים נובעת ממניעים פרגמטיים ולא משיקולים אידאולוגיים הקשורים בזהות.

הורים ערבים שבחרו לשלוח את ילדיהם ללמוד בבית ספר יהודי מספרים על רצון להתרחק ממערכת החינוך הממלכתית־ערבית, שלדעתם אינה מכשירה את התלמידים ללימודים אקדמיים ולהשתלבות בחברה הישראלית (אלפסי־הנלי, 2016). במחקר שבחן עמדות של הורים ערבים ששלחו את ילדיהם לבית ספר יהודי בלטה תגובה אמביוולנטית בנוגע לחשיפת הילדים לתרבות היהודית: אומנם הם מוצאים בחשיפה זו היבטים חיוביים, כגון העלאת הביטחון עצמי, הרחבת אופקים והיכרות עם התרבות האחרת, אך במקביל רואים בתרבות היהודית – שהיא מערבית, פתוחה ומודרנית – תרבות המאיימת על הערכים התרבותיים הערביים כדוגמת צניעות האישה וכבוד לדמויות סמכות כמו הורים ומורים (עאסלה עבד אלכרים, 2015). קושי נוסף בהשתלבות התלמידים הערבים בבתי הספר היהודים מקורו בכך שהנרטיב של בתי הספר היהודיים הוא ציוני ותוכנית הלימודים היא ממלכתית־יהודית, וככזו היא כוללת לימודי היסטוריה מנקודת מבט יהודית־ציונית, שיעורי תנ״ך ותוכנית לימודים הבנויה סביב לוח השנה היהודי ולא המוסלמי.

אוכלוסיית הבדואים בנגב, שהיא חלק מן האוכלוסייה הערבית בישראל, מונה כ־280 אלף איש (אלמסי וויסבלאי, 2020) – כ־5.3% מאוכלוסיית ישראל וכ־30% מאוכלוסיית הנגב (Abu-Kaf et al., 2019). חברה זו סובלת ממחסור ניכר בתשתיות, מעוני ומרמת שירותים נמוכה, והיא מאופיינת ברמות השכלה נמוכות מאוד (אבו סעד וחדאד חאג׳־יחיא, 2021). ההכרה ברמה הנמוכה של בתי הספר הבדואיים בנגב הביאה הורים בדואים בעלי יכולת כלכלית ומודעות לחשיבות ההשכלה לשלוח את ילדיהם ללימודים בבתי ספר במשולש (כפר קאסם והסביבה) ובצפון (בייחוד חיפה ונצרת). אולם החלטה כזאת היא בבחינת אלטרנטיבה רק לבנים ואינה רלוונטית לבנות משום שהתרבות והמסורת הבדואית מחייבות שמירה קפדנית ופיקוח הדוק של המשפחה על הבנות עד לנישואיהן (לאחר הנישואים פיקוח זה עובר לבעל ולמשפחתו). לפיכך פתיחת בתי ספר תיכון יהודיים לתושבי חוץ, בכללם בדואים, בעיקר בתי ספר בחינוך ההתיישבותי בקיבוצים, מהווה הזדמנות יוצאת דופן להורים משכילים לשלוח את בנותיהם לבית ספר ברמה גבוהה יותר, בלי להתמודד עם הצורך להוציאן מהבית ולאבד את יכולת הפיקוח עליהן.

ייצוגים חברתיים בפעולה

בעוד תאוריות פסיכולוגיות משאירות את המציאות החיצונית ללא התייחסות מספקת אליה ותאוריות סוציולוגיות שמות דגש במרחב החיצוני ולא התוך־אישי, תאוריית הייצוגים החברתיים (Social Representations) שהציע סרג׳ מוסקוביצ׳י (Moscovici, 2001) בוחנת את המציאות החיצונית כחלק מן ההוויה הפנימית. על פי תאוריית

הייצוגים החברתיים, הגבולות בין ה"אני" ל"אחר" מוגדרים באמצעות מכלול של אמונות, דרכי פעולה ושיח פרגמטי וסמלי.

ייצוגים חברתיים הם מערכות של ערכים, רעיונות ושיטות עבודה, המהווים מעין מפת דרכים ומדריך לפעולה. בהיותם התשתית והמסד הבונים את הזהות החברתית של כל קבוצה (Höijer, 2011; Im et al 2021), הם מסייעים לאדם להתנהל בעולם ולהבין את אופן פעולתו (Moscovici, 1981). מערכת הייצוגים מתפתחת באמצעות אינטראקציות ומשא ומתן חברתי, שבהם אינפורמציה חדשה מעוגנת בייצוגים הקיימים.

מוסקוביצ'י (Moscovici, 1988) תיאר שלושה סוגים של ייצוגים חברתיים: ייצוגים הגמוניים (hegemonic), המשותפים לכל החברים בקבוצה ומשקפים את יציבותה; ייצוגים משוחררים (emancipated), שהם תוצרים של ידע ושל רעיונות חדשים בעקבות חשיפה למידע חדש ויש להם מידה מסוימת של אוטונומיה; וייצוגים פולמוסיים (polemical), הנוצרים במהלך מחלוקת או קונפליקטים ומבטאים אי־התאמה או יריבות בין תפיסות שונות בתוך אותה קבוצה (ראו גם: Ben–Asher, 2003; Monaco & Guimelli, 2011).

שילובן של תלמידות מהחברה הבדואית בבית ספר יהודי מזמן מפגש בין ייצוגים חברתיים של התרבות המערבית ובין ייצוגים חברתיים של תרבות בדואית מסורתית. במחקר הנוכחי נטען כי התלמידות הבדואיות שהגיעו לבית ספר יהודי היו מצוידות בייצוגי החברה הבדואית המסורתית, אך כקבוצת מיעוט הן נדרשו להכיר את הייצוגים של התלמידים היהודים, להסתגל אליהם ואף לפעול על פיהם כדי להצליח להשתלב בחברת התלמידים. בחינה של גיבוש הזהות שלהן בתקופה זו במבט רטרוספקטיבי מאפשרת להתבונן בדרכים שבעזרתן התמודדו עם אתגר ההתבגרות לנוכח המפגש בין ייצוגים חברתיים שונים, אשר פעמים רבות גם מתנגשים זה בזה.

מתודולוגיה

המחקר הוא פנמנולוגי איכותני ומטרתו לבחון ולהבין את טווח הדעות והייצוגים השונים של סוגיית השילוב של קבוצת מיעוט בבית ספר של קבוצת הרוב (גאסקל, 2011). בחירת המשתתפות במחקר, שמונה במספר, נעשתה מתוך קבוצת התלמידות הבדואיות שסיימו את לימודיהן בבית ספר תיכון יהודי שש־שנתי שבו למדו ילדי קיבוצים ומושבים – תחילה מתוך היכרות אישית של המראיינת (ראו להלן) ולאחר מכן בשיטת "כדור השלג". גיל המשתתפות נע בין 27 ל־32, כולן מאזור הנגב. כל המשתתפות סיימו לימודים אקדמיים גבוהים, רובן בעלות תואר שני במקצועות שהקבלה אליהן סלקטיבית (רפואה, פיזיותרפיה, ריפוי באומנות, ייעוץ חינוכי, עבודה סוציאלית והוראה בתיכון), וכולן עוסקות במקצוע שלמדו. שש מבין שמונה הנבדקות לא היו נשואות בעת ביצוע המחקר.

המחקר התנהל באמצעות ראיונות נרטיביים, כמתואר בהרחבה בספרות (Gergen et al., 2015; Rosenthal, 1993). המרואיינות התבקשו לספר על חייהן. מאחר שנושא המחקר הוצג להן קודם לכן, רובן התחילו את סיפורן בהחלטה לעבור וללמוד בבית הספר התיכון היהודי. ניתוח הראיונות התבסס על טקסטים נרטיביים מלאים, מפורטים ומדויקים ונעשה על ידי חילוץ תמות מרכזיות (צבר־בן יהושע, 2017, Lieblich et al., 1998).

הראיונות נעשו על ידי מראיינת אחת, סטודנטית לקראת סוף תואר שני במקצועות אנוש (helping professions), בדואית שלמדה בתיכון היהודי שבו למדו המרואיינות. אף ששפת האם של המראיינת ושל הנבדקות היא ערבית, העדיפו כולן שהריאיון יתקיים בעברית. המרואיינות הסבירו זאת בנוחות שהן חשות עם השפה. עם זאת, לעיתים במהלך הריאיון השתרבבו מילים או ביטויים בערבית שהיו מובנים למראיינת ולמרואיינות. כל הראיונות הוקלטו ותומללו בהסכמת המרואיינות. כדי לצמצם ככל האפשר את המרחק בין הטקסט הכתוב לטקסט המקורי, תיעד התמלול גם תקשורת לא מילולית כגון שתיקות, עצירות בדיבור או ביטויים פָּרָה־לינגוויסטיים (כדוגמת ״אהה״ או צחוק).

בתחילת כל ריאיון הובטח למשתתפות חיסיון אישי וכן הימנעות מפרסום פרטים או אירועים מזהים. כל המשתתפות נתנו הסכמה מדעת להשתתפות במחקר ולפרסום ממצאיו. כל השמות במאמר בדויים והסרנו פרטים המאפשרים זיהוי.

שאלות המחקר

השאלה הראשית הייתה מהי חוויית התלמידות הבדואיות במפגש עם ייצוגי הזהות של התלמידים היהודים.

מתוך שאלה זו עלו שאלות המשנה:

1. כיצד תוארו הייצוגים החברתיים של התלמידות הבדואיות בתהליך ההסתגלות לבית הספר?
2. באיזה אופן בחרו התלמידות הבדואיות לפעול כאשר עלו ייצוגים פולמוסיים מתנגשים בין ייצוגים מסורתיים לבין ייצוגי החברה הליברלית מודרנית?
3. בראייה רפלקטיבית־רטרוספקטיבית, כיצד השפיע המעבר של התלמידות הבדואיות לבית הספר היהודי על הבניית ייצוגי הזהות האישית והחברתית הבוגרת שלהן?

ממצאים

באופן טבעי, סיפורי המרואיינות אינם אחידים, משום שכל אחת בחרה מסלול חיים אקדמי ואישי מותאם לה והראיונות חושפים היסטוריית חיים אישית. למרות זאת, אפשר להבחין בנרטיב משותף של הסתגלות ושל התמודדות עם לימודים מחוץ למערכת החינוך הערבית. להלן נבחן את סיפורי הנבדקות ואת ייצוגי הזהות בחלוקה כרונולוגית: בעת ההסתגלות לבית הספר, לאחר הסתגלות לחיים המשותפים בבית הספר ומנקודת ראות מאוחרת לאחר תום הלימודים האקדמיים.

מעבר בין שני עולמות

שאלת המחקר הראשונה שיצאה מתוך השאלה הראשית הייתה כיצד תוארו הייצוגים החברתיים של התלמידות הבדואיות במפגש עם ייצוגי הזהות של התלמידים היהודים ובתהליך ההסתגלות לבית הספר.

המקום הבטוח שממנו הגענו – כמעט כל המרואיינות בחרו להתחיל את הסיפור הנרטיבי מתיאור המשפחה שלהן כמשפחה משכילה וממעמד כלכלי־חברתי טוב יחסית לחברה הבדואית. בהמשך לתיאור המשפחה הן הבליטו את היכולת האישית ואת ההישגים הלימודיים הקודמים שלהן בבית הספר הבדואי, כלומר כבר בפתיחה הן תיארו שני מאפיינים של חוזק: משפחה ומסוגלות אישית. הקליטה חייבה הסתגלות לא רק ללימודים בשפה העברית ולרמה הלימודית, אלא גם לנורמות התנהגות חברתיות אחרות. דווקא על רקע ההצטיינות של כולן בבית הספר הערבי לפני המעבר לבית הספר היהודי, התלמידות הבדואיות מתארות את המעבר במונחים של הלם: "הרגשתי שאני לא שייכת ומנותקת. כל הדרישות הזרות לא התאימו לי. אחרי שנה לאט לאט התחיל להשתפר" (הגר).

הכניסה לעולם זר – מהראיונות עולה כי נעשה מאמץ מכוון של בית הספר לקלוט את התלמידות הבדואיות ולהזמין אותן לפתח מערכת קשרי ידידות, אך חרף הכוונות הטובות נלוו לתהליך מבוכה ובלבול. לדוגמה, ביום הראשון או השני של השנה, סמוך לראש השנה, הוציא המחנך את התלמידים לטיול במרחב הפתוח והציע להם לכתוב זה לזה ברכות לשנה החדשה. התלמידות היהודיות כתבו לתלמידות ולתלמידים הבדואים מילים יפות ולבביות, אך אלו הביכו אותם: "בתפיסה שלי מישהו שאני לא מכירה אותו – אני לא באה אליו וכותבת לו ברכה או איחולים" (יסמין). התלמידות ידעו שהגיעו ל"בית ספר טוב", אך ראו בחברי הקבוצה זרים משום ההבדל בייצוגים החברתיים שלהן לאלו של קבוצת הרוב: "היו לי מחשבות רעות על יהודים, ולכן כל כך התבלבלתי מהברכות שקיבלתי. זו הייתה שבירת קרח מאוד מוזרה" (מרים).

מעבר למחשבות ולסטראוטיפים הבונים את ההטיות המוקדמות ומעוגנים בייצוגים ההגמוניים המסורתיים, גם כל "מדריכי הפעולה" של הייצוגים נראו לדעת המרואיינות בלתי מותאמים. כך במפגש הראשון, בשעה שכל אחד מהתלמידים סיפר על עצמו, חשו הבנות הבדואיות מבוישות ונבוכות: "אני לא בן אדם שמתחבר ישר לאנשים. לא כי אני לא אוהבת אנשים אלא כי קשה לי להציג את עצמי או לדבר על עצמי" (אפנאן).

נוכחותם של תלמידים ותלמידות בדואים נוספים בכיתה הפחיתה את הלחץ ועזרה להסתגלות, שכן למרות הצורך לפעול לפי מערכת ייצוגים מערבית, הן שמרו ביניהן את הידיעה המשותפת על קיומה של מערכת הייצוגים "שלהן".

המרחב הפיזי והמנטלי בין העולמות – סדר היום של התלמידות הבדואיות כלל השכמה מוקדמת, התארגנות ונסיעה לבית הספר בהסעה משותפת. תיאור הכביש המפריד בין העיר הבדואית שבה חיות רוב המשפחות של התלמידות ובין הקיבוץ שבו ממוקם בית הספר חוזר ומופיע בראיונות כמפריד בין שני עולמות שונים:

> בין העיר שלי לקיבוץ מפריד רק כביש אחד. אבל זה עולם והיפוכו: אני קמה בבוקר ומגיעה למקום יפה ופסטורלי ולומדת ומשקיעים בי ונותנים לי את כל הסימפטיה שיש בעולם. ואז אני מגיעה לבית שמדברים בו שפה אחרת וגם ההתנהגות אחרת. זה תמיד או זה או זה. אתה לא יכול להיות גם וגם. (מרים)

הפערים בין שני העולמות קיבלו ביטוי מוחשי כאשר בסיום יום הלימודים חזרו התלמידות לביתן וחשו מנותקות מחברת בני הגיל שנשארו ללמוד ביישוב הבדואי:

> אחרי שתיים הייתי חוזרת לשכונה וכלום! לא היה כלום פשוט. ברגע שהתרחקתי מהאנשים שגדלו איתי בבית ספר היסודי ולא נפגשנו כל יום, לא היה לי על מה לדבר איתם. זאת הייתה הרגשה של בדידות. (חנאן)

> כשחזרתי הביתה לפעמים זה היה מבאס. את חוזרת הביתה ויושבת לראות סדרות בטלוויזיה כמו 'קטנטנות' או 'המורדים', כשבשכונה לא יודעים בכלל מה זה. את באה מבית ספר יהודי שמה שמותר פה אסור שם, אבל מה שמותר שם אסור פה. את צריכה לדעת לנווט את עצמך לכל המקומות האלה. את מרגישה שזה סוג של תוהו ובוהו. בבית ספר שלנו בקיבוץ הכול שקט. שם הכול בבלגן ובצעקות ובעונשים, וכאן מדברים עם המורים בלי לפחד. (יסמין)

המילה ״שם״ מתייחסת לבית הספר הבדואי, ואילו המילה ״שלנו״ מתייחסת לבית הספר היהודי. אולם ניתן להבחין בבלבול המקומות כאשר בריאיון אחר מופיעה המילה ״שם״ דווקא ביחס לבית הספר היהודי.

סוגיה נוספות המוזכרת בראיונות בהקשרים של זהות, מאבק ושייכות–מובחנות היא סוגיית הלבוש. זו מוזכרת גם בהקשר של השוואה בין הנורמות המקובלות בבית ובין הנורמות בבית הספר:

> כשלמדנו בקיבוץ היינו קמים בבוקר ולובשים מה שבא לנו, כאילו זורמים עם זה. את חופשייה לעשות מה שטוב לך ומה שאת רוצה. את חוזרת הביתה, יוצאת לדודים, ואת צריכה לשים חולצה שהיא קצת יותר ארוכה. כל העניין הזה של לשנות ולשלב את עצמך בחברה מתחיל בדבר הבסיסי של איזו חולצה ללבוש. (יסמין)

נראות – התלמידות הבדואיות לא אימצו את קוד הלבוש החופשי של בית הספר, וקצתן הגיעו ללימודים בלבוש מסורתי (חִג׳אב). השמירה על הלבוש יוחסה מבחינתן לשמירה על הקודים התרבותיים שלהן: ״אנחנו שמרנו על המסורת שלנו. לא הגענו בגופיות ומכנסיים קצרים״ (מרים). הגר מספרת על החלטתה ללבוש מכנסי ג׳ינס, אך גם לעטות מטפחת, כפשרה בין ייצוגי הזהות השונים: ״אני קצת מהכול״. במונחי תאוריית הייצוגים החברתיים המשמעות היא הרחבת הייצוגים ההגמוניים באמצעות קבלה והטמעה של ייצוגים משוחררים חדשים (במקרה הזה – ג׳ינס במקום שמלה). בה בעת התלמידות דבקות בייצוגים החברתיים הישנים של שייכות חברתית למסורת הבדואית כפי שמשתקף מהחלטתן לעטות כיסוי ראש.

יחס הצוות החינוכי לתלמידות הבדואיות – כל המרואיינות זכרו לטובה את הצוות החינוכי ואת המאמצים שנעשו כדי לסייע להן בזמני משבר. סיפורה של יסמין מרגש גם במרחק שנים:

> אחרי שקיבלתי ציון לא טוב באחד המבחנים, התחלתי לבכות. החברה שלי ניסתה לעודד אותי ואמרה לי: ״הציון שלך בסדר, זה בסך הכול מבחן״. המורה שמע אותנו, לקח אותי הצידה ואמר לי: ״אם את במקום שיש בו חושך וחברה שלך רואה אור, מה תראי?״ אמרתי לו: ״אני אראה חושך״. הוא לקח אותי לשעה לדבר איתי ולהרגיע אותי. מהכיתה שלנו לחדר מורים היה מרחק הליכה של חמש דקות. לקח לנו שעה להגיע בגלל שדיברנו. כשהגענו יצאו מורים שאמרו לו: ״למה לא היית בפגישה?״ והוא אמר להם: ״לפעמים יש דברים יותר חשובים מישיבת מורים״.

התיאור המרגש של יחס המורה לתלמידה הנמצאת במצוקה מלמד כי דווקא ייצוגי הזהות של מורי בית הספר שדגלו בערכים ליברליים של שוויון וכבוד לזולת, הם שריככו את מפגש ייצוגי התרבות השונים. כך עולה גם מדבריה של חנאן: "המחנכת התעניינה במי שאני. יום אחד עשינו שעת מחנך, ונושא השיעור היה על חג'אב, זה היה מעניין. הסברתי לכיתה למה אנחנו לובשות חג'אב".

ההכרה בחשיבותם של הלימודים הייתה הייצוג החברתי המשותף להורים הבדואים ששלחו את הבנות לבית הספר היהודי ולצוות המורים בבית הספר, שברובו השתייך לזרם אידאולוגי־פוליטי שדגל בדו־קיום ערבי–יהודי. ייצוג זה – והמאמץ הרב שעשו המשפחות כדי לאפשר את המהלך יוצא הדופן, שפעמים רבות עורר מחלוקת בסביבתם – הביאו את הבנות לידי הפנמה של מחויבות ואחריות להישגיהן: "הייתי קופאת ממש במבחנים. הייתי לומדת, הייתי יודעת הכול. הייתי מגיעה למבחן והיה בְּלֶקְאָאוּט ואני לא זוכרת כלום" (אפנאן).

לסיכום, נראה כי ההבדלים במנטליות ובמנהגים לגבי הדרך המצופה מהתלמידות הבדואיות לפעול בכיתה ובחברה הביאו לפעמים גם לתחושת פגיעה רגשית, אך זו יוחסה לקושי אישי בהסתגלות ולצורך לעשות מאמץ נוסף לקלוט ולהפנים את הייצוגים החברתיים החדשים, תוך נטייה שלא להבליט את ייצוגי הזהות של החברה המסורתית שממנה באו.

עלייתם של ייצוגים קונפליקטואליים

ייצוגים חברתיים כוללים גם תפיסות, אמונות וזיכרונות המבוססים על הנרטיב הלאומי המשותף. זהות קולקטיבית זו נועדה לשרת את קיומה של הקבוצה, להגדיר את גבולותיה החברתיים ולחזק את תחושת השייכות של הפרטים בקבוצה. בסעיף זה מוצגים הממצאים הקשורים לשאלת המחקר השנייה: באיזה אופן בחרו התלמידות הבדואיות לפעול כאשר נחשפו ייצוגים פולמוסיים מתנגשים?

התלמידות הבדואיות שלמדו בבית הספר היהודי נדרשו להתמודד עם קיומם של ייצוגים קונפליקטואליים הנוגעים לסכסוך היהודי–ערבי, להיסטוריה של הזיכרון הלאומי ולחגים הלאומיים. לעומת זאת, הסכסוך בעניין ההכרה בבעלות של בדואים על קרקעות, המרחף בעיקר מעל תושבי הנגב (יפתחאל, 2021), כלל לא עלה. נראה שסוגיה זו כלל לא העסיקה את התלמידים היהודים והבדואים בבית הספר, אולי משום שהמרואיינות התגוררו ביישוב עירוני מוכר ולא בכפרים בדואיים לא מוכרים המתמודדים עם סכנת הריסת בתים. להלן מוצגים המצאים בחלוקה לתת־התמות שעלו בראיונות.

הקונפליקט הלאומי היהודי–ערבי – הקונפליקט הוא חלק מהשיח הישראלי ולא פסח גם על תלמידי בית הספר. הקונפליקט מועצם ומתחדד בזמנים של אירועי טרור ופעולות צבאיות אלימות, הנקשרות בתודעה הציבורית לביטחון האישי והציבורי של אזרחי המדינה. נראה שדווקא התלמידים היהודים ניסו למזער את הקונפליקט על ידי דיפרנציאציה בין הזהות הערבית לבדואית:

> התלמידים [היהודים] תמיד אמרו שהערבים יהרגו אותם. אמרתי למישהי: "תראי, אני ערבייה". היא אמרה לי: "לא, אבל את טובה". הם היו מדגישים את ההבדל בין ערבי לבדואי. אין מצב שאתה ערבי, כי אתה בדואי, אתה חבר שלנו. אתה הבדואי הטוב הנאמן למדינה. אבל ערבי זה אויב. כל

> הזמן הייתי צריכה להסביר שאם אני בדואית, זה לא אומר שאני לא ערבייה, והם היו מתקנים אותי: ״לא, את בדואית״, מפני שזה מתקשר אצלם לתחושה חיובית. (מרים)

ההתמודדות עם ייצוגי הזהות הלאומית הייתה כפולה – בחברה היהודית בבית הספר ובחברה הערבית במקום המגורים: ״הערבים אומרים לי: ׳איך את מדברת איתו? הוא שונא ערבים׳. אני לא יודעת את מי הוא שונא ומי הוא לא שונא, אותי הוא לא שונא בינתיים״ (אפנאן). התלמידות הבדואיות העידו כי גם כאשר חשו הזדהות עם סבלם של הפלסטינים הן עשו כל שביכולתן כדי לצמצם את נקודות החיכוך ולא להבליטן:

> בתור תלמידה בבית ספר, ערבייה שלומדת בבית ספר יהודי, היה לי מובן מאליו שאני צריכה להתאים את עצמי. אני למשל יודעת יותר על מלחמת העולם השנייה ומה קרה ליהודים מאשר מה קרה במדינות ערב באותן שנים. (הגר)

> אני פלסטינית אזרחית מדינת ישראל. זה לא אומר שאני שונאת את היהודים. היהודים לא אנשים רעים, וגם אני לא בן אדם רע. והם יכולים להיות חברים שלי. ויש לי הרבה חברים יהודים שאני מכירה אותם ופוגשת אותם בעבודה ואחרי העבודה. אבל בתכל׳ס כנראה שאפשר לרקוד על הרבה חתונות בנושא הזה. (מרים)

גזענות – בכל הראיונות הייתה הסכמה שלמרות הרקע השונה לא נחוותה גזענות בתוך בית הספר:

> אף פעם לא הרגשתי גזענות. התחלתי לדעת שיש דבר כזה גזענות רק כשנחשפתי לעולם הגדול. בבית ספר לא, לא הרגשתי אף פעם שונה. היו יותר הבדלים בין הקיבוצניקים לתלמידים מהמושבים או מהעיר, ואנחנו התחברנו לכולם. לא הייתה קבוצה של ערבים כיוצאי דופן. לא הרגשתי נחותה או מושפלת. (אדל)

הגם שהתלמידות הבדואיות לא חוו גזענות, אין פירוש הדבר שהן לא חוו קונפליקטים לאומיים. חנאן מספרת על טיול בית ספר תמים שהפך עבורה למשבר זהות: ביום איחוד ירושלים הודיעו בבית הספר כי השכבה נוסעת ליום כיף בירושלים. חנאן הושיטה לאב את הטופס הסטנדרטי לחתימת הורים, והאב התעניין ושאל על מטרת הטיול:

> אמרתי לו שיש יום ירושלים ואנחנו נוסעים לפסטיבל לעשות כיף. אבא עצר ואמר לי: ״רגע רגע, את לא יודעת מה זה יום ירושלים? במלחמה ב־67 ישראל כבשה את ירושלים המזרחית, והם קוראים לזה שחרור ירושלים, ולשם את רוצה ללכת לחגוג איתם?״ אמרתי: ״טוב, אני לא אלך״.

שונות תרבותית, חגים ומועדים – אחת המסורות בבית הספר הייתה חגיגת חג פורים במסיבה גדולה שמארגנים תלמידי שכבת י״א. מסיבה זו נחשבת לשיא הפעילות החברתית בבית הספר, והרעיון החינוכי העומד בבסיס המסורת הוא הגברת הלכידות והגיבוש של השכבה ומתן ביטוי לרעיונות יצירתיים וליכולת ביצוע. גם התלמידות הבדואיות השתתפו במסיבה, אך נמנעו מלהתחפש: ״הרגשתי שאני חלק מהארגון של הדבר הגדול הזה, אבל פורים לא קשור אליי״ (חנאן). אפנאן מסכמת את חוויית החגים היהודיים עבורה כתלמידה בדואית: ״אני בדואית, מתלבשת כמו מוסלמית, מתפללת, ובילדות היו לי גם את החגים של היהודים. בפורים בניתי תפאורה, בפסח

הבאתי חסה וביצה קשה, ובשבועות הלכנו להשפריץ מים".

החגים והמועדים המוסלמיים, כדוגמת הרמדאן שבמהלכו צמו מקצת התלמידים, כמעט שלא הוזכרו, כאילו היו תחום פרטי שאינו מעניין הכלל, ולכן לא עומת עם ייצוגי הזהות היהודיים. יוצאת דופן הייתה התנהגות אחת התלמידות הבדואיות שבמסגרת מאבקה על גיבוש הזהות האישית שלה מצאה בימי רמדאן דרך מקורית לביטוי הזהות הייחודית שלה: בבית הספר היא צמה כדי להנכיח את זהותה המוסלמית, ובבית היא שברה את מוסכמות הצום כדי להפגין את הזהות שלה כתלמידת בית ספר יהודי.

ניתן לסכם כי השונות בייצוגים החברתיים הלאומיים והתרבותיים, שהתחדדו באירועים ביטחוניים ובחגים, זכורה יותר כמבוכה מאשר כקונפליקט גלוי. ככלל, התלמידות הבדואיות עשו כל ניסיון להתרחק מקונפליקט הזהויות במחיר של הימנעות כמעט מוחלטת מחשיפה של ייצוגים חברתיים שאינם תואמים לייצוגי הרוב. עם זאת, ייצוגי הזהות שלהן נשארו אוטונומיים ומופנמים ולא קיבלו ביטוי חיצוני.

גיבוש הזהות האישית

שאלת המחקר השלישית עסקה באופן שבו השפיעה החלטת ההורים להעביר את בנותיהן ללמוד בבית ספר יהודי על הבניית ייצוגי הזהות האישית והחברתית הבוגרת שלהן.

קושי בגיבוש זהות אישית – גיל ההתבגרות מאופיין לא רק בשינויים גופניים, קוגניטיביים ורגשיים, אלא בעיקר בתהליך של בניית הזהות האישית (Flum & Kaplan, 2012; Marcia, 2017). ואכן, בכל הראיונות במחקר זה הופיעה שאלת הזהות באופן בולט. החוויה העולה מדברי המרואיינות מעידה על קושי בגיבוש הזהות, כפי שאפשר למשל ללמוד מדבריה של הגר: "אני לא חושבת שידעתי מי אני בכלל בבית ספר. אני לא מצליחה לשייך את עצמי ואני תקועה באמצע. אני לא פה ואני לא שם. הרגשתי שחסרה לי זהות. אני לא יהודייה, לא ישראלית, לא ערבייה, מפני שיש לי קצת מכל זהות".

תחושת הקושי לגבש זהות מופיעה גם אצל יסמין, אך בשונה מהגר היא מנסה להגדיר את זהותה על דרך החיוב:

> אני ערבייה דבר ראשון, מוסלמית, בדואית, ישראלית. זו הזהות שלי. אי אפשר לברוח מזה, ודווקא אני גאה בזה. אבל יש הבדל בין איך שאני מגדירה את הזהות שלי לבין המקום שאני חושבת שאני שייכת. אני לא מרגישה שייכות לשום מקום.

המרואיינות מתארות את הרצון להשתייך לקבוצה החברתית בבית הספר ובה בעת את הצורך לרצות את ההורים ואת המשפחה המורחבת ולקבל מהם אישור כי התנהגותן תואמת את הנורמות והכללים המקובלים בחברה המסורתית: "אני מנסה תמיד להיות באמצע, לא ללכת לצדדים, ולא להרגיז אף אחד" (מרים). שאלת הגדרת הזהות אינה מרפה, והצעירות הבדואיות מרגישות מחויבות למענה מתאים:

> אז איפה אני, איפה אני מגדירה את עצמי? אני נמנעת מאוד מלהגדיר את עצמי פלסטינאית או ישראלית. ומדגישה את הזהות שלי – היא מוסלמית־בדואית, ואני מתחמקת מכל שאלה, וזה מה

> שאני. לפעמים אני אומרת שאני עם הצד הזה ולפעמים עם הצד הזה. אני לא יודעת, אני מגדירה את עצמי כאימאן, וזה מספיק לי. (אימאן)

המאבק בין ייצוגי הזהויות השונים היה מוסתר מעיני החברה:

> הזהות הפלסטינית הייתה מאוד חזקה בתוכי, אבל תמיד היה לי ביקורת על הזהות הבדואית. כאילו כל פעם שאימא אמרה לי משהו, הייתי אומרת: ״יאללה עם הראש הבדואי שלך, תפסיקי״. הייתה לי ביקורת על ההתנהגות של הגברים כלפי הנשים הבדואיות, אבל בבית הספר לא דיברתי על כך. (חנאן)

פטריארכיה מול שוויוניות – התלמידות הבדואיות מגיעות מחברה שבה קוד הכבוד והבושה הוא הערך החשוב ביותר בחינוך הבנות: ״אני באה מסביבה בדואית שיש את כל האיסורים על הבנות. לבנות היהודיות אין את האיסורים האלה״ (יסמין). כיצד התמודדו הנערות הבדואיות שלמדו בבית הספר היהודי עם ״הקווים האדומים״ המשורטטים בבירור לנערות בחברה הבדואית? מהממצאים עולה שלמרות השמירה החברתית והנורמות הברורות והחד־משמעיות בנוגע לאיסור קשרים בין בנים לבנות, זימן המפגש המשותף התאהבויות אסורות. שתי מרואיינות רומזות על קשרים עם בנים יהודים והתאהבות נעורים, גם אם לא קיבלה ביטוי ממשי. גם ממרחק עשר שנים עדיין ניכרת הבהלה שלהן מעצם המחשבה על התפתחות של קשר כזה.

הדת כמגשרת ומאפשרת מרחב בין מסורת למודרנה – שבע מבין שמונה הצעירות הבדואיות העידו שהן עברו תהליך של התקרבות לדת לקראת סוף התיכון או במהלך תקופת הלימודים האקדמיים. יסמין מספרת כי הלבוש הדתי שימש לה מעין חומת מגן והעניק לה חופש לפעול באופן עצמאי תחת הכיסוי המסורתי:

> באוניברסיטה שמתי מטפחת. מטפחת זה לא רק מהבחינה הדתית. זה המקום של לשים גבולות, מין חומה כזאת ביני ובינך. אמרתי לעצמי שאני אשים מטפחת – פחות יסתכלו, פחות יזרקו מילים, ישאירו אותי בשקט שלי. אבל אני לא בטוחה שזה עשה את העבודה.

הקו האחיד, העולה כחוט השני בראיונות, הוא שדת היא סוג של שייכות, ושהיא מאפשרת לזכות בחופש אישי, במסגרת מגבלות המסורת והתרבות.

נישואים פטריארכליים מסורתיים או יחסי שוויון – הנישואים בחברה הבדואית מעוגנים בהסדרים חברתיים שביסודם גם שמירה על המבנה המשפחתי־שבטי. בחירת בן או בת הזוג על ידי המשפחה היא חלק מההסדר החברתי, אך תפיסה זו שונה עד מאוד מהלכי רוח ליברליים של בחירה חופשית הקיימים בעולם המערבי. לפיכך עבור הצעירות הבדואיות שהתחנכו בבית ספר יהודי והושפעו מהלכי רוח כאלו, הנישואים כעסקה הם בבחינת ביטול תפיסת העצמי שלהן כמי שמחליטות באופן אוטונומי ועצמאי על חייהן. כזכור, גיל שמונה המרואיינות היה 27–32, ושש מהן לא היו נשואות, בעוד גיל הנישואים של נשים בחברה הבדואית נע בדרך כלל בין 17 ל־22. לאחר גיל זה הסיכוי של נשים להתחתן הולך ופוחת.

בהתאם לערכים שהתחנכו עליהם בבית הספר, המרואיינות מבקשות למצוא בן זוג שיש לו השקפות עולם ליברליות בנוגע לנשים ולשוויון מגדרי, אך הן מתקשות בכך. הן מתארות מציאות שבה השקפת העולם השונה

והמנטליות האחרת מהוות מחסום ביצירת קשר זוגי ומיסודו. נושא זה העסיק את כל שמונה המרואיינות – חלקן בחרו להיכנס לעומקו, ומקצתן העדיפו רק לרמוז עליו. כך למשל נור, החוששת שאם תתחתן עם גבר בדואי "טיפוסי" הוא יגביל את החופש שלה ויפגע במרחב האישי שלה:

> אני לא רוצה להתחתן עם איזה בדואי אחד. הגעתי למצב בחיים שלי שאני ממש עצמאית. אני ממש לא מרגישה שאני צריכה גבר. אני יודעת שהמסר בחברה הערבית לאישה: "את צריכה להתחתן". זו חובה בחיים שלנו, היעד של האישה. זה לא היעד שלי אלא גם חלק מהחיים שלי. אני עצמאית ולא מוכנה להיות אישה רק בשביל לשבת בבית ולהכין לו אוכל.

אחד הקשיים שאיתם מתמודדות הצעירות הוא המסר מבית כי השכלה היא הדרך היחידה לפרוץ את מעגל החיים הקשה של האישה הבדואית. אביה של חנאן מסביר לה שעומדות בפניה רק שתי אפשרויות בחיים: השקעה בלימודים בתיכון ואחר כך באוניברסיטה או נישואים לאדם פשוט ותלות בו בכל צעד ושעל. האב סיכם את דבריו הנחרצים בשאלה: "האם את רוצה לחיות כך?" בעקבות זאת גייסה חנאן כוחות להשקיע בלימודים: "וזה מה שעשיתי, ועד היום לא התחתנתי. זה תקע אותי בחיים".

הלחץ החברתי להינשא, שאותו חוו הצעירות הבדואיות, לא תאם את הנורמות של הקבוצה החברתית של הסטודנטיות היהודיות שעימן למדו:

> את יוצאת לאוניברסיטה ואת לומדת עם חברות וכיף לך, ואת באמת מרגישה ילדה. אז את מתחילה לעבוד, יש לך משכורת. אז כיף לך, ואת קונה מה שאת רוצה. לא עניין אותי עכשיו ללכת ללדת ולהתחתן. הרבה [בחורים] באים דרך ההורים ומנסים להתחיל איתי, ואני שוללת. הם אומרים: "למה את שוללת? תפסיקי כבר. כאילו מה, מה רע בו?" בפעם האחרונה אחי אמר לי: "את רוצה מישהו יהודי"? (נור)

חנאן מספרת שבמהלך מפגש שהיה לה עם בן זוג מיועד הבחור נבהל וסיים את הקשר מחשש שיש לה "אופי יהודי" וכי בקיאותה בשפה העברית תגרום לה להתייחס אליו בהתנשאות. ואומנם ניתן להבין מדבריה שהרושם שהוא קיבל לא היה מנותק מהמציאות משום שהיא עצמה שבה ומדגישה את הצורך למצוא אדם משכיל כמוה: "אני רוצה שהוא יהיה באותם סטנדרטים כמו שלי, וזה לא פשוט". יסמין מספרת על מקרה שנעזבה רק מהחשש שתְגדל בעתיד את ילדיה בדרך החופשית שבה היהודים מגדלים את ילדיהם ולא בהתאם לציווי של הדת המוסלמית. אחרים נרתעו כשראו אותה מתכתבת בווטסאפ "קצת יותר מדי", ואחד מהם הגיב: "אה, מה אתה מצפה ממנה? היא למדה אצל יהודים".

הגר, רופאה צעירה, נישאה בגיל 28. במערכת היחסים שלה עם בעלה ניכרים פערי העמדות ביניהם: "בעלי קלט די מהר שיש לנו דעות שונות לחלוטין על האישה במגזר הבדואי, על ההשכלה הגבוהה ועל כל מיני נושאים. אני חושבת שזה דווקא מה שהוא חיפש, משהו קצת שונה. מצד שני [צוחקת], לפעמים הוא מרגיש שזה יותר מדי".

הנשים הצעירות המשכילות, בוגרות בית הספר התיכון היהודי, מכירות מקרוב את הפער בין הדעה שלהן לגבי מהי זוגיות טובה ונכונה ובין המציאות שאיתה הן נדרשות להתמודד. אימאן מגדירה את עצמה פמיניסטית וכמי

שרוצה בחיי זוגיות שיש בהם שוויון בין הגבר לאישה, ולכן היא מתקוממת על הנורמות של חברה שבה הגבר שולט באישה. בפועל היא משלמת על כך מחיר כבד, שבא לידי ביטוי בקושי למצוא בן זוג לנישואים:

> אני אוהבת את ההתקדמות בקריירה שלי, אז יש לי את העבודה כמורה. עכשיו אני מחפשת עבודה אחרת. אני תמיד מרגישה שיש לנו לאן להתקדם, יש לנו את האוטונומיה שלנו, אנחנו יכולות לעשות דברים לבד, בלי אישור של הגברים או של החברה עצמה. אולי בגלל זה אני עדיין לא נשואה.

ציפיותיהן של המרואיינות מבן הזוג ברורות ומוצהרות. לעומת זאת, הניסיונות למצוא בן זוג והקושי הכרוך בכך עולים בגלוי רק אצל קצתן. האכזבות והחרדה מן העתיד נרמזות ומייד מושתקות. החינוך בתיכון היהודי שאפשר להן להגיע ללימודים אקדמיים גבוהים עומד כמכשול בינן ובין דרישות החברה הבדואית ל״אישה טובה״. ״אישה משכילה היא אישה עם בעיות״, אומרים גם סטודנטים בדואים הלומדים במכללה אקדמית להכשרת מורים, כפי שאפשר לשמוע בשיחות עימם. נראה כי כל שמונה המרואיינות במחקר התמודדו בדרך זו או אחרת עם הסטיגמה החברתית הזו המושרשת חזק בייצוגי החברה הבדואית במאה ה־21.

כל המשתתפות היו תמימות דעים בעניין תרומת הלימודים בבית הספר התיכון היהודי להישג האקדמי שלהן. לדברי הגר:

> אם לא הייתי לומדת בבית ספר יהודי, לא הייתי מתקבלת לרפואה. אבל אני חושבת שזה גם מקשה עליי כרגע, כי רמת העצמאיות שלי והפמיניסטיות שלי עברה גבול חדש שמקשה עליי עכשיו. אבל היה שווה את זה.

קריירה ומשפחה – כשהגר התקבלה ללימודי רפואה בגיל 18, קרובת משפחה ניסתה להבהיר לה שאם תהיה רופאה יהיו לה חיים קשים משום שהחברה הבדואית דורשת מהנשים להיות מרבית הזמן בבית ולמלא תפקידים מסורתיים של טיפול בבעל ובילדים. אותה קרובת משפחה הציעה לה לוותר ולהיות כמו כולם: ״לחפש משהו שהוא יותר פשוט, להינשא ולהיות יותר זמינה לבעלי ולילדים״. כל המרואיינות האחרות חוו גם הן הערות כאלה מצד בני משפחתן.

מרים למדה חינוך ופסיכולוגיה, והיא מציגה את הערכים המובילים אותה בעבודתה:

> היום, כשאני מלמדת בתיכון פסיכולוגיה, אני מנסה ממש להיות כמו המורים שהיו לי: אני לוקחת את הזמן לשבת עם תלמידים. אני מרגישה שלכל אדם צריך להיות מורה אחד חיובי בתיכון, וזה יכול לשנות את הכול. לי היו מורים כאלה.

יסמין מתארת את הביטחון העצמי שרכשה בזכות לימודיה:

> ההורים מאוד גאים במי שאני, במה שאני עושה. הם מתייעצים איתי בכל דבר. אין משהו קטן שאימא שלי ואבא שלי עושים והם לא מרימים לי טלפון. הם יודעים שיש לי את השיקול דעת הכי נבון ושעברתי מספיק, שאני יודעת מה טוב ומה לא טוב, שאני לא פראיירית של אף אחד. הם סומכים עליי בכול.

המסר העולה מכל הראיונות דומה: הצעירות התמודדו בהצלחה עם האתגר הקשה של השתלבות לימודית בבית ספר תיכון יהודי. המחיר האישי שנדרש מהן היה כבד, אולם בזכות הלימודים בתיכון היהודי הן הגשימו שאיפות של השכלה גבוהה ומוביליות חברתית. הלמידה בבית ספר יהודי עיצבה את אישיותן כנשים חזקות שאינן מתפשרות על זכויותיהן. עמדה זו כרוכה לא פעם בעימותים עם הסביבה וב"הליכה בין הטיפות" על מנת להמשיך להיות חלק מהחברה שלהן.

דיון

תיאור ההתמודדות של צעירות בדואיות עם המפגש בין מסורות, תרבויות, ערכים ואמונות מאפשר להתבונן כיצד העולם החיצוני נפגש עם הפנימי. שאלות המחקר התמקדו בזיהוי ובהבנה של הייצוגים החברתיים שהצעירות הבדואיות נתנו להם ביטוי בהקשר לסיפור חייהן בשנות הלימודים בבית הספר התיכון הקיבוצי היהודי. באמצעות סיפור חיים מסבירות המרואיינות מי הן כעת ואת דרכן להיות מי שהן. הממצאים מתרכזים סביב שלוש תמות, הנחלקות לתת־תמות: (1) מעבר בין העולמות – הכניסה לבית הספר הזר לעומת המקום הבטוח שממנו הגיעו, הכניסה לעולם החדש, המרחב הפיזי והמנטלי בין העולמות, העיסוק בלבוש כייצוג מבחין ויחס הצוות החינוכי היהודי כלפי התלמידות הבדואיות; (2) עלייתם של ייצוגים קונפליקטואליים, כולל תמות על הקונפליקט הלאומי היהודי, גזענות, שונות תרבותית וחגים ומועדים; (3) גיבוש הזהות האישית: קושי בגיבוש זהות אישית, פטריארכיה מול שוויוניות, הדת כמגשרת ומאפשרת מרחב בין מסורת למודרנה, נישואים פטריארכליים מסורתיים או ביחסי שוויון, קריירה ומשפחה.

כל המרואיינות חיות ופועלות בנגב – בתוך החברה הבדואית או בקרבתה; חברה העוברת טלטלות הן ביחסה לחברה הישראלית והן ביחסה למודרניזציה הגלובלית והשפעותיה על התרבות והמסורת הבדואית (אבו־טביך, 2009; יזבק וקוזמא, 2017). הפרשנות הנרטיבית של המרואיינות מתקבלת מפרספקטיבת הייצוגים החברתיים של החברה הבדואית ומפרספקטיבת הייצוגים החברתיים של החברה היהודית. שתי מערכות ייצוגים אלה אינן חופפות ולעיתים אף מתנגשות זו בזו. המרואיינות ערות לכך ועסוקות בייצוגים המתנגשים כחלק משאלת הזהות שהן מבקשות לאמץ לעצמן, עד כי לעיתים נראה שההתנגשות בין הייצוגים היא חלק מהזהות עצמה.

בחינת ממצאי המחקר מפרספקטיבה של תאוריית הייצוגים החברתיים חושפת כי לפנינו שלוש קבוצות של ייצוגים חברתיים: ייצוגים הגמוניים המוסכמים (לפעמים לכאורה וכלפי חוץ) על כולם; ייצוגים משוחררים, הנותנים ביטוי לרעיונות חדשים הנראים תחילה בלתי מאיימים; וייצוגים פולמוסיים שקבוצת המיעוט (במקרה זה התלמידות הבדואיות) לא רוצה לאמץ, אך גם מתקשה לדחות.

ממצאי המחקר מראים כי ההסתגלות לבית הספר מביאה לניסיון לאמץ את הייצוגים ההגמוניים של החברה היהודית הליברלית והמודרנית, גם כאשר זו לא מתאימה לייצוגי קבוצת המיעוט. ממצאים אלו מתאימים לדיווחי חוקרים רבים בעולם (למשל, Hehman et al., 2012; Kunst et al., 2021). תיאור טקסי הקבלה לבית הספר הוא דוגמה לייצוגים הגמוניים של קבוצת הרוב שאינם מתאימים לייצוגים החברתיים של הצעירות הבדואיות. בהקשר לחיי היום יום ולייצוגים החברתיים המסורתיים של החברה הבדואית הדורשים הפרדה פיזית בין נערות ונערים במרחב המשותף, הצעירות הבדואיות אומנם שמרו על ישיבה בשולחנות נפרדים מהבנים, אך עשו זאת

בחלק האחורי של הכיתה ״מתוך בחירה״ לשבת סמוך לתלמידים הבדואים.

התלמידות מאמצות לעצמן את הייצוגים המשוחררים (החופשיים) של ההורים בדבר חשיבות ההשכלה הגבוהה, הגם שאין אלה הייצוגים ההגמוניים בחברה הבדואית. הייצוגים המשוחררים של ההורים מתמזגים עם הייצוגים ההגמוניים בחברה היהודית, ולכן בהקשר זה נמנע מהן הצורך להתמודד עם ייצוגים קונפליקטואליים בזמן לימודיהן בתיכון, ואצל אחדות מהן – עד לסיום הלימודים האקדמיים. ייצוגים משוחררים אלה יופיעו כייצוגים קונפליקטואליים אצל הצעירות כאשר תידרשנה לנושא בחירת בן הזוג ואורח החיים העצמאי לעומת אורח החיים המסורתי פטריארכלי. נראה שהמציאות של ייצוגים חברתיים נבדלים בין שתי החברות באשר לתפקידה של האישה טופחת על פניהן בעוצמה בסיום הלימודים, כאשר הן נדרשות להשתלב מחדש בחברה הבדואית. רכישת השכלה גבוהה בקרב צעירות בדואיות, מוסלמיות ודתיות, תלויה לא רק ביכולתן האישית ובמוטיבציית ההישג שלהן, אלא בראש ובראשונה בתנאים חברתיים שמקורם בשליטה פטריארכלית־דתית. הסטודנטיות, שרובן עדיין לא נישאו, עומדות בפני לחצים חברתיים המופעלים עליהן במטרה לשמר את זהותן הדתית־מסורתית, שבאה לידי ביטוי בין השאר בהקפדה יתרה על קוד הכבוד והבושה (בן אשר, 2020). קוד זה נקשר לשהותן במרחב הפנימי של אזור מגורי המשפחה תחת פיקוח של הגברים במשפחה.

בתקופה שבה המרואיינות למדו בבית הספר הקיבוצי הלכו והתגברו תהליכי רדיקליזציה של מאבקי זהות בין הבדואים למדינה. אלו זירזו בקרב האוכלוסייה הבדואית את הבניית הזהות של התנגדות למדיניות המדינה כלפי האוכלוסייה הבדואית, בייחוד בתחום ההתיישבות בכפרים הלא מוכרים (יפתחאל, 2021). הדי המאבק של הייצוגים החברתיים הלאומיים והאזרחיים המתנגשים הגיעו כנראה גם לחצר בית הספר, אך מעדויות המרואיינות נראה כי הסביבה החינוכית, ובמיוחד סגל המחנכים והוריהן, השכילה לבנות סביבן חומת הגנה אשר מנעה כמעט לחלוטין את חדירת רוחות המאבק שבחוץ. בשל התנהגותן הסתגלנית לא התעוררו עימותים בנושא חגים לאומיים, למעט תיאור אירוע אחד של פרובוקציה שיזמה תלמידה בדואית (שלא הייתה בין המרואיינות במחקר) בעת שירת ההמנון ביום הזיכרון.

שאלת הזהות האישית העסיקה את כל המשתתפות במחקר. לאחר שהתקבלה החלטת ההורים לשלבן בבית הספר התיכון היהודי, הוטלה על הבנות הבדואיות משימה אחת בלבד: לסיים בהצלחה את לימודיהן, כדי שתהיה להן נקודת פתיחה טובה לקראת הכניסה למסלולי לימוד נבחרים באקדמיה. עם סיום הלימודים, בעוד בנות גילן בחברה הבדואית עסוקות באירוסין ובחתונות, בוגרות בית הספר היהודי מתעמתות עם הפער החברתי־תרבותי: מסלולי ההמשך של בוגרי בית הספר היהודים (למשל בצבא) חסומים בפניהן ונישואים מוקדמים אינם מתיישבים עם הציפייה שישתלבו באקדמיה.

נמצא כי השכלה היא גורם כבד משקל, המעצב את מיקומן החברתי ואת תפיסותיהן של נשים. היחשפותן להשכלה מעמתת אותן עם בעיות בסיסיות הקשורות בזהות אישית, מקצועית ולאומית, בתפיסת המשפחה, בבעיות של נישואים, ויותר מכך בבחירת בן זוג ובבניית משפחה (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2013). ואכן, בכל הראיונות מתוארת בגאווה הצלחתן של הנערות הבדואיות לסיים את התיכון היהודי ולהשתלב בלימודים אקדמיים גבוהים. משמעותה של הצלחה זו היא גיבוש תפיסת העצמי שלהן כנשים מוצלחות ומצליחות החותרות לעצמאות, להישגים אקדמיים ומקצועיים, למוביליות ולהוקרה חברתית.

הבוגרות הבדואיות של בית הספר היהודי מבקשות להיות חלק מהחברה הבדואית, אבל ההשכלה ותפיסת העצמי שלהן אינן מותאמות עוד להסדרים הפטריארכליים הקיימים. המרואיינות נעות בטווח הסיכון שבין השמעת דעותיהן ואמונותיהן (בייחוד בתוך המעגל הפנימי של המשפחה) ובין הבחירה בשתיקה (Ben-Asher et al., 2020; Gribiea et al., 2019).

אף על פי שבשנים האחרונות חלו תמורות בחברה הבדואית ובניה השתלבו במגוון מקצועות בחברה הישראלית, הציפייה מהצעירות הבדואיות נותרה בעינה – להשתלב במקצועות מסורתיים ושמרכז החיים שלהן יהיה ממוקד בבית ובמשפחה. בניגוד לכך, נשים בדואיות שרכשו השכלה גבוהה מפתחות זהות ייחודית השונה מזהותן של נשים אחרות בחברה הפלסטינית (ח׳מאיסי, 2019; Meler, 2020) ומזהותן של נשים יהודיות. הנשים דיווחו על תחושת חריגוּת, שונוּת ואף ניכור משתי החבָרות גם יחד. הן תיארו את זהותן כנמצאת במעין חלל שאינו בפנים ואינו בחוץ. המרואיינות במחקר הנוכחי תיארו את תקופת ההתבגרות כמשבר זהות מתמשך ואת הקושי שלהן להגדיר את עצמן במרחב החברתי הישראלי.

מניתוח הראיונות בולטים הייצוגים הפולמוסיים שמקורם ברצונן של הצעירות לבחור לעצמן את בן הזוג ולבנות חיי נישואים שיהלמו את התפיסות האישיות שגיבשו במהלך הלימודים. ממצאי המחקר מראים כי מאחר שהשכלה, חירות, שוויון מגדרי והזכות לנהל באופן אוטונומי את חייהן אינם חלק מייצוגי הזהות של החברה הבדואית – ולעיתים קרובות הם אף סותרים את הנורמות המסורתיות שלה, הנשים הבדואיות המשכילות מתקשות לשוב וליצור זהות אינטגרטיבית־הרמונית ולחזור לייצוגים ההגמוניים המסורתיים. במצב זה הן נאלצות להתמודד עם אי־התאמות בין מבנה הזהות האישית שגיבשו לעצמן ובין הזהות האישית והחברתית המצופה מהן ולנסות ליצור מצב שבו הייצוגים המשוחררים הופכים לחלק מהייצוגים ההגמוניים ומונעים ייצוגים פולמוסיים. תמיכת ההורים שהגנה עליהן מפני הלחצים החברתיים בזמן הלימודים אינה מספיקה עוד כאשר הן נדרשות לתפקד כבוגרות עצמאיות.

ממצאי המחקר מעידים גם על הצורך בעידוד וביצירה של תנאים מתאימים לצעירות בדואיות בעת הלימודים בתיכון, כדי שאלו יהיו עבורם נקודת זינוק לקראת קבלתן למסלולים יוקרתיים באקדמיה. בתוך כך הם מעלים תהיות אם הדרך הנכונה להשגת מטרה זו היא באמצעות שילובן בבית ספר תיכון יהודי. נראה שדווקא בגיל ההתבגרות הנערות הבדואיות זקוקות לקבוצת שווים תומכת. לנוכח זאת ייתכן שנכון יותר להעדיף לשלב תלמידות מצטיינות במסגרת ייחודית בתוך מערכת החינוך הבדואית על פני אינטגרציה של תלמידות אלה במערכת החינוך היהודית, כפי שנעשה כיום בכמה פרויקטים חינוכיים חלוציים בנגב.

מגבלות המחקר ומחקר המשך: המחקר המתואר במאמר הוא חלק ממחקר רחב יותר שבו רואיינו גם צעירים בדואים שלמדו באותן שנים באותו בית ספר תיכון יהודי. מומלץ לבחון את השפעת הלימודים של תלמידים בדואים במערכת החינוך היהודית במסגרות משלבות נוספות כדוגמת בתי ספר יהודיים תיכונים בערים יהודיות.

לסיכום, מאמר זה מציג שני חידושים עיקריים: הראייה הנרטיבית רטרוספקטיבית של התלמידות הבדואיות ובחינת סיפור חייהן מנקודת מבט של תאוריית הייצוגים החברתיים. נראה כי מחקר המשך שישלב את המחקר האיכותני והגישה הנרטיבית עם תאוריית הייצוגים החברתיים יכול לתרום לבנייה יישומית של מסלולי קידום שיצמצמו את הפער הקיים כיום בסיכויי ההצלחה וההשתלבות בתפקידי הובלה של צעירות בדואיות בחברה

הישראלית, ובלי שתצטרכנה לוותר על מרכיבים בזהותן הלאומית, החברתית והתרבותית כבדואיות־ערביות־מוסלמיות־פלסטיניות ומשכילות.

רשימת מקורות

אבו־טביך, ל׳ (2009). על זכויות לאומיות קולקטיביות, שוויון אזרחי וזכויות נשים: נשים פלסטיניות בישראל ושלילת זכותן לבחור את מקום מגוריהן. **תיאוריה וביקורת**, **34**, 43–70.

אבו סעד, א׳ וחדאד חאג׳־יחיא, נ׳ (26 באפריל, 2021). **החסמים העומדים בפני החברה הבדואית בנגב**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/articles/34400

איילון, ח׳, בלס, נ׳, פניגר, י׳ ושביט, י׳ (2019). **אי שוויון בחינוך**: **ממחקר למדיניות**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

אלמסי, א׳ וויסבלאי, א׳ (2020). **אוכלוסיית הבדואים בנגב**: **מבחר נתונים**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?docid=1b42e9c5-70e0-ea11-8107-00155d0aee38

אלפסי־הנלי, מ׳ (2016). **בדואים עם מוגבלות בדרום הארץ**: **גודל האוכלוסיה, מאפייני רקע ותעסוקה**. משרד הכלכלה והתעשייה, מחקר וכלכלה.

ארכיון המדינה (ללא תאריך). **שער רביעי – פעילותו של יצחק נבון כשר החינוך והתרבות**: **אינטגרציה חברתית בבתי הספר**: **חתירה לשוויון או חינוך להישגיות?** https://catalog.archives.gov.il/chapter/navon-social-integration-schools

בן אשר, ס׳ (2020). **כוכב, נשים בדואיות פורצות דרך**. מכון מופ״ת.

גאסקל, ג׳ (2011). **מחקר איכותני**: **שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל**. האוניברסיטה הפתוחה.

וינינגר, א׳ (2018). **נתונים על תלמידים ערבים הלומדים בבתי ספר בחינוך היהודי**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חדאד חאג׳־יחיא, נ׳, סייף, א׳, קסיר, נ׳ ופרג׳ון, ב׳ (2021). **תוכנית אב לקידום תעסוקה בחברה הערבית**: **חינוך והשכלה בחברה הערבית – פערים וניצנים של שינוי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ח׳מאיסי, ר׳ (2019). **תכנון ופיתוח היישובים הערביים בישראל**: **תפיסה חדשה להיערכות הרשויות המקומיות והמדינה**. מרכז שטיינמץ למחקרי שלום – אוניברסיטת תל אביב, המכון למחקרי ביטחון לאומי – אוניברסיטת תל אביב, המרכז היהודי־ערבי – אוניברסיטת חיפה, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

יזבק, ה׳ וקוזמא, ל׳ (2017). מעמד אישי ופלסטינים בישראל. בתוך ה׳ יזבק ול׳ קוזמא (עורכות), **מעמד אישי ומגדר**: **נשים פלסטיניות בישראל** (עמ׳ 11–28). פרדס.

יפתחאל, א' (2021). **עוצמה ואדמה: מאתנוקרטיה לאפרטהייד זוחל בישראל/פלסטין**. רסלינג.

לוי, נ' ושביט, י' (2015). כרוניקה של אכזבה: אינטגרציה בין ערבים ליהודים בבית ספר יסודי. **סוציולוגיה ישראלית, 10**(2), 7–30.

סבירסקי, ש' ודגן־בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**. מרכז אדוה.

עאסלה עבד אלכרים, ר' (2015). **מחקר על חוויותיהם של הורים ערביים בהקשר לחינוך ילדיהם בבתי ספר יהודיים** [עבודת מוסמך, המכללה האקדמית לחינוך על שם קיי].

צבר בן־יהושע, נ' (2017). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**, מודן.

שויד, א', שביט, י', דלאשה, מ' ואופק, מ' (2014). **שילוב ערבים ויהודים בבתי ספר בישראל: נייר מדיניות מס' 2014.12**. מרכז טאוב לחקר החברה בישראל.

Abu-Kaf, G., Schejter, A., & Abu-Jaffar, M. (2019). The Bedouin divide. *Telecommunications Policy, 43*(7), 101810. https://doi.org/10.1016/j.telpol.2019.02.004

Abu-Rabia-Queder, S., & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Female Palestinian students attending Israeli and Jordanian universities. *Compare, 41*(3), 353–370. https://doi.org/10.1080/03057925.2010.545200

Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2013). Between local and foreign structures: Exploring the agency of Palestinian women in Israel. *Social Politics, 20*(1), 88–108. https://doi.org/10.1093/sp/jxs029

Alvakili, N. (2019). Arab minority and Jews majority in the Israeli education system. *EcoSoEn, 2*(3–4), 91–95.

Bekerman, Z. (2000). Dialogic directions: Conflicts in Israeli/Palestinian education for peace. *Intercultural Education, 11*(1), 41–51. https://doi.org/10.1080/14675980050005389

Ben-Asher, S. (2003). Hegemonic, emancipated, and polemic social representations: Parental dialogue regarding Israeli marine soldiers training in polluted water. *Papers on Social Representations, 12*(6), 1–6.

Ben-Asher, S., Sabar-Ben Yehoshua, N., & Elbedour, A. (2020). "Neither here nor there" – Flattening, omission, and silencing, in the constructing of identity of Islamic girls who attend a Jewish school. *Israel Affairs, 26*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/13537121.2020.1697071

Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.

Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Equity & Excellence in Education, 6*(5), 19–28. https://doi.org/10.1080/0020486680060504

Demmert, W. G. (2011). What is culture‑based education? Understanding pedagogy and curriculum. In J. Reyhner, W.S. Gilbert, & L. Lockared (Eds.), *Honoring our heritage: Culturally appropriate approaches to Indigenous education* (pp. 1–9). Northern Arizona University.

Fay, S., & Haydon, L. (2017). An analysis of Homi K. *Bhabha's The location of culture*. CRC Press.

Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 240–245. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.003

Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist, 70*(1), 1–9. https://doi.org/10.1037/a0038597

Gribiea, A., Ben‑Asher, S., & Kupferberg, I. (2019). Silencing and silence in Negev Bedouin students' narrative discourse. *Israel Affairs, 25*(4), 617–634. https://doi.org/10.1080/13537121.2019.1626080

Hehman, E., Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Mania, E. W., Guerra, R., Wilson, D. C., & Friel, B. M. (2012). Group status drives majority and minority integration preferences. *Psychological Science, 23*(1), 46–52. https://doi.org/10.1177/0956797611423547

Höijer, B. (2011). Social representations theory. A new theory for media research. *Nordicom review, 32*(2), 3–16. http://hdl.handle.net/2077/37454

Im, D. H., Chung, J. B., Kim, E. S., & Moon, J. W. (2021). Public perception of geothermal power plants in Korea following the Pohang earthquake: A social representation theory study. *Public Understanding of Science, 30*(6), 724–739. https://doi.org/10.1177/09636625211012551

Kunst, J. R., Lefringhausen, K., Sam, D. L., Berry, J. W., & Dovidio, J. F. (2021). The missing side of acculturation: How majority‑group members relate to immigrant and minority‑group cultures. *Current Directions in Psychological Science, 30*(6), 485–494. https://doi.org/10.1177/09637214211040771

Lieblich, A., Tuval‑Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation.* Sage.

Marcia, J. E. (2017). Ego־identity status: Relationship to change in self־esteem. In M. Argyle (Ed.), *Social encounters: Contributions to social interaction* (pp. 340–354). Routledge.

Meler, T. (2020). Money, power, and inequality within marriage among Palestinian families in Israel. *The Sociological Review*, *68*(3), 623–640. https://doi.org/10.1177/0038026119881093

Meshulam, A. (2019). Palestinian־Jewish bilingual schools in Israel: Unravelling the educational model. *International Journal of Educational Development*, *70*, 102092. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102092

Monaco, G. L., & Guimelli, C. (2011). Hegemonic and polemical beliefs: Culture and consumption in the social representation of wine. *The Spanish Journal of Psychology*, *14*(1), 237–250. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.21

Moscovici, S. (1981). On social representations. *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*, *8*(12), 181–209.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, *18*(3), 211–250. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303

Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. NYU Press.

"כל עלייה אכלה גזענות, אבל אצלנו זה מחמיר" – אחרוּת, מיקרואגרסיה ונבדלות מרצון בשכונות שבהן מתגוררים ישראלים יוצאי אתיופיה[1]

טובה מהכני־בלקין*
איילה פרץ בן חיים*

תקציר

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את מערכות היחסים בין תושבים מקבוצות אתניות מגוונות בשכונות עירוניות בישראל, עם דגש על יחסים עם תושבים ממוצא אתיופי. לצורך כך נבחרו 19 שכונות מ־19 רשויות, ובכל שכונה נערכו 30 ראיונות עומק עם תושבי השכונה ובעלי תפקידים בשכונה, חלקם ממוצא אתיופי. סך הכול נערכו 570 ראיונות. המחקר גילה יחס של אחרוּת כלפי תושבים ממוצא אתיופי בכל השכונות. היחס בא לידי ביטוי במופעים של מיקרואגרסיה מצד בעלי התפקידים ותושבים שאינם יוצאי אתיופיה. נמצא כי בתגובה למיקרואגרסיה המופנית כלפיהם נוקטים התושבים יוצאי אתיופיה אסטרטגיה פרואקטיבית של נבדלות מרצון מסביבתם, וזו מעצימה את תפיסתם כאחרים בעיני התושבים שאינם ממוצא אתיופי. תפיסה כזו פוגעת במערכות היחסים בין תושבים מקהילות מגוונות ויוצרת תחושת שונוּת, הדרה והרחקה בקרב כלל תושבי השכונה. מאמר זה מציע לחולל שינוי בתפיסות ובעמדות של התושבים ובעלי תפקידים כלפי תושבים ממוצא אתיופי, על מנת לשפר את מערכות היחסים בין הקבוצות השונות בשכונה.

מילות מפתח: אחרוּת, ישראלים יוצאי אתיופיה, עלייה, שכונה, מיקרואגרסיה

***טובה מהכני־בלקין**, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת בן גוריון.
***איילה פרץ בן חיים**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.

1 החוקרות בחרו להשתמש במונח 'ישראלים יוצאי אתיופיה' כדי להנכיח את תחושת השייכות שלהם. לאורך המאמר יעשה שימוש בצירופים הבאים: 'ישראלים יוצאי אתיופיה' או 'תושבים יוצאי אתיופיה'. עם זאת, לא תיקנו ציטוטים ישירים של משתתפים שעשו שימוש בהגדרות אחרות.

מבוא

ביוני 2019 נהרג סלומון טקה, צעיר ישראלי יוצא אתיופיה, בידי קצין משטרה. פרשת מותו הציתה גל של מחאות והמחישה את המתח הקיים בין ישראלים יוצאי אתיופיה לבין החברה הישראלית הכללית. מתח זה הוא הבסיס למחקר הנוכחי, שבו ביקשנו לבחון את מערכות היחסים בין תושבים מקבוצות אתניות שונות המתגוררים בשכונות עירוניות בישראל, ובפרט את מערכת היחסים עם התושבים יוצאי אתיופיה. לצורך המחקר הוגדרו מערכות היחסים בקהילה כאינטראקציות ממושכות המתקיימות במרחב המקומי, ברמת התושבים וברמת הקבוצות המרכיבות אותה.

לצורך המחקר נבחרו 19 שכונות שמאופיינות בשיעור גבוה של ישראלים יוצאי אתיופיה ושיש בהן מרחבים ציבוריים המשמשים מקום למפגש בין חברי הקבוצות השונות. כדי לבחון את הקשרים שבין מגוון הקבוצות, בדגש על מערכות היחסים עם תושבים ישראלים יוצאי אתיופיה, נערכו בכל שכונה 30 ראיונות עומק עם תושבי השכונה ובעלי תפקידים, חלקם ישראלים יוצאי אתיופיה וחלקם לא. סך הכול נערכו במסגרת המחקר 570 ראיונות. המחקר נערך בשנת 2020 בשיתוף האפוטרופוס הכללי, המטה לשילוב יוצאי אתיופיה והחברה למתנ"סים.

מרבית המחקרים שעסקו בישראלים יוצאי אתיופיה וקליטתם בישראל תיארו מערכת יחסים מורכבת בינם לבין הממסד ונציגיו בתחומי חיים שונים, לדוגמה עלייה (חביב ואחרים, 2010), רפואה (הרצוג, 1998) ורבנות (ולדמן, 2018), אך טרם נעשה מחקר רחב היקף הבוחן מערכות יחסים במרחב העירוני המשותף, ומכאן ייחודו של מחקר זה. נוסף על כך, בעוד שספרות המחקר בתחום סוקרת את השתלבותם של ישראלים יוצאי אתיופיה בישראל ומתמקדת בשינויים שעליהם לאמץ כדי להיטמע בחברה, מאמר זה מעלה את הצורך בשינוי התפיסות והעמדות של התושבים ובעלי תפקידים במרחב השכונתי העירוני כלפי תושבים יוצאי אתיופיה.

ממצאי המחקר מראים שרוב הישראלים יוצאי אתיופיה המתגוררים בשכונות עירוניות בישראל חיים בקהילה מובחנת ומגובשת, הן בעיני עצמם הן בעיני קבוצות אחרות. עוד מלמד המחקר כי לתפיסת התושבים ובעלי התפקידים, מערכות היחסים בין הקבוצות השונות בשכונה אינן מיטביות.

המחקר גילה יחס של אחרות כלפי תושבים יוצאי אתיופיה בכל השכונות, ללא קשר למגוון התרבותי של תושביהן. מאמר זה יתמקד בתופעת ה'אחרות' של ישראלים יוצאי אתיופיה, שבאה לידי ביטוי במופעים של מיקרואגרסיה מצד בעלי תפקידים ותושבים שאינם יוצאי אתיופיה. כפי שעולה מהמחקר, בתגובה למיקרואגרסיה המופנית כלפיהם, בוחרים התושבים יוצאי אתיופיה להיבדל מסביבתם, ונבדלות זו מעצימה את תפיסתם כאחרים בעיני התושבים שאינם יוצאי אתיופיה. תפיסה כזו פוגעת במערכות היחסים בין תושבים מקהילות מגוונות ויוצרת תחושת שונות, הדרה והרחקה בקרב כלל תושבי השכונה.

סקירת הספרות תתמקד ראשית בשדה המחקר – השכונה העירונית בישראל. לאחר מכן נדון בתאוריות של אחרות ומיקרואגרסיה, ולבסוף תובא סקירה על יוצאי אתיופיה בישראל.

סקירת ספרות

השכונה העירונית

כדי לבחון את מערכת היחסים בין התושבים ואת החוויות היום יומיות שלהם, בחרנו את השכונה העירונית כשדה מחקר. אך מהי למעשה שכונה? אילו כוחות מגדירים את השכונה ואת השייכים לה? שכונות הן מרחבים פיזיים וחברתיים, בדרך כלל במטרופולינים, הניתנים להגדרה מבחינה גאוגרפית אך לא רק (Gieryn, 2000). לדוגמה, שכונה יכולה להיות מוגדרת כמרחב סוציו־אקונומי, כמרחב חברתי וכמרחב סימלי (Noah, 2015). פארק (Park, 1915) מראשוני החוקרים שעסק בחקר עירוניות, הגדיר שכונות עירוניות כמרחב שמתקיימים בו תהליכים של מערכות יחסים וחברויות. חלק מהמרחבים הללו עשויים להיות שייכים לקבוצות מסוימות, ואילו האחרים שאינם משתייכים לקבוצות אלו מודרים מהם. כך נוצרת הפרדה דה פקטו בין הקבוצות השונות (Gaedicke, 2019).

לשכונה יש השפעה רבה על המתגוררים בה לאורך תקופות שונות בחיים (Galster, 2008), לדוגמה בתחום הבריאות והמחלות הכרוניות (Diez Roux & Mair, 2010). ההשפעה של השכונה נובעת מהחשיפה של היחיד בה לסביבתו, הכוללת מרכיבים רבים, כגון מערכות היחסים בין היחידים, המוסדות במרחב, חוויות חיים, הסביבה הגאוגרפית וגישה להזדמנויות (Sharkey & Faber, 2014).

לפי אוג׳ה (Augé, 2010), השכונה העירונית היא אמצעי של בעלי הכוח בעיר לשמר את אי־השוויון ולשעתק את המבנה החברתי באמצעות הפניית אוכלוסיות מודרות לתוך מרחב גאוגרפי מוגדר. שכונות אלו הן למעשה שרידים של המנטליות הקולוניאליסטית, המייצגים יחסי כוח המבוססים על גזענות וקפיטליזם (Bridge et al., 2014). לעיתים רבות תושבי שכונות אלו מזהים במרחב שלהם התנכרות שנובעת מעוני, אלימות, פשע, דעות קדומות וגזענות מושרשת. באופן זה התושבים גם מודעים לדימוי השלילי שיש לשכונה ולסטיגמה שדבקה בה (Sung, 2015). צעירים רבים החיים במרחב השכונתי מפתחים תודעה שעליהם לצאת מהמרחב הפיזי כדי לקדם מוביליות חברתית (Thompson et al., 2014). אלא שבמצב זה הקבוצה היחידה שיכולה להתגבר על המגבלות ולצאת מהשכונה היא הצעירים בעלי הון, ויציאתם מביאה להיחלשות השכונה ככל שעוברות השנים.

בשכונה מתקיימים לעיתים מאבקי כוח בין הקבוצות השונות החיות במרחב המשותף, אך היחידים עשויים לקיים ביניהם מערכת יחסים מורכבת של ריחוק וקרבה (Bridge et al., 2014). כך לדוגמה, כאשר האינטרס משותף לכלל הקבוצות, תושבים יבחרו בפרקטיקה של שיתוף פעולה חלקי עם אחרים במרחב (Andreotti et al., 2013).

השכונה העירונית בישראל שימשה עוד מקום המדינה כלי בידי המדינה לתהליכי התאקלמות והתערות של אוכלוסייה מהגרת (שנהב, 2002). המטרה המוצהרת של מדיניות זו היא הפיכת חברת המהגרים המגוונת ליחידים התופסים עצמם חלק מהאומה, תוך התעלמות מההרכב התרבותי והאתני של כל קבוצה (Alba & Nee, 2002). אולם תהליך הטשטוש של המאפיינים האתניים התגלה – בעולם ובישראל – ככישלון, שכן בפועל הקבוצות השונות נאבקו על שמירת הייחודיות התרבותית שלהן בתוך סביבה מגוונת (יעקובי וצפדיה, 2007). כך נוצר בשכונות מהגרים עירוניות תמהיל של קבוצות אתניות עם רצונות וצרכים שונים, שלעיתים אף נאבקות על משאבים (Farrell & Lee, 2011). מלבד תושבים המתגוררים בה, השכונה העירונית מורכבת מבעלי עניין וגופים נוספים כגון החברה האזרחית, משרדי ממשלה ובעלי עסקים מקומיים. לכל אחד מהשחקנים הנוספים

בשכונה יש אינטרסים משלו, אשר לא תמיד זהים לאינטרסים של כלל התושבים הגרים בה (אורבך, 2006).

לעיתים קבוצות שונות החיות במרחב משותף רוצות לשמר את ייחודן ובד בבד להיות חלק מהחברה הכללית (שגיא ואחרים, 2020). בשכונות רב־תרבותיות השונות היא זו שמגדירה את המרחב המשותף, ולכאורה מאפשרת לכל קבוצה לשמור על ייחודה (יעקובי וצפדיה, 2007). אולם כוחות ומאבקים שמקורם בצרכים השונים של כל קבוצה מעוררים מתחים בין הקבוצות (שגיא ואחרים, 2020). ההתמקדות בשכונה כאתר המחקר אפשרה לנו לבחון לעומק את מערכות היחסים של התושבים כלפי שכניהם, ישראלים יוצאי אתיופיה, המאופיינות באחרות ומיקרואגרסיה.

אחרות (Otherness)

התייחסות ליחיד כאל אחר היא תוצאה של תהליך מחשבתי שבמהלכו קבוצה דומיננטית מבדלת את עצמה מקבוצות אחרות. תהליך הבידול נעשה באמצעות יצירת סטיגמה, אמיתית או מדומיינת, המהווה מניע לשלילת זהות ולאפליה. אחרות מורכבת מיישום של עיקרון המאפשר לסווג יחידים לשתי קבוצות היררכיות: 'הם' ו'אנחנו' (Staszak, 2009). כך נוצרות קבוצות זהות (identity groups) אשר מגדירות את עצמן סביב בסיס משותף, ובעקבות כך הבחנה ברורה בין מי ששייך לקבוצה (ingrouping) ומי שאינו שייך לה (outgrouping). הגישה החברתית של האחרות מבחינה בין שני רבדים של יצירת האחר: הראשון הוא הבניית זהות עצמית ביחס לאחר, השונה ממני, והשני הוא יצירת זהות תוך כדי שיח עם האחר (בר־און, 1999). האחרות לרוב נובעת מדעות קדומות כלפי קבוצה מסוימת ומסטיגמות על הפרט המשתייך לה, והתוצאה שלה היא התייחסות לאחר כאל זר מאיים שיש לחשוש ממנו ולהימנע ממגע עימו (שגיא ואחרים, 2020). הקבוצה החברתית השלטת קובעת מי הם האחרים במרחב, וכך היא משמרת את המבנה החברתי הקיים ואת הכוח בידיה. התבוננות ביחיד מקבוצה מודרת כאחר היא הסתכלות מדכאת הגורמת לאפליה ולתוקפנות כלפיו (קרומר־נבו וסידי, 2014). יתרה מכך, היחיד המשתייך לקבוצה מודרת מגבש את הזהות החברתית שלו בהתאם להתבוננות החברה אליו כאחר, ולכך יש השלכות בתחומי חיים רבים (Bhugra et al., 2023).

ביטוי נוסף לאחרות הוא תפיסה של האחר כאויב (enemy-other). כמו כן, סימון אנשים כאחרים מושפע בעיקר מהיותם שייכים לקבוצה מסוימת ופחות מהתייחסות למאפיינים האישיים והייחודיים של הפרט (Staszak, 2009). היכרות אינטימית עם יחיד מהקבוצה האחרת עשויה לטשטש את העוינות כלפיו, אך לרוב התוקפנות כלפי הקבוצה הכוללת שאליה הוא משתייך תמשיך להתקיים, בטענה שהוא שונה (Riggins, 1997). נוסף על כך, האחרות יוצרת הפרדה במרחב ופוגמת ביחסים האישים בין חברי קבוצות שונות (Gaedicke, 2019). בישראל, עוד בימיה הראשונים של תנועת הציונות בארץ ישראל, הוגדר האחר הישראלי היהודי על בסיס אתני: האני היה הישראלי הלבן ממוצא אירופי, לעומת האחר, שהיה הגלותי שעלה ממדינות מוסלמיות (בר־און, 1999). כפי שיוצג להלן, תפיסות אלו ממשיכות להתקיים גם כיום. לתפיסת האחרות ישנם מספר מופעים, ואחד מהם הוא מיקרואגרסיה שמופנית כלפי אנשים המזוהים כאחרים.

מיקרואגרסיה

מיקרואגרסיה היא מונח המשמש בספרות המקצועית כדי לתאר תופעה של גילויי אלימות מובלעים ויום יומיים

כלפי יחידים השייכים לקבוצות מודרות (Capodilupo et al., 2010). את המונח טבע לראשונה פירס (Pierce, 1970). על פי הגדרתו מיקרואגרסיה היא אקט עדין, לעיתים אוטומטי ולא מילולי, הנגרם מדעות קדומות. תאוריית המיקרואגרסיה נובעת מתאוריית הגזע הביקורתית (Critical Race Theory), המתארת את הגזענות כמערכתית ואידאולוגית וכהיגיון הבסיסי של מערכת חברתית אשר נועדה לשרת את מעמדו וכוחו של האדם הלבן. לפי התאוריה, גזענות כוללת לא רק מופעים בולטים של שנאה או אלימות, כפי שהיא נתפסה בעבר, אלא היא שזורה ביחסים היום יומיים בין יחידים באופן שהפוגע לא תמיד מודע לו (Gillborn, 2006).

הספרות מאפיינת שורה של התנהגויות ועמדות כמיקרואגרסיה, לדוגמה הנחה מוקדמת שאדם כהה עור הוא מהגר ובהתאם ההתייחסות אליו היא כאל אזרח סוג ב׳; כאשר הדובר מניח כי האינטליגנציה של אדם השייך לקבוצה מודרת נמוכה ביחס לחברי קבוצה אחרת; כאשר הדובר מבטא אמירות המשקפות עמדה של עיוורון צבעים והכחשה של הבדל בחוויות החיים או שסיכוי ההצלחה של פרטים קשור להישגים ולא להשתייכות לקבוצה אתנית; כאשר מניחים שאדם בעל צבע עור כהה נוטה למעשים פליליים; כאשר קיימת תפיסה של חוסר אונים, ציפיות ודרישות נמוכות ואמירות מוטות ביחס למראה החיצוני. לבסוף, מיקרואגרסיה באה לידי ביטוי בהנחה שהתרבות השלטת היא נעלית יותר משאר התרבויות ובהכחשה של הזהות האתנו־גזעית של הנפגע (Nadal, 2011; Sue et al., 2007).

כאשר יחיד חווה מיקרואגרסיה הוא מצוי בדילמה – האם להגיב או לא? אם יגיב, ייתכן שהפוגע יבקש את סליחתו, אך בה במידה ייתכן שיתעורר ויכוח על הפגיעה ועל הלגיטימיות שלה; אם יימנע מתגובה, הפוגע ימשיך להפגין מיקרואגרסיה כלפי הנפגע וכלפי אחרים (Sue et al., 2007), לעיתים ללא כוונה (Nadal, 2014). רבים מאלו שחוו מיקרואגרסיה מעידים שלרוב הם סופגים את הפגיעה וכי עם השנים הם פיתחו ״עור של פיל״ בניסיונם לצמצם את הסיכוי להיפגע (Rini, 2018). ההימנעות מתגובה נובעת מכמה סיבות: ראשית, מיקרואגרסיה היא חמקמקה ולא תמיד אפשר לקבוע בוודאות שאכן הייתה פגיעה; שנית, הנפגע אינו יודע כיצד להגיב ומה יהיו ההשלכות לכך; לבסוף, לאדם מקבוצה מודרת יש נטייה לשכנע את עצמו שהפגיעה של מיקרואגרסיה לא באמת התרחשה (Sue et al., 2007).

ישראלים יוצאי אתיופיה

העלייה מאתיופיה החלה באופן רשמי בשנות השמונים של המאה הקודמת והיא נמשכת גם בימינו. לאורך השנים נרשמו עדויות ומופעים של גזענות ממסדית כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה, לדוגמה מדיניות הגיור שננקטה בעניינם (ולדמן, 2018). בשנת 2016 פורסם דוח של ועדת פלמור למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה (הצוות למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה, 2016), ובו נטען כי ישראלים יוצאי אתיופיה סובלים מביטויי גזענות גלויים וסמויים, לרבות מסטיגמות שתוצאתן היא אפליה ואלימות חברתית ממוסדת.

מחקרים שונים הדגימו כי ישראלים נוטים שלא להתייחס אל עצמם כגזענים כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה וכי הם חשים אליהם אמפתיה בשל מוצאם היהודי. בה בעת, בגלל השונות התרבותית והמראה שלהם הם נתפסים שונים ואף כנחותים. בן אליעזר (2008) זיהה שני מקורות לגילויי גזענות כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה: האחד הוא גזענות ממסדית הנוצרת בעיקר מחוסר אמונה ביכולתם של העולים להסתדר בכוחות עצמם, והאחר הוא היחס הגזעני של יחידים בחברה הישראלית כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה. הגזענות מתבטאת בכך שמתייחסים

בעיקר למאפיינים של צבע העור ופחות לנתונים אובייקטיביים ואישיותיים. דוגמה למופעי גזענות אפשר לראות בקבלה לבית ספר, בקבלה לעבודה, בכניסה למועדונים או בחוסר רצון לגור לידם (בן אליעזר, 2008). שבתאי (2001) גורסת שהדור השני בישראל חווה את הגזענות בצורה חזקה יותר מדור הוריהם מאחר שהם נמצאים במגע יום יומי עם החברה הישראלית.

על בסיס ספרות המחקר והידע שנצבר בתחום, המאמר הנוכחי עוסק בשלוש שאלות מחקר עיקריות:

1. מהם המאפיינים המרכזיים של מערכות היחסים בין הקבוצות האתניות השונות בשכונה העירונית בישראל?
2. באיזה אופן תופסים תושבים מקבוצות שונות ובעלי תפקידים את התושבים יוצאי אתיופיה וכיצד משפיעות תפיסותיהם על מערכות היחסים בשכונה?
3. כיצד תושבים יוצאי אתיופיה חווים את מערכת היחסים בינם לבין הקבוצות השונות בשכונה? כיצד הם תופסים את עצמם במרחב השכונתי?

מתודולוגיה

המחקר המוצג מבוסס על עבודת שדה שנערכה בשנת 2020 ב־19 שכונות עירוניות המאופיינות בהרכב מגוון מבחינה אתנית, דתית, תרבותית ולאומית. השכונות נמצאות ביישובים בטווח גאוגרפי נרחב יחסית של מדינת ישראל, מצפון ועד דרום. אלו שכונות שקלטו עולים מקבוצות אתניות שונות ונחשבות עד היום ל"שכונות עולים". חלק מהן היו למעשה מעברות שהתפתחו עם השנים. עדויות לכך ניתן לראות במבני פח או אסבסט שעדיין קיימים בהן. השכונות מאופיינות באחוזי אבטלה גבוהים, משפחות רבות בהן נזקקות לשירותי רווחה ודירוגן החברתי־כלכלי נמוך (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). חלק מהתושבים מתגוררים בדיור ציבורי, והם דור שני ואף שלישי לעוני. בשל מצבם החברתי־כלכלי רבים מהתושבים מתקשים לעזוב את השכונה, לשפר את מצבם או להיחשף להזדמנויות נוספות.

כאמור, הרכבן האתני של השכונות הוא מגוון – יש בהן תושבים שהגיעו ממדינות מוסלמיות בעליות בראשית קום המדינה, עולים מברית המועצות שהגיעו בשנות התשעים ועולים מאתיופיה שהגיעו החל משנות התשעים. בשל הרצון לבחון מערכות יחסים בין קבוצות אתניות מגוונות, באף אחת מהשכונות הללו התושבים יוצאי אתיופיה אינם מהווים רוב.

כדי להשיב על שאלות המחקר נערכו בכל אחת מהשכונות ראיונות עומק עם בעלי עניין בשכונה: הקבוצה הראשונה הייתה של תושבים המתגוררים בשכונה, בחלוקה לתושבים יוצאי אתיופיה (עשרה מרואיינים) ותושבים שאינם יוצאי אתיופיה (עשרה מרואיינים). מבין התושבים היו כאלו שמילאו תפקיד התנדבותי בשכונה, לדוגמה בסיירות הורים ובוועד השכונה. קבוצת המרואיינים השנייה הייתה של בעלי תפקידים העובדים בשכונות וחלקם אף מתגוררים בהן (עשרה מרואיינים בכל שכונה): מנהלי מרכזים קהילתיים, מנהלות בית ספר, נציגי משרדים ממשלתיים (משרד הקליטה, משרד הרווחה והשירותים הקהילתיים, משרד ראש הממשלה), שוטרים קהילתיים, מנהלי תוכניות חברתיות, אנשי דת ומתנדבים (המצויים בשנת שירות ועוד).

אחדים מבעלי התפקידים שרואיינו הם ישראלים יוצאי אתיופיה הממלאים תפקיד מרובד: מצד אחד הם חלק מהקבוצה האתנית (ולחלקם יש ייצוג משפחתי בשכונה), ומן הצד האחר הם עובדים עבור הממסד (משרדי

ממשלה, רשות מקומית), ובכך הם מהווים השלוחה שלו בשכונה. על כן, נקודת המבט שלהם על מערכת היחסים בשכונה מורכבת – הם מביטים על השכונה מבחוץ, אבל מפרשים את מערכת היחסים באמצעות חוויות אישיות.

נקודת ההנחה של המחקר הייתה שיש מקום לבחון לעומק את מערכות היחסים בין הקהילות האתניות השונות המרכיבות את השכונה, אך חשוב להדגיש כי תושבים יוצאי אתיופיה לא הוגדרו כאוכלוסיית המחקר והנבדקים היחידים. מתוך כך, נבחר תמהיל של מרואיינים המייצג שחקנים ובעלי עניין שונים בשכונה, אך אין הוא בהכרח מדגם מייצג של ההרכב האתני בשכונה. בחלק מהשכונות רואיינו יותר תושבים יוצאי אתיופיה מאשר תושבים שאינם יוצאי אתיופיה.

בשל המספר הרב של הראיונות (570 סך הכול) וקהלי היעד השונים, נבנה מדריך ריאיון ייעודי עבור כל אחת מקבוצות המרואיינים (תושבים ובעלי תפקידים אחרים). מדריכי הריאיון כללו שאלות על השכונה: מאפיינים, היסטוריה, אירועים מרכזיים ומערכות יחסים מנקודת המבט של המרואיינים. לדוגמה, התושבים נשאלו לגבי שאיפותיהם והחלומות שלהם (״מה השאיפות והחלומות שלך ביחס לחיים כאן בשכונה״?), ובעלי תפקידים נשאלו על המאמצים שעשו הארגונים שבהם הם עובדים בהקשר של מערכות היחסים (״האם ניסיתם להתמודד עם נושא מערכות היחסים בשכונה? מהו הקושי בהתמודדות? אם לא, איך נכון להתמודד איתו לדעתך?״). באופן זה התקבלה תמונה הוליסטית ומעמיקה על המאפיינים של מערכות היחסים בין הקבוצות השונות ועל הפוטנציאל הגלום בשכונה ליצירת חיבורים משמעותיים יותר.

רוב הראיונות נערכו פנים אל פנים בשכונות עצמן, כלומר בסביבת המגורים של התושבים ובסביבת העבודה של בעלי התפקידים. עם זאת, בגלל הסגרים שהוטלו בעקבות מגפת הקורונה (בשנת 2020) חלק מהראיונות נערכו באופן מקוון באמצעות תוכנת הזום. כל המרואיינים הביעו את הסכמתם (בעל פה או באמצעות הדואר האלקטרוני) להשתתף במחקר. כדי לשמור על אנונימיות המרואיינים הוסרו פרטים מזהים של השכונות, התושבים ובעלי התפקידים והשמות המוצגים במאמר בדויים. במקרים שבהם התושבים ובעלי התפקידים היו יוצאי אתיופיה, הדבר צוין.

מהלך המחקר

צוות המחקר חולק לארבעה צוותי משנה, שבכל אחד מהם חוקרת ועוזר/ת מחקר. כל צוות משנה אסף נתונים מחמש שכונות הנמצאות בסמיכות גאוגרפית יחסית (אחד הצוותים אסף נתונים רק מארבע שכונות). צוות המחקר היה מגוון בהיבט של מאפייני רקע וכלל קבוצות אתניות שונות, לרבות ישראליות יוצאות אתיופיה, עולות ותיקות ודור ראשון בישראל.

גיוס המשתתפים במחקר נעשה בשיטת ׳כדור שלג׳, כלומר כל מרואיין הפנה את צוות המחקר למשתתפים נוספים. מאחר ששיטה זו לגיוס מרואיינים מוגבלת ביכולתה לייצג את כלל תושבי השכונה, יצרנו קשר גם עם מגוון גורמים בשכונה כדי שיקשרו אותנו עם תושבים נוספים. כך גיבשנו מאגר רחב המייצג במידה רבה את המגוון האתני, המגדרי, קבוצות הגיל והאמונה הדתית בשכונה.

נוכחותו של צוות המחקר בשכונה עוררה לעיתים חשדנות ולא אחת התעוררה התנגדות לעצם קיומו של המחקר. הדבר ניכר במיוחד בקרב התושבים יוצאי אתיופיה. לעיתים הכניסה לשדה הייתה מאופיינת בכעס

וטינה על עצם העיסוק בנושא הרגיש של היחסים בין הקבוצות האתניות בשכונה. הדבר בא לידי ביטוי באופן גלוי באמירות שהופנו ישירות לצוות המחקר או בהתנגדות סמויה יותר שכללה התחמקות או אי־הופעה לראיונות. נוסף על כך, רבים מהמרואיינים, בעיקר יוצאי אתיופיה, ביקשו שלא נקליט או נצלם את השיחה, אך הסכימו כי נרשום הערות במהלך הריאיון.

ניתוח הנתונים נעשה על פי גישת התאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2014), כאשר במהלך איסוף הנתונים חולצו תמות מרכזיות שעלו מתוך החומרים הרבים שנאספו. בשל ריבוי הנתונים וריבוי אנשי צוות שעבדו על המחקר, ניתוח הנתונים נעשה בכמה שלבים. בתחילה כל צוות מחקר חילץ את התמות המרכזיות שעלו מן הראיונות עבור כל שכונה בנפרד. בהמשך, בסדרה של מפגשים בין חברות צוות המחקר, שיתף כל צוות את הצוותים האחרים בממצאים לצורך איתור תמות וקטגוריות משותפות לשכונות השונות. שיתוף התמות זימן שיח פתוח בין החוקרות על הממצאים ועל קטגוריות נוספות שיש להתייחס אליהן בהמשך המחקר. שלב זה חזר על עצמו כמה פעמים, כדי לגבש באמצעות העבודה המשותפת את התמות המרכזיות המשותפות ואת המאפיינים העיקריים של מערכות היחסים בין הקבוצות האתניות השונות. באמצעות הניתוח ניסינו לאפיין את מערכות היחסים בשכונה על כל היבטיהן: אתגרים, הצלחות, שיתופי פעולה, אתרים מרכזיים שבהם נפגשים תושבים ועוד.

ממצאים

"יש שיח שתושבים לא אתיופים מדברים על בני העדה [האתיופים] 'הם', 'בגללם', כאילו והם קהילה נפרדת" (מירי, מנהלת מרכז קהילתי).

ממצאי המחקר מעידים כי היחסים בין הקבוצות האתניות השונות בשכונה, ובעיקר בין הישראלים יוצאי אתיופיה לחברי הקבוצות האחרות, אינם מיטביים. ניכר מדברי המרואיינים כי במקום ליצור בשכונות קהילה אחת, נוצרו בהן טלאים של קהילות, כלומר הקבוצות האתניות בשכונה חיות זו לצד זו, אך אין ביניהן מערכת יחסים הדדית. למערכת הקשרים בין ישראלים יוצאי אתיופיה לקבוצות אחרות בשכונה יש מאפיינים ייחודיים, ומהם בחרנו להתרכז בשלושה עיקריים: **אחרוּת**, **מיקרואגרסיה** והתגובה של ישראלים יוצאי אתיופיה שבאה לידי ביטוי ב**נבדלות מרצון**. בחלק הבא נפרט על מאפיינים אלה ונביא דוגמאות למופעים מתוך פריזמות של בעלי העניין השונים בשכונה.

אחרוּת – זרוּת, איום וריחוק

"אני אגיד לך את האמת, יש פה גזענות ברמה הזויה, אין דברים כאלה... אני חושב שהיו סטיגמות עלינו עוד כשהגענו לשכונה, שאנחנו מפיצי מחלות כי אנחנו באנו מאפריקה. כל עלייה אכלה גזענות, אבל אצלנו זה מחמיר" (אבבה, תושב יוצא אתיופיה).

כאמור, לאורך השנים הגיעו לשכונות קהילות מקבוצות אתניות שונות ונוצרו שכונות רב־תרבותיות. הנרטיב העיקרי שעלה מדברי התושבים ובעלי תפקידים שאינם יוצאי אתיופיה הוא כי כל עלייה חוותה קשיי קליטה, לרבות גזענות ישירה וסמויה מצד הממסד ומצד קבוצות שהגיעו לפניהן. עם זאת, השונוּת של תושבים יוצאי אתיופיה בולטת יותר – מלבד השוני התרבותי והלשוני שמאפיין את כל העליות, השונוּת של ישראלים יוצאי

אתיופיה מאופיינת גם בהיבט פיזי המוביל לתיוגם כ״שחורים״. לדוגמה: ״אני חושב שהנראות שלהם [יוצאי אתיופיה] משפיעה על היחס כלפיהם ועל יחסים בכלל בתוך השכונה ומחוץ אליה [לה]״ (משה, בעל תפקיד בעירייה).

כמו רבים אחרים, גם משה, המכיר את השכונה ואת המאפיינים של הקבוצות האתניות המרכיבות אותה, מסמן את השונות הפיזית כגורם עיקרי המשפיע על מערכת היחסים בשכונה. בניגוד למאפיינים אחרים שאפשר לשנות (כמו שם) או לרכוש (כמו שליטה בשפה), צבע עור הוא מאפיין שאי אפשר לשנות. על כן, ישראלים יוצאי אתיופיה חווים את השונות שלהם על בסיס יום יומי ובנקודות זמן שונות במהלך השנים (בית ספר, צבא, עבודה). יתרה מכך, חוויית הזרות שלהם כעולים חדשים בשכונה לא נעלמת עם הזמן, אלא מתעצמת.

״כמו כל עולה חדש, בהתחלה חטפנו שוק כשהגענו לשכונה, שהייתה ידועה כשכונת פשע. אנחנו לא ידענו איך להשתלב שם... זה נכון לכל עולה שעלה לארץ, אבל אצלנו במיוחד הצבע הוא הקלף החזק״ (מנגיסטו, תושב יוצא אתיופיה).

גם בקרב ישראלים יוצאי אתיופיה שהגיעו לישראל כילדים קטנים צרובות חוויות קשות של עלייה. העולים החדשים מאתיופיה שוכנו במקרים רבים בערים בפריפריה החברתית והגאוגרפית בישראל. אם שוכנו בערים במרכז הארץ, היה זה לרוב בשכונות ספר, המתויגות בתודעה הציבורית כ״שכונות פשע״. במקרים אלו אתגר העלייה היה מורכב יותר מכיוון שהוא כלל מאבק הישרדותי במרחב אלים, שבו הסטיגמה של שכונת פשע (כפי שנראה בהמשך) עברה לצעירים ישראלים יוצאי אתיופיה. באופן זה, גם אם הם יעזבו את השכונה ויצליחו לשפר את מצבם הכלכלי וליצור הזדמנויות עבורם ועבור הילדים שלהם, את תחושת הזרות שלהם הם ישאו לכל מקום.

גורם נוסף שמביא לתיוגם של יוצאי אתיופיה כזרים, גלותיים ולא שייכים הוא היעדר שליטה בשפה העברית. השליטה המוגבלת בשפה העברית, בעיקר בקרב עולים מבוגרים, הקשתה על יצירת תקשורת אפקטיבית וקשרים עם הקהילה. היבט זה זוהה על ידי התושבים ובעלי תפקידים, לרבות ישראלים יוצאי אתיופיה, כחסם להשתלבות, אך גם כגורם שיצר תסכול בקרב אלו שנקטו, לתפיסתם, מאמצי יישוג (outreach) שלא נשאו פרי.

״המבוגרים לא דוברים את השפה ויש להם מנטליות אחרת. גם אני, שמתעמלת איתם, יש לי קשר רק עם אלה שיודעים עברית, עם כל השאר, אני אוהבת אותם, אבל אין לי שום יכולת לתקשר איתם״ (לאה, תושבת עולה ותיקה ממזרח אירופה).

סממנים של זרות ניכרים גם אצל עולים שהגיעו מאתיופיה בגיל צעיר ואף אצל אלה שנולדו בישראל. לדוגמה, לרבים מהם יש מבטא כבד, והוא מצביע על המוצא האתני שלהם גם שלא במסגרת של מפגש פנים אל פנים. המבטא הזר, המעיד על שוני תרבותי, גלותיות וחוסר היטמעות בחברה הישראלית, מהווה לעיתים רבות מקור ללעג. לדוגמה: ״זה גם עניין [היחסים בין התושבים] של שפה, לא תמיד מבינים מה הם אומרים, הדיקציה שלהם לא ברורה ואז צוחקים עליהם״ (נירה, בעלת תפקיד במרכז קהילתי).

עם הגעתם לשכונות, העולים מאתיופיה נתפסו כזרים – לא רק ככאלה הנראים ומדברים אחרת, אלא גם ככאלה המקיימים פרקטיקות תרבותיות ודתיות שונות, לדוגמה מנהגים וטקסים שונים לציון אבל או חתונה. הריטואלים השונים, הזרים, הביאו להטלת ספק ביהדותם ולסימונם כ״לא מספיק יהודים״ ולדרישה כי יעברו תהליך גיור.

הטלת ספק ביהדותם של ישראלים יוצאי אתיופיה התחילה מהממסד הרבני וכללה פרקטיקות של גיור שלא מרצון מטעם המדינה (ולדמן, 2018). תפיסה זו של הממסד תרמה לא מעט לדימוי שדבק בישראלים יוצאי אתיופיה כזרים בשכונות שרוב תושביהן יהודים.

"בהתחלה הבן שלי התבייש בזה שיש לו בחורה אתיופית וכאשר גיליתי פחדתי שכל המשפחה תדע. האתיופים תמיד נראים מסכנים ולא רציתי שהבן שלי יצא עם אתיופית. אפילו הלכתי לדבר עם רב לשאול אותו אם המשפחה שלה יהודים" (מרסל, עולה ותיקה מצפון אפריקה).

לא זו בלבד שיהדותם של הישראלים יוצאי אתיופיה הוטלה בספק, הפרקטיקות התרבותיות והדתיות שלהם היו שונות וזרות לתפיסתם של התושבים. אך לדברי ישראלים יוצאי אתיופיה, קיום המנהגים קשור לאופי הייחודי של הקהילה היהודית באתיופיה – מיעוט דתי שנלחם לקיים ולשמר את המסורת שלו. מהמחקר הנוכחי עולה כי העתקת הפרקטיקות שהתקיימו במרחבים כפריים באתיופיה למרחבים העירוניים בישראל עוררה לעיתים קרובות מתחים בינם ובין שאר דיירי השכונה, שכן לא אחת האחרונים תפסו עצמם כשותפים בעל כורחם לפרקטיקות הללו. נוסף על כך, קיום האירועים במרחב המשותף כגון חצר הבניין ופארקים ציבוריים הבליט את הזרות התרבותית של התושבים יוצאי אתיופיה בתוך המרחב השכונתי. לדוגמה: "לפני עשר שנים עדיין הקהילה האתיופית היו עושים 'שבת חתן' מתחת לבתים. היו מושכים חשמל מחדר מדרגות לכולם. זה הפריע להרבה תושבים, היו מזמינים משטרה" (אבי, תושב יליד הארץ).

ההתייחסות לתושבים יוצאי אתיופיה כאל אחרים השתנתה עם הזמן והביאה לסימונם כגורם מאיים במרחב השכונתי. בשכונות רבות תושבים תיארו תחושות של פחד וחשש מפני התאגדויות של קבוצות צעירים יוצאי אתיופיה במרחב המגורים המשותף, מתחת לבניין או בפארקים. נוכחותם כקבוצה מובחנת מבחינה פיזית מרתיעה את התושבים, הרואים בצעירים הנמצאים במרחב הציבורי המשותף איום שיש להסירו. התגובות לכך יכולות להיות הימנעות, שנועדה לצמצם אפשרות של מגע וחשיפה להתנהגויות שהן לדעת התושבים אנטי־סוציאליות: "אני רואה שיושבות בלילה הרבה קבוצות אתיופים, נערים, בפארק... בזמנו טיילתי שם עם הילד ועם הכלב. אבל עכשיו הם יושבים שם, שותים או מעשנים נרגילות, או סמים. ולא נעים לי לעבור שם" (סתיו, תושבת ילידת הארץ).

במקרים אחרים, החשש הופך לפעילות אקטיבית של פנייה לרשויות אכיפת החוק כגון סיור עירוני או משטרה. אירועים אלו הם אירועי קיצון, אך הם משקפים את השבר ביחסים בין התושבים בשכונה. יתרה מכך, הם מסמנים את יחסי הכוחות בשכונה, שכן התושבים יכולים להפעיל כוח ולהשתמש במנגנוני אכיפת החוק נגד ישראלים יוצאי אתיופיה, אך לעולם לא ההיפך.

"אני אישית כל פעם שאני שומעת רעש מהפארק אני יודעת שזה אתיופים וישר מזמינה משטרה. אחרי חמש דקות המשטרה מגיעה, ואני רואה איך המשטרה מסלקת אותם מהפארק ולפעמים גם עוצרת אותם" (יוליה, תושבת עולה ותיקה מברית המועצות לשעבר).

נקודת המבט של ישראלים יוצאי אתיופיה להתנהגויות אנטי־סוציאליות של צעירים יוצאי אתיופיה בשכונה ולפניית התושבים האחרים לרשויות החוק, היא מורכבת. בראיונות עימם הם פירשו את התהליכים החברתיים והתרבותיים שמובילים להתנהגות זו – צעירים הגדלים לרוב במשפחות מרובות ילדים אשר אין להם אפשרות לקיים מפגשים חברתיים בביתם, בייחוד אם מפגשים אלו כוללים עישון ושתיית אלכוהול. בהיעדר מקום

מפגש ביתי, המרחב השכונתי המשותף הופך להיות מקום המפגש שלהם. התושבים הרואים בכך איום, פונים לרשויות אכיפת החוק: ״מי שמזמין את המשטרה זה השכן. השכן מרגיש שעשו לו רעש, לא טוב לו בעין. לא כולם אוהבים אותנו, מרגישים שצבע שחור מאיים עליו״ (גשהו, תושב יוצא אתיופיה).

עם זאת, גם תושבים יוצאי אתיופיה מודעים לכך שההתגודדות של הצעירים במרחבי השכונה מרתיעה את שאר התושבים. הם מקשרים בין הזרות הפיזית של הצעירים יוצאי אתיופיה לבין תחושת האיום והפחד שההתגודדות יוצרת ולבחירה להימנע ממגע: ״אני בטוחה שכשרואים חבורות של אתיופים מה שעובר לאנשים בראש זה ׳אימאל׳ה אני לא רוצה לעבור דרכם, אז אני אעבור כבישׂ כי זה פשוט מרתיע ואני יכולה להבין למה זה מרתיע״ (אלמז, תושבת יוצאת אתיופיה).

מקרב הישראלים יוצאי אתיופיה יש כאלו המבקרים את ההתנהגות האנטי־חברתית והאלימה של אותן קבוצות צעירים, ואף רואים בהם זרים גם בתוך הקבוצה של יוצאי אתיופיה. כלומר חלק מהצעירים יוצאי אתיופיה חווים זרות כפולה – לא רק במרחב השכונתי, אלא גם בקרב הקהילה שלהם עצמם: ״יש אנשים שרואים אותם, זה לוקח אותם להארלם הם רואים אותם כשחורים זה מאיים, מפחיד. ההתנהגות שלהם זה לא יהודי ולא ישראלי. אין חיבור, אז מה הוא עושה פה? יש אנטגוניזם״ (פנטון, תושב יוצא אתיופיה).

תחושת האיום שהתושבים יוצאי אתיופיה מעוררים ותפיסתם כשונים וזרים מובילות להימנעות מחברתם ולריחוק פיזי ותרבותי בין הקבוצות האתניות. כתוצאה מכך אתר, מוסד או גוף כלשהו שהופך להיות נגיש עבור תושבים יוצאי אתיופיה מוגדר בידי שאר התושבים כ״צבוע בשחור״. קרנו של המוסד יורדת ושאר התושבים מפסיקים לפקוד את המקום. לדוגמה, בחלק מהשכונות נסגרו מוסדות חינוכיים שלמדו בהם תלמידים ישראלים יוצאי אתיופיה. סגירת בית ספר היא אחד מהאירועים המסמנים יותר מכול את השבר במערכת היחסים בין הקבוצות האתניות בשכונה לבין הרשות המקומית. לדברי המרואיינים, תושבים ובעלי תפקידים כאחד, הרשויות המקומיות נהגו להפנות תלמידים יוצאי אתיופיה לבתי ספר מסוימים בלבד ולא פיצלו אותם בין בתי ספר ברחבי העיר. נוסף על כך, גם תלמידים ממשפחות אתיופיות שנולדו בישראל ועברית היא השפה הראשונה שלהם ולעיתים אפילו היחידה, שובצו בכיתות עם עולים חדשים, ובאופן זה נוצרו כיתות הומוגניות של יוצאי אתיופיה. מדיניות זו התקבלה בהתנגדות מצד התושבים האחרים, והם נמנעו מלרשום את ילדיהם לבתי הספר הללו וחיפשו אלטרנטיביות בדמות בתי ספר מחוץ לשכונה או בבתי ספר ממלכתיים דתיים.

״מכוח המציאות יש יותר ילדים [יוצאי אתיופיה] בבית ספר א׳ [בית הספר שנמצא בשכונה] ובגלל זה ההורים האחרים פחות רושמים את הילדים שלהם לבית ספר הזה״ (רן, בעל תפקיד במינהל הקהילתי).

בניגוד ליתר ההורים, להורים ישראלים יוצאי אתיופיה לא תמיד מתאפשר לרשום את ילדיהם לבתי ספר בשכונות אחרות. וכך, רישום נמוך של תלמידים מתוך השכונה, עלייה בשיעור התלמידים ישראלים יוצאי אתיופיה בבתי הספר והתנגדות ההורים לכך הובילו לסגירת בתי הספר: ״היו הורים שלא רצו שהילדים שלהם ילמדו עם הרבה אתיופים ובסופו של דבר פעלו לסגירת בית הספר. הילדים שלי נשארו עד הרגע האחרון״ (ערן, עולה ותיק מצפון אפריקה).

בחלק מהשכונות המאבקים שהובילו ועדי ההורים שילדיהם למדו בבית הספר המעורבים עם הרשות המקומית ומקבלי ההחלטות התפתחו לידי התנגדות אלימה: ״היה פה בית ספר... הכניסו לתוכו את כל הילדים האתיופים. אני הייתי אז במועצה ובוועד השכונה... עשינו מלחמה – פשוט נעלנו את שערי בית הספר. כי לא יכול להיות

בית ספר אחד לכל האתיופים. בעלי הביא את הרתכת מהבית, כדי לרתך את המנעול" (אתי, תושבת ילידת הארץ).

מיקרואגרסיה כלפי תושבים יוצאי אתיופיה: מחסור בהון תרבותי, חולשה וחשדנות

מהראיונות עם התושבים ועם בעלי התפקידים עלה כי ההתייחסות אל התושבים יוצאי אתיופיה כזרים ואחרים באה לידי ביטוי במופעים של מיקרואגרסיה כלפיהם. כאמור, מיקרואגרסיה מתבטאת בהתנהגויות אגרסיביות עדינות יחסית, לעיתים מילוליות, שנובעות מדעות קדומות (Pierce, 1970). בשדה המחקר הנוכחי המיקרואגרסיה באה לידי ביטוי בהתנהגויות ובאמירות ישירות או עקיפות המתייחסות לתרבות האתיופית כאל תרבות נחותה. יוצאי אתיופיה נתפסים על ידי הקבוצות האחרות ובעלי תפקידים בשכונה ככאלה שזקוקים לעזרה וסיוע, אך גם מעוררים חשד. לתפיסתם של תושבים ובעלי תפקידים, מכיוון שאתיופיה היא מדינה באפריקה, אזי אלו המגיעים ממנה הם חסרי הון תרבותי והון כלכלי. לפיכך יש לסייע להם להיטמע בחברה הישראלית, שהיא חברה מערבית ומפותחת.

נוסף על כך, בעלי תפקידים בשכונה סבורים שההון התרבותי של התושבים יוצאי אתיופיה לא רלוונטי לחיים בחברה הישראלית. לדעתם, הפערים התרבותיים והחברתיים גדולים מדי לגישור. לפיכך על החברה הישראלית ונציגי המדינה ללמד אותם כיצד להתנהל בחברה הישראלית. באופן זה ההסתכלות על התושבים יוצאי אתיופיה היא כעל "מסכנים" הצורכים שירותי רווחה וסיוע ונדרשים לתמיכה מתמדת.

"יש פער תרבותי גדול מדי, היה אבא של חניך שהיה צייד אריות באתיופיה, כולם כיבדו אותו שם. וכאן מה הוא יכול לתת לילדים שלו?" (יהונתן, רכז בתנועת נוער).

כאמור, לתפיסת תושבים בשכונה, מעצם כך שהתושבים יוצאי אתיופיה הגיעו ממדינה לא מערבית הם אוכלוסייה חלשה שצורכת שירותים חברתיים – מהרשות ומהתושבים האחרים בשכונה. בחלק מהשכונות הקשר היחידי שנוצר בין תושבים ותיקים לבין תושבים יוצאי אתיופיה הוא של מתן סיוע, והם לא נתפסים כקהילה עם מטען תרבותי שמן הראוי להכירו: "ההורים שלי עשו מלא למען יוצאי אתיופיה, אני לא בטוח שהם [ההורים] רואים אותם [תושבים יוצאי אתיופיה] בתור אנשים שיכולים גם לתרום להם" (יהודה, תושב יליד הארץ).

לתפיסת תושבים יוצאי אתיופיה, ישנו קושי להתגבר על הדעות הקדומות ועל התפיסות המקדמיות שלהם כחלשים. תגובת הנגד שלהם, כפי שנראה גם בהמשך, היא של מיעוט במגע ושל התכנסות: "יוצאי אתיופיה רוצים להשתלב, אבל יש זלזול מצד האוכלוסייה הכללית. יש תפיסות לגבי נשים אתיופיות שהן חלשות, לא מבינות, זה חוסם ומרתיע, הן חוזרות לקונכייה שלהן" (מרלש, תושבת יוצאת אתיופיה).

התפיסה כי תושבים יוצאי אתיופיה הם חסרי אמצעים תרבותיים וכלכליים לדאוג לעצמם יצרה עם הזמן חשדנות כלפיהם מצד שאר התושבים וגם מצד בעלי תפקידים. במצב זה ניכר שינוי ביחס אליהם ומעבר מתפיסתם כ'מסכנים' ל'מסוכנים'. בהקשר זה ניתן לראות הבדל בין־דורי – המבוגרים יוצאי אתיופיה נתפסים חלשים, מסכנים ונטולי כל כוח, ולעומתם הצעירים מתויגים כמסוכנים, מעוררי חשד ופורעי חוק בפוטנציה. חשדנות כלפי אוכלוסייה מודרת היא מופע מרכזי של מיקרואגרסיה המופנית כלפי היחיד (Sue et al., 2007). החשדנות כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה מובילה לצמצום מפגש ומגע בין הקבוצות השונות בשכונה.

״הרבה תושבים חושדים ביוצאי אתיופיה. עצם זה שהוא נער אתיופי, ישר מתקשרים למשטרה והמשטרה לא רוצה לעצבן את התושבים אז היא לוקחת אותו למאסר״ (יוסי, בעל תפקיד בקידום נוער).

תושבים יוצאי אתיופיה דיווחו על חוויות יום יומיות של חשדנות שמופנית כלפיהם, לעיתים לא באופן ישיר. עם הזמן הם מתרגלים לאירועים אלו, עד כי הם מתקשים לזהות סיטואציות חברתיות שונות כיוצאות דופן. אולם בפריזמה סוציולוגית ביקורתית, אלו מופעים של מיקרואגרסיה.

״אני רציתי להסתפר אצל בחור בן העדה, בחור טוב. באותו היום היה עמוס, אמרתי בסדר אני אלך לספר אחר שקרוב אליו. נכנסתי למספרה, הספר נותן לי מבט כאילו הוא שואל: ׳מה אני עושה פה׳? גם הלקוחות. ישבתי וחיכיתי שם עשר דקות עד שיצאתי. לא רק הם אשמים, גם אני אשם שיצאתי. בדיעבד לא הייתי יוצא, הייתי נשאר ומסתפר. אבל זה כמו כדור בלב, על מה הם הסתכלו ככה?״ (בירו, תושב יוצא אתיופיה).

עדויות אלו מצטרפות לחוויות רבות של חשדנות, הדרה ותוקפנות שמופנות כלפי תושבים יוצאי אתיופיה. אך בניגוד לאלימות ממסדית, שלעיתים רבות מתרחשת במגע ישיר או עקיף עם הגורמים האלו, כאן מדובר בחוויות שנוכחות במרחב הקהילתי, קרוב לבית ובתדירות יום יומיות.

נבדלות מרצון מצד תושבים יוצאי אתיופיה – הימנעות, שימור זהות תרבותית ויצירת מרחבים בטוחים

לנוכח תפיסת האחרות וביטויי מיקרואגרסיה של התושבים ובעלי התפקידים כלפיהם, תושבים יוצאי אתיופיה חשים זרות במרחב השכונתי. לפיכך הם מבקשים ליצור לעצמם מרחב בטוח, שבו יוכלו לבטא את הייחודיות התרבותית והאתנית שלהם בלי לחשוש מגילויי תוקפנות, ונוקטים גישה של נבדלות מרצון. גישה זו היא ביטוי של כוח קהילתי ופרואקטיביות הבאה לידי ביטוי בשלושה אופנים עיקריים: הימנעות, שימור זהות תרבותית ויצירת מרחבים בטוחים. מנגד, הנבדלות וההימנעות נתפסות בידי בעלי תפקידים ותושבים שאינם ישראלים יוצאי אתיופיה כאקט של חולשה ופסיביות. עם זאת, במאמר זה אנו מבקשות לטעון כי נבדלות מרצון היא למעשה מופע נוסף של אחרות, אך הפעם מצד התושבים יוצאי אתיופיה כלפי תושבים ובעלי תפקידים בשכונה. באופן זה מעגל האחרות מזין את עצמו ויוצר הפרדה בין התושבים: ״יש פחד של אתיופים לחוות גזענות, פחד שהם לא יובנו על ידי אנשים לבנים״ (אסתר, תושבת יוצאת אתיופיה).

הפחד של תושבים יוצאי אתיופיה מחוויות של גזענות, מיקרואגרסיה ואחרות הופך עם הזמן לפעילות אקטיבית של צמצום מגע והימנעות מיצירת קשרים קהילתיים עם תושבי השכונה, והעדפה להיות בקשר עם הדומים להם: ״אני אגיד לך משהו כואב, האתיופים מעדיפים להיות אחד עם השני. כך הם לא צריכים להתמודד עם תחושות לא נעימות״ (יעל, בעלת תפקיד במרכז קהילתי).

על פי התפיסות של תושבים ובעלי תפקידים בשכונה, אסטרטגיית הפעולה הראשונה של התושבים יוצאי אתיופיה היא הימנעות מיצירת קשרים חברתיים, בידול והסתגרות. התנהגות זו מעוררת חוויית תסכול בקרב התושבים, שכן לדבריהם הם מנסים לקשור קשרים עם התושבים יוצאי אתיופיה בשכונה, אך לא זוכים למענה. גם בעלי התפקידים העידו על ניסיונות יישוג באמצעות פנייה אישית לתושבים יוצאי אתיופיה להשתתפות בפעילויות לחיבור בקהילה, אך ללא הצלחה: ״העדה האתיופית מאוד סגורה, מופנמת. קשה לעבוד איתם הם לא נותנים אמון, הם תמיד חשדנים אחד כלפי השני״ (אביחי, תושב יליד הארץ).

נקודת המבט של יוצאי אתיופיה – תושבים ובעלי תפקידים כאחד – היא כי הבחירה בהימנעות וצמצום מגע היא החלטה המבוססת על ניסיון העבר, והם מבינים כי המחיר של צעד זה הוא פגיעה במרקם היחסים בשכונה: "הם יעדיפו להישאר עם אתיופים. יש קיצוניים שבגלל מקרי גזענות אין אמון במישהו... אתיופים אומרים מראש אני אחתוך את זה, אנחנו ניפרד לפני שאנחנו חברים" (מארו, תושב יוצא אתיופיה).

אסטרטגיית פעולה נוספת של ישראלים יוצאי אתיופיה כדי להתמודד עם תופעות של גזענות ומיקרואגרסיה היא שימור הזהות התרבותית שלהם. הם מבדלים את עצמם באופן אקטיבי מחיי היום יום בשכונה: מיצירת קשרים משמעותיים עם תושבים ומהגעה לאתרים ולפעילויות בשכונה. באופן זה הם מבקשים ליצור לעצמם מקום פיזי ורעיוני ייחודי; מקום שבו יוכלו לדבר בשפתם ולשמור על תרבותם הרוחנית והדתית בלי להרגיש זרים במרחב השכונתי.

"לתושבים יוצאי אתיופיה יש אירועים מיוחדים כמו חתונות והלוויות... בדרך כלל הם היו עושים את זה מתחת לבניין. זה הציק והפריע לשכנים הפרנג'ים [כך מכנים ישראלים יוצאי אתיופיה אנשים שאינם יוצאי אתיופיה] בגלל הרעש והלכלוך... לפני הבחירות האחרונות נציגי הקהילה ניגשו לראש העיר, קיבלו ממנו הבטחה שהוא יקים את המרכז והם יצביעו לו" (זהבה, בעלת תפקיד במשרד הקליטה, יוצאת אתיופיה).

הניסיון של התושבים יוצאי אתיופיה הוא ליצור לעצמם מרחבים פיזיים, אך גם רעיוניים, שבהם הם מרגישים בטוחים לבטא את הזהות ה"אתיופית" שלהם, בעודם מנהלים משא ומתן עם הזהות הישראלית שלהם. כך הם מנסים להתמודד עם הדחיקה שלהם לשוליים מצד המוסדות והתושבים האחרים. לדוגמה: "כדי לתת להם הרגשה של שייכות צריך לתת להם את המקום, שבו הם יעשו טקסים, יערכו תפילות, תהיה מנהיגות רוחנית, בשפת הקודש געז או אמהרית. אין להם מה לעשות בבית הכנסת" (ציונה, בעלת תפקיד במרכז קהילתי, יוצאת אתיופיה).

נוסף על כך, בשל פערי תרבות ושפה, תושבים יוצאי אתיופיה נוטים פעמים רבות לצמצם את התקשורת עם שאר התושבים ובעלי התפקידים. לכן הם מנסים לקבל מענה ייחודי ונטול שיפוטיות באמצעות בעלי תפקיד ונותני שירות ישראלים יוצאי אתיופיה.

"בעבר המקווה שהיה בשכונה, השתמשו בו רק נשים של השכונה, בעיקר יוצאת אתיופיה והייתה בלנית לא יוצאת אתיופיה. הנשים הרגישו לא נוח והרבה פעמים אני הייתי מגיעה בהתנדבות להיות במקווה יחד עם הבלנית השנייה [לא אתיופית]. כאשר הרב א' שמע על זה הוא החליט להכשיר אותי בשביל שהנשים ירגישו יותר בנוח ללכת" (טיבלט, בלנית במקווה, יוצאת אתיופיה).

חשוב לציין כי לא רק המבוגרים – שאינם שולטים בשפה העברית או מכירים את התרבות הישראלית באופן מעמיק – נוהגים כך, אלא גם בני נוער וצעירים שנולדו והתחנכו בארץ. כלומר גם צעירים יוצאי אתיופיה חשים שלא בנוח במרחב השכונתי ועל כן בוחרים להשתתף בפעילויות עם הדומים להם במקומות שבהם הם מרגישים ביטחון.

"כאשר יש לי עובד בקידום נוער יוצא אתיופיה, יש הרבה נערים שמרגישים נוח לבוא ולפנות אליו ובכך מקבלים מענה, כאשר אין רואים יותר פשיעה... הם מרגישים בנוח רק עם עובד יוצא אתיופיה כי רק הוא יבין מה זה להיות אתיופי" (יוסי, בעל תפקיד בקידום נוער).

דיון

מטרת המחקר הייתה להתחקות על מערכת היחסים בין קבוצות אתניות שונות בשכונות עירוניות בישראל. במאמר זה התמקדנו ביחסים בין תושבים יוצאי אתיופיה לתושבים מקבוצות אתניות אחרות. ממצאי המחקר עולה כי מערכת יחסים זו אינה מיטבית. הסיבה המרכזית לכך נעוצה בהתייחסות אל תושבים יוצאי אתיופיה כאל אחרים. תפיסה זו רווחת גם בקרב תושבי השכונות וגם בקרב בעלי התפקידים, והיא מוצאת ביטוי במופעים שונים של מיקרואגרסיה כלפיהם. בתגובה התושבים יוצאי אתיופיה מבדלים את עצמם מרצון מכלל תושבי השכונה באמצעות הימנעות, שימור זהות תרבותית ויצירת מרחב בטוח. פרקטיקה זו של נבדלות מרצון מעצימה את תפיסתם כאחרים (ראו איור מס׳ 1).

איור 1. אחרות, מיקרואגרסיה ונבדלות מרצון בשכונה העירונית

כפי שצוין, אחרות היא תפיסה סטיגמטית כלפי קבוצה מודרת ושלילת זהותה בידי קבוצה דומיננטית (Staszak, 2009). תפיסת האחרות מתאפיינת בזרות (פרידמן וסרגוסטי, 2018), בתחושת איום (שגיא ואחרים, 2020) ובהתרחקות מיחיד השייך לקבוצה הנתפסת זרה (חזן, 2011). ההתייחסות למהגרים כאל אחרים היא תופעה ידועה בהקשר הישראלי ולא ייחודית לקבוצה אחת בלבד (בר־און, 1999). עם זאת, במקרה של העולים מאתיופיה נראה כי השונות המיוחסת להם נובעת גם מהבדל פיזי. המחקר הנוכחי מדגים כי לעומת מחקרים על הגירות אחרות שהצליחו להיטמע עם הזמן בחברה הישראלית, גם אם בצורה חלקית (כאהן־סטרבצ׳ינסקי

ואחרים, 2012), עולים יוצאי אתיופיה, גם אלו שנולדו בישראל, נותרו "אחרים" במרחב השכונתי. מופעים של מיקרואגרסיה כלפיהם מעצימים את תפיסת האחרוּת גם בקרב התושבים יוצאי אתיופיה עצמם. באופן זה, מיקרואגרסיה כלפי תושבים יוצאי אתיופיה מהווה ביטוי לתפיסת האחרוּת שלהם במרחב השכונתי.

מבין גילויי המיקרואגרסיה המתוארים בספרות המחקר, בחרנו במחקר זה להתמקד בשלושה מופעים: נזקקות לעזרה ומסכנות, מחסור בהון תרבותי וחשדנות. כאשר תושבי השכונה שאינם יוצאי אתיופיה תופסים את התושבים יוצאי אתיופיה כחסרי הון תרבותי, הם נמנעים מלהגיע לפעילויות ייעודיות או לאתרים שבהם הנוכחות שלהם היא דומיננטית. כך נוצרת הפרדה בין פעילויות של כלל התושבים בשכונה לבין הפעילויות של התושבים יוצאי אתיופיה, דבר שמוביל שוב לתחושת האחרוּת של תושבים יוצאי אתיופיה במרחב.

בחלק גדול מהזמן הנפגעים ממיקרואגרסיה מצויים בדילמה כיצד להגיב (Nadal, 2014; Rini, 2018). מאחר שמיקרואגרסיה היא לעיתים חבויה, הנפגעים אינם רוצים להצטייר כנעלבים ללא סיבה (Sue et al., 2007) ולכן נמנעים מתגובה. עם זאת, ממצאי המחקר מראים כי הנבדלות מרצון של תושבים יוצאי אתיופיה היא למעשה תגובת נגד לאופן שבו תופסים אותם ולמיקרואגרסיה שהם חווים מצד סביבתם. כדי לצמצם את חוויות האחרוּת ואת הפגיעה הם נוקטים שיטות פעולה שונות: הימנעות ממפגשים ומהשתתפות פעילה בחיי השכונה; שימור זהות תרבותית ודתית, שבאה לידי ביטוי בשמירה אדוקה על הפרקטיקות התרבותיות, הדתיות והקהילתיות הייחודיות להם; יצירת מרחבים בטוחים כגון מרכזים תרבותיים; שאיפה לקבל מענה מידי בעל תפקיד יוצא אתיופיה; והשתתפות בפעילויות עם הדומים להם.

כדי לשפר את מערכות היחסים בין הקבוצות האתניות השונות בשכונה נדרשת גישה של הכלה (inclusiveness) מצד כל בעלי העניין במרחב השכונתי העירוני: בעלי תפקידים, כלל התושבים והרשות המקומית. מלבד זאת, יש לקיים שיח פתוח ומונחה בשילוב כלל התושבים, תוך שיקוף מצבים של מיקרואגרסיה והצעות כיצד ניתן לצמצם את המתחים בין הקבוצות האתניות השונות. יצירת שיח והיכרות עם הנרטיב התרבותי של כל קבוצה תוביל ליצירת מרחב בטוח ומשותף לכולם. אנו מאמינות כי הדבר ניתן ליישום באמצעות פעולות ייעודיות עבור כל אחד מבעלי העניין בשכונה, באחריות הרשות המקומית והמנהל הקהילתי, כגון סדנאות לבעלי תפקידים הפועלים בשכונה לצורך מתן כלים לעבודה עם קבוצות אוכלוסייה מגוונות. נוסף על כך, יש ללוות את בעלי התפקידים ולהנחותם כדי לסייע להם להתמודד עם האתגרים והמורכבויות בעבודה היום יומית בשכונה. הפעולה החשובה ביותר היא עידוד וייזום של הקמת מנהיגות קהילתית מקומית בהובלת התושבים, תוך ייצוג של הקבוצות האתניות והחברתיות המגוונות המרכיבות את השכונה. כיום כבר יש ניסיונות לפתח תוכניות קהילתיות במטרה לחבר בין תושבים בשכונות בישראל. אנו מציעות כי תוכניות אלו ילוו במחקר יישומי תוך הערכת האימפקט שלהן בשכונה.

תודות: אנו מבקשות להודות לקוראים האנונימיים שהערות שלהם סייעו לנו לדייק את הטקסט. לצוות המחקר: ענבר גיטי הרוש, דנה זלינגר אבוטבול, נעה בינשטיין, לילך (אווטצ') צנאי, הבטם ברה, אשר אדגו, נעמה לוי, ילנה טרטקובסקי ועינת יהודה. ליוזמי המחקר: האפוטרופוס הכללי והמטה לשילוב יוצאי אתיופיה במשרד ראש הממשלה. לבסוף, אנחנו מבקשות להודות לבעלי התפקידים ששיתפו אותנו בחוויות ובאתגרים שלהם ולתושבי השכונות שפתחו את ביתם ואת ליבם.

רשימת מקורות

אורבך, ג׳ (2006). התכנון העירוני – בין פוליטיקה לתכנון ובין פוליטיקאים למתכננים. **אופקים בגאוגרפיה, 67**, 5–17.

בן אליעזר, א׳ (2008). כושי סמבו, ביליבילי־במבו: כיצד יהודי הופך שחור בארץ המובטחת. בתוך י׳ שנהב וי׳ יונה (עורכים), **גזענות בישראל** (עמ׳ 130–159). הקיבוץ המאוחד.

בר־און, ד׳ (1999). **על ה׳אחרים׳ בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית־חברתית**. אוניברסיטת בן־גוריון בנגב.

הצוות למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה. (2016, יולי). **דוח מסכם** (דוח ועדת פלמור). https://www.gov.il/BlobFolder/reports/racism_report_2016/he/racism_report_2016.pdf

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **אפיון יחידות גאוגרפיות וסיווגן לפי הרמה החברתית־כלכלית של האוכלוסייה בשנת 2019**. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/pages/2022/%D7%90%D7%A4%D7%99%D7%95%D7%9F-%D7%99%D7%97%D7%99%D7%93%D7%95%D7%AA-

הרצוג, א׳ (1998). **הביורוקרטיה ועולי אתיופיה: יחסי תלות במרכז קליטה**. צ׳ריקובר.

ולדמן, מ׳ (2018). שיבתם ליהדות וגיורם של שארית יהודי אתיופיה (הפלשמורה). בתוך י״צ שטרן ונ׳ פישר (עורכים), **גיור ישראלי: חזון, הישגים, כישלונות** (עמ׳ 448–472). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חביב, ג׳, הלבן־איילת, ח׳ ושץ, א׳ (2010). **פעילות המשרד לקליטת העלייה בעבור האוכלוסייה האתיופית: הדגשים לעומת המגמות בקהילה, בחינת המידע הקיים על אפקטיביות התכניות והתוויית קווים להמשך פיתוחו – דוח מסכם**. מאיירס־ג׳וינט־ברוקדייל.

יעקובי, ח׳ וצפדיה, א׳ (2007). רב־תרבותיות, לאומיות והפוליטיקה של העיר: המקרה של אשדוד״. **סוציולוגיה ישראלית, 9**(1), 127–148.

כאהן־סטרבצ׳ינסקי, פ׳, עמיאל, ש׳, לוי, ד׳ וקונסטנטינוב, ו׳ (2012). **בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית־המועצות לשעבר: עולים ובני עולים – דמיון ושוני**. מאיירס־ג׳וינט־ברוקדייל.

פרידמן, א׳ וסרגוסטי, ע׳ (2018). **דיאלוג בקמפוס: ערבים ויהודים במרחב משותף**. הקיבוץ המאוחד.

קרומר־נבו, מ׳ וסידי, מ׳ (2014). פמיניזם, כתיבה מחקרית ואחרות. בתוך מ׳ קרומר־נבו, מ׳ לביא־אג׳אי וד׳ הקר (עורכות), **מתודולוגיות מחקר פמיניסטיות** (עמ׳ 229–247). הקיבוץ המאוחד.

שבתאי, מ׳ (2001). לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצא אתיופיה בישראל. **מגמות, מא**(1), 97–112.

שגיא, ר׳, ביברמן־שלו, ל׳, גילת, י׳ וצירקין־סדן, א׳ (2020). **חינוך במרחבים רב־תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים**. רסלינג.

שנהב, י׳ (2002). גלובליזציה בחוסר נחת. **סוציולוגיה ישראלית, 4**(2), 451–463.

Alba, R., & Nee, V. (2002). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. In M. M. Suarez-Orozco, C. Suarez-Orozco, & D. Qin-Hillard (Eds.), *The new immigrant in American society: Interdisciplinary perspectives on the new immigration* (pp. 331–366). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203820490-1/rethinking-assimilation-theory-new-era-immigration-1-richard-alba-victor-nee

Andreotti, A., Le Galès, P., & Fuentes, F. J. M. (2013). Controlling the urban fabric: The complex game of distance and proximity in European upper-middle-class residential strategies. *International Journal of Urban and Regional Research, 37*(2), 576–597. https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2012.01177.x

Augé, M. (2010). Retour sur les «? non-lieux?» les transformations du paysage urbain. *Communications, 87*(2), 171–178.

Bridge, G., Butler, T., & Le Galès, P. (2014). Power relations and social mix in metropolitan neighborhoods in North America and Europe: Moving beyond gentrification? *International Journal of Urban and Regional Research, 38*(4), 1133–1141. https://doi.org/10.1111/1468-2427.12125

Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., Corman, L., Hamit, S., Lyons, O. B., & Weinberg, A. (2010). The manifestation of gender microaggressions. In D. W. Sue (Ed.), Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact (pp. 193–216). John Wiley & Sons.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.

Diez Roux, A. V., & Mair, C. (2010). Neighborhoods and health. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1186*(1), 125–145. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.05333.x

Farrell, C. R., & Lee, B. A. (2011). Racial diversity and change in metropolitan neighborhoods. *Social Science Research, 40*(4), 1108–1123. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.04.003

Galster, G. C. (2008). Quantifying the effect of neighborhood on individuals: Challenges, alternative approaches, and promising directions. *Journal of Contextual Economics, 128*(1), 7–48.

Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology, 26*, 463–496. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.463

Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 27*(1), 11–32. https://doi.org/10.1080/01596300500510229

Nadal, K. L. (2011). The racial and ethnic microaggressions scale (REMS): Construction, reliability, and validity. *Journal of Counseling Psychology, 58*(4), 470–480. https://doi.org/10.1037/a0025193

Nadal, K. L. (2014). A guide to responding to microaggressions. *Cuny Forum, 2*(1), 71–76.

Noah, A. J. (2015). Putting families into place: Using neighborhood-effects research and activity spaces to understand families. *Journal of Family Theory & Review, 7*(4), 452–467. https://doi.org/10.1111/jftr.12119

Park, R. E. (1915). The city: Suggestions for the investigation of human behavior in the city environment. *American Journal of Sociology, 20*(5), 577–612. https://doi.org/10.1086/212433

Pierce, C. (1970). Offensive mechanisms. In F. B. Barbour (Ed.), *The black seventies* (pp. 265–282). Porter Sargent.

Rini, R. (2018). How to take offense: Responding to microaggression. *Journal of the American Philosophical Association, 4*(3), 332–351. https://doi.org/10.1017/apa.2018.23

Sharkey, P., & Faber, J. W. (2014). Where, when, why, and for whom do residential contexts matter? Moving away from the dichotomous understanding of neighborhood effects. *Annual Review of Sociology, 40,* 559–579. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043350

Staszak, J. F. (2009). Other/otherness. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (pp. 43–47). Elsevier.

Sue, D. W., Capodilupo, C.M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271–286. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271

Sung, K. K. (2015). 'Hella ghetto!':(Dis) locating race and class consciousness in youth discourses of ghetto spaces, subjects, and schools. *Race Ethnicity and Education, 18*(3), 363–395. https://doi.org/10.1080/13613324.2013.792799

Thompson, R., Russell, L., & Simmons, R. (2014). Space, place and social exclusion: An ethnographic study of young people outside education and employment. *Journal of Youth Studies, 17*(1), 63–78. https://doi.org/10.1080/13676261.2013.793793

תפיסותיהם של מטופלים המתמודדים עם התמכרות כלפי טיפול בין־אישי ממוקד רגש

אהרון שבי

תקציר

המחקר הנוכחי ביקש לבדוק את תפיסותיהם של מטופלים עם התמכרות לחומרים פסיכואקטיביים כלפי טיפול בין־אישי ממוקד רגש שבו השתתפו ואת תרומת הטיפול לתהליך שיקומם ולהצלחתם להתמודד עם ההתמכרות. במחקר נעשה שימוש בפרדיגמה האיכותנית ובמסגרתו בוצעו 36 ראיונות עומק חצי מובנים עם מטופלים המתמודדים עם התמכרות בשבע קהילות טיפוליות. מניתוח הראיונות נמצאו שלוש תמות, המשקפות שלושה מרכיבים של הטיפול הבין־אישי רגשי: (א) הפעלת אמפתיה אקטיבית בקרב אנשים המתמודדים עם התמכרות; (ב) הפעלת יחס חיובי כלפי אנשים המתמודדים עם התמכרות; (ג) הפעלת כנות עם אנשים המתמודדים עם התמכרות. ממצאי המחקר מלמדים כי טיפול בין־אישי רגשי נתפס על ידי רוב המשתתפים כמהלך שתרם לתהליך שיקומם ועזר להם להמיר רגשות בושה, ייאוש וחרדה ברגשות של שליטה עצמית וביטחון. המרואיינים דיווחו כי הטיפול תרם להתמדתם והסתגלותם לקהילה הטיפולית ולהתנזרות מסמים ואלכוהול.

מילות מפתח: טיפול בין־אישי ממוקד רגש, פסיכולוגיה הומניסטית, אמפתיה אקטיבית, כנות, יחס חיובי, התמכרות

*__אהרון שבי__, החוג לקרימינולוגיה קלינית, אוניברסיטת אריאל.

מבוא

התמכרות לחומרים פסיכואקטיביים מאופיינת בשימוש רב בחומרים ובפיתוח תלות פסיכולוגית או פיזיולוגית, המתבטאת בתסמינים כגון חרדות, פחדים, הזיות, בחילות וקשיי תנועה (American Psychiatric Association [APA], 2013). הפרעת התמכרות מאובחנת אם מתקיימים אצל האדם לפחות שלושה מבין ששת הקריטריונים הבאים: תשוקה עזה או דחף כפייתי להשתמש בסם; קושי בשליטה על כמות הסם הנצרך וזמן הצריכה; תופעות גופניות כאשר לא משתמשים בסם; התפתחות של סבילות לסם; הזנחה של הנאות ותחומי עניין; והתמדה בשימוש בסם למרות מודעות לנזק הכרוך בכך (APA, 2013). אנשים הסובלים מהתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים כמו קנאביס, חומרים ממריצים, אופיאטים, תרופות מרשם ואלכוהול מתמודדים עם קשיים תפקודיים רבים במישור החברתי, תעסוקתי, רגשי ונפשי (National Institute on Drug Abuse [NIDA], 2018; United Nations Office on Drugs and Crime, 2022). התלות הפיזיולוגית, הפסיכולוגית והנפשית מקשה על תהליכי הפחתה או הפסקה של השימוש בחומרים (APA, 2013).

ההתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים קשורה לגורמים גנטיים, נפשיים וסביבתיים. במקרים רבים השימוש האינטנסיבי בחומרים הללו נעשה כדרך של ריפוי עצמי מקשיים אישיים, פסיכולוגיים ותסמינים פוסט־טראומטיים (NIDA, 2018), אלא ש״ריפוי עצמי״ זה מוגבל מאוד ויוצר בעיה חדשה – פיתוח הפרעת התמכרות כרונית עם מאפיינים ייחודים שמקשים על תהליך ההחלמה (Ettner et al., 2006). בין המאפיינים אפשר למנות תלות גוברת והולכת בחומרים, מוטיבציה נמוכה, רמת מסוגלות עצמית נמוכה והיעדר רשתות תמיכה חברתית ומשפחתית (López-Goñi et al., 2012). נוסף על כך, התערבויות טיפוליות שאינן מתאימות לצורכי המטופל עשויות גם הן להפריע לתהליך ההחלמה (Che et al., 2010).

תוצאות הטיפול באוכלוסייה המתמודדת עם התמכרות לא תמיד נושאות פרי. מחקרים מלמדים כי יש מטופלים שמצליחים להיגמל ולהשתקם, אך רבים אחרים מפסיקים את תהליך הטיפול וחוזרים למעגל השימוש בחומרים פסיכואקטיביים (רנץ ודקל, 2011; שבי, 2020). יש לציין כי חזרה למעגל השימוש בסמים רווחת גם בקרב אלו שהשלימו את תקופת הטיפול במלואה (לויט ושיף, 2007;2008 ,.Cournoyer et al).

במחקר של דה לאון (De Leon, 2000) נמצא כי היעילות הטיפולית במסגרת קהילות טיפוליות הנותנות מענה חוץ־ביתי לנפגעי התמכרויות היא חלקית בלבד, אך הסיבות לכך לא תמיד מובנות (רנץ ודקל, 2011; שבי, 2020). גם במחקרו של דה לאון, שעוסק בהערכת הטיפול בקהילות, לא הוצגה נקודת מבטם הסובייקטיבית של המטופלים כלפי תוצאות ההתערבות בקהילה, לא פורטו הגורמים בקהילה שתרמו לשינוי וההתייחסות לסוגיית הנשירה מהטיפול הייתה מועטה (De Leon, 2015). מכאן שכדי שיותר מטופלים יסיימו את הטיפול בהצלחה וישתקמו יש צורך לאתר מתודות טיפוליות נוספות (Cournoyer et al., 2007). אחת מהן היא טיפול בין־אישי ממוקד רגש. המחקר הנוכחי בחן כיצד אנשים המתמודדים עם התמכרות לסמים ואלכוהול תופסים את הטיפול הבין־אישי ממוקד רגש שבו השתתפו ואת תרומתו להתמודדותם בהצלחה עם ההתמכרות.

הפסיכולוגיה ההומניסטית

טיפול בין־אישי ממוקד רגש מתבסס על הפסיכולוגיה ההומניסטית, המניחה כי סיוע למטופל יכלול התחברות לרגשותיו הפגיעים, הענקת הדרכה רגשית וסיוע ביצירת רגשות חדשים שיאפשרו למטופל לחוות תחושת ערך

וביטחון (Rogers, 1995; Wampold & Imel, 2015). בבסיס התאוריה ההומניסטית והפרקטיקה הבין־אישית רגשית הנובעת ממנה עומדת הטענה כי נוכחותו הקבועה של המטפל בחייו של המטופל וויסות רגשות יתרמו להתפתחותה של חוויה רגשית מתקנת לחוויות עבר קשות. הפסיכולוגיה ההומניסטית מציינת את הצורך בפעולות מעשיות מצד המטפל כדי שהמטופל יוכל להשיג משמעות בחייו (Greenberg, 2015; Rogers, 1995). לדוגמה, תהליכי טיפול המבוססים על שותפות של המטפל והמטופל בקביעת יעדי הטיפול ובתהליך בניית הטיפול, פעילות לחיזוק המודעות של המטופל לחוויותיו הפנימיות, תמיכה של המטפל בחוויות הרגשיות של המטופל ויצירת רגשות חדשים (Rogers, 1995).

לעומת זאת, מתודת ההתערבות בקהילות הטיפוליות שמה לאורך שנים דגש בקידום אידאולוגיה קהילתית סמכותנית, שיעדה שינוי זהות האדם ואורח חייו כדרך לשינוי התנהגותי, הכולל התמדה בהפסקת השימוש בסמים (De leon, 2010, 2015). על כן, טיפול בין־אישי ממוקד רגש עם מטופלים השוהים בקהילות טיפוליות משקף מעבר מהתערבות סמכותנית לגישה הומניסטית ומכילה, השמה דגש על הפעלת אמפתיה, הכלה ותמיכה בלתי מותנית של המטפל במטופל כדרך להשגת יעדים של הפחתת נזקים, שינוי רגשות, התנהגות והחלמה.

טיפול בין־אישי ממוקד רגש

טיפול בין־אישי ממוקד רגש שם דגש על התחברות לרגשות פגיעים של המטופלים ועל הדרכה רגשית, סיוע ביצירת רגשות חדשים וקידום שינויים התנהגותיים. הטיפול מבוסס על הפסיכולוגיה ההומניסטית המציינת כי תהליכי טיפול המתמקדים בהכלה, בתמיכה ובשינוי רגשי עשויים לקדם אצל האדם הגשמה עצמית ושינוי אישי ותפקודי (Greenberg & Paivio, 1997). על פי הגישה הבין־אישית, אמפתיה ושיקוף רגשי מצד המטפל עשויים לסייע לאדם לקבל את עצמו טוב יותר ולקדם את נכונותו להתמודד עם רגשות קשים המפריעים להתפתחותו האישית (Greenberg & Geller, 2001). הפסיכולוגיה ההומניסטית רואה בקיומה של מערכת יחסים חיובית ואמפתית בין המטפל למטופל וביצירת סביבה טיפולית תומכת דרך המסייעת לאדם להתמודד עם תחושת חוסר ערך והאשמה עצמית. הגישה מציינת כי הסיוע למטופל בהסרת מנגנוני ההגנה הפוגעים בהתפתחותו ובחיזוק יכולתו לקבל את עצמו כפי שהוא, עשוי לקדם את תהליך השינוי האישי (Greenberg & Geller, 2001). אם כן, הגישה הבין־אישית רגשית שמה במוקד את נושא חקר הרגשות ותהליכי יצירת היחסים בין המטפל למטופל כדרך להבראה (Elliott et al., 2018).

תהליכים טיפוליים בין־אישיים ממוקדי רגש עם אוכלוסיות במצוקה נועדו להעלות את המודעות של המטופלים לסיבות למצבם ולסייע להם בשיפור עצמי. מרכיבי הקשר הבין־אישי רגשי שהמטפל משתמש בהם ואשר מוצגים במחקר זה הם אמפתיה אקטיבית, הכוללת פירוש של הרקע והסיבות לרגשות שחווה האדם והצגת הדרך לשינוי רגשות אלו; יחס חיובי, הכולל סולידריות, תמיכה ויכולת לקבל את המטופל ורגשותיו כפי שהם; וכנות, הכוללת שיקוף הוגן של מצבו של המטופל בזמן הטיפול, בד בבד עם מתן תמיכה, ליווי וסנגור (Greenberg & Geller, 2001).

אמפתיה אקטיבית ושינוי רגשי בקרב מטופלים

אחד המרכיבים המהותיים של הטיפול הבין־אישי רגשי הוא אמפתיה אקטיבית. אמפתיה אקטיבית היא כלי פסיכולוגי המסייע למטפלים לחבור לרגשות פגיעים של המטופלים ולגלות את כוחותיהם המוסתרים (Jacobs, 2013). אמפתיה משמשת דרך טיפולית לניטור דפוסים רגשיים ולסיוע למטופל ביצירת רגשות חדשים (Oxley, 2011), תוך פירוש הרקע והסיבות לרגשות שהאדם חווה והצגת הדרך לשינוי רגשות אלו. חוקרים רואים באמפתיה אקטיבית פעולה העשויה לקדם שינויים רגשיים והתנהגותיים בקרב אוכלוסיות במצוקה (Oxley, 2011). הפסיכולוגיה ההומניסטית, כפי שהוצגה על ידי רוגר׳ס ועל ידי חוקרים אחרים, ראתה בפרשנות המוצגת במסגרת פעילות אמפתית דרך להרחבת מודעות המטופל לסיבות לקשייו, המעניקה לו הזדמנות לבחינה עצמית (Greenberg & Paivio, 1997; Maibom, 2012; Rogers, 1994). הביקורת הקיימת כלפי תהליכי פרשנות במסגרת אמפתיה מציינת כי פעילות זו עשויה להיות מנותקת מהחוויות של המטופל ולכן עשויה להוביל לחוסר קשב והסתייגות (Jacobs, 2013). לכן, יש לבדוק עם המטופל את האותנטיות והרלוונטיות של הפירוש שהוצג בפניו בהתייחס לחוויות שחווה. דיאלוג מעין זה, לטענת ג׳ייקובס, עשוי לשקף את המציאות ולסייע בהסרת רגשות אשמה וכעס המופנה לעיתים כלפי ״העצמי״. אמפתיה אקטיבית היא כלי ייחודי העשוי לסייע בניטור דפוסים רגשיים ובהרחבת המודעות של המטופל לרגשותיו, תוך הקלה על תחושות עצב ובושה והחלפתם ברגשות חדשים של ערך וביטחון (Elliott et al., 2018).

יחס חיובי כלפי מטופלים

יחס חיובי של המטפל כלפי המטופל הוא אחד מהיסודות של הפסיכולוגיה ההומניסטית. יחס חיובי מוגדר כפעולה אקטיבית של המטפל כלפי המטופל, שבא לידי ביטוי בסולידריות, בתמיכה וביכולת לקבל את המטופל ורגשותיו כפי שהם, בלי לדחות אותם, להכחיש את קיומם או להחזירם למטופל (Rogers, 1957; Rozin et al., 1999). יחס חיובי מצד המטפל עשוי לתרום לבניית מוטיבציה לשינוי רגשות לא אדפטיביים ולהפחית את ההתנגדות של האדם להשתתפות בטיפול (Rogers, 1994). כמו כן הוא עשוי לעודד פתיחות גדולה יותר של המטופל כלפי הרעיון של השתתפות בטיפול, תוך זיהוי החסרונות של המצב הקיים והערכת היתרונות האפשריים בשינויו (Miller & Rollnick, 2013). נשאלת השאלה: כיצד אפשר לרקום מערכת יחסים חיובית עם מטופל המציב מחסומים בתהליך הטיפולי? לדעת גרינברג וגלר (Greenberg & Geller, 2001) התמקדות של המטפל בתמיכה ובהזדהות רציפה עם החוויות הרגשיות של המטופל, בכללן תחושות ייאוש ואכזבה עצמית, עשויה בהדרגה לסייע למטופל להסיר מחסומים שהוא מציב ליצירת קשר טיפולי. מחקרים בתחומי הפסיכולוגיה ההומניסטית מלמדים כי יחס חיובי השם דגש בקידום תחושת הביטחון של המטופלים עשוי להפחית חששות הנוגעים לתהליך הטיפולי וליצור לאורך זמן ברית איתנה בין המטפל למטופל (Rogers, 1994; Shaver et al., 2005). יחס חיובי צריך לכלול הערכה של השינויים שהמטופל מנסה לקדם בחייו ומהווה פעולה הפוכה לגישות טיפוליות נוקשות וסמכותיות השמות דגש על עימות ככלי לשינוי. מאפיינים נוספים של יחס חיובי הם האזנה והקשבה לדברי המטופל וחיזוקו על מאמציו להשתנות (Miller & Rollnick, 2013).

כנות ויחסים טיפוליים

הפסיכולוגיה ההומניסטית מדגישה את הצורך בביסוס יחסים טיפוליים המושתתים על כנות ויושרה, ללא התחזות או העמדת פנים מצד המטפל. יחסים אלו מסייעים למטופל להיפתח, לבטא את תחושותיו ולהימצא בקשר עם "העצמי" שלו (Tudor & Merry, 2006). כנות מצד המטפל מתבטאת בשיקוף הוגן של מצב המטופל, בד בבד עם הענקת תמיכה, ליווי וסנגור. כמו כן היא כוללת התייחסות אותנטית לתמונת המצב המשתקפת מהתנהגות המטופל, לצד בחינה של דפוסי חשיבה והתנהגות לא מסתגלים והצעת חלופות לדפוסים אלה (Meier et al., 2005). ממדים נוספים של הכנות הם יכולתו של המטפל שלא להגיב להתנגדות בהתנגדות וויתור מצידו על בחירת צד. יש להבהיר כי אין בהתייחסות מכילה הבעת תמיכה בהתנהגות שאינה מותאמת לצרכיו של המטופל, אלא התמקדות ביצירת הקשבה משקפת לתהליכים המורכבים שעימם המטופל מתמודד ולקשייו הסובייקטיביים, בד בד עם הצגת המאמצים שהוא עושה כדי להשתנות וניסיון לסייע לו להרחיב את מודעתו למצבו ולהתחיל בתהליכי תיקון (Elliott et al., 2018; Miller & Rollnick, 2013). התנהגות כנה של המטפל כוללת גם מסירת מידע בנוגע להשפעותיהם של סוגי סמים חדשים על המטופל ולמשמעות השימוש בסמים אלו והצגת מצבי הסיכון שבהם המטופל נמצא ומשמעות השימוש המזדמן החוזר בסמים (relapse) לאחר תקופה של התנזרות. במקרים רבים ההתייחסות הכנה להשפעת השימוש החוזר בסמים מאפשרת למטופל לנתח את מצבו באופן אותנטי ולהתחיל לדבר את שפת השינוי (Cournoyer et al., 2007). נשאלת השאלה: כיצד מטפל יפעל בכנות כלפי מטופל המביע התנגדות גלויה או סמויה לפעולות השונות שהמטפל מציע לו? התשובה לכך טמונה ביכולתו של המטפל "לזרום" עם התנגדות המטופל ולנתח יחד עימו את הרקע לתחושותיו ואת הסיבות להתנגדותו למהלך הטיפולי, תוך מציאת חלקים בדבריו של המטופל שניתן להסכים עימם. אלו עשויים לסייע בהפחתת ההתנגדות של המטופל ובהעלאת מחשבות ראשונות על שינוי (Miller & Rollnick, 2013). כנות בטיפול, המתייחסת למצבם ולהתנהגותם של מטופלים עם התמכרות ונעשית באופן אמפתי ומכיל, עשויה לאפשר חקירה ופתרון האמביוולנטיות של מטופלים אלו כלפי שינויים בחייהם (Greenberg, 2015).

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר הראשונה הייתה לבחון כיצד מטופלים המתמודדים עם התמכרות לסמים ולאלכוהול תופסים את הטיפול הבין־אישי ממוקד הרגש שהשתתפו בו ואת תרומתו להסתגלותם לקהילה טיפולית. מטרת המחקר השנייה הייתה לבדוק באיזו מידה הטיפול הבין־אישי רגשי תורם להצלחת התמודדותם של המטופלים עם התמכרות (Greenberg, 2015). לאור מטרות מחקר אלו נוסחו שתי שאלות:

1. כיצד מטופלים המתמודדים עם התמכרות תופסים את תרומתו של הטיפול הבין־אישי רגשי שבו השתתפו להסתגלותם לקהילה הטיפולית?
2. כיצד מטופלים המתמודדים עם התמכרות תופסים את תרומתו של הטיפול הבין־אישי רגשי להצלחת התמודדותם עם ההתמכרות?

שיטת המחקר

המחקר מבוסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף וניתוח נתונים (שקדי, 2003), במסגרתו מוצגת תפיסתם והתייחסותם של מטופלים עם התמכרות ששהו בקהילות טיפוליות (Vanderplasschen et al., 2014) באשר לטיפול הבין־אישי רגשי שבו השתתפו. המתודה האיכותנית מאפשרת לתאר תופעה חברתית באופן מעמיק ולהבינה בהקשר שבו היא מתרחשת, וזאת על סמך תפיסותיהם של משתתפי המחקר והפרשנות שהם מעניקים לתהליך שהשתתפו בו (Stake, 2005).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 36 אנשים (31 גברים ו־5 נשים) משבע קהילות טיפוליות. כל המרואיינים במחקר השתתפו בזמן ביצוע המחקר בטיפול רגשי התנהגותי מכוון טראומה. תוכנית הטיפול הבין־אישית היא חלק מהטיפול הפרטני המופעל בקהילה הטיפולית ונערכה לאורך שמונה חודשים שבהם שהו המטופלים בקהילה הטיפולית. דגימת המרואיינים נעשתה בשיטה של דגימת נוחות: 76 מטופלים קיבלו פנייה להשתתף במחקר, ומהם 75 ענו בחיוב. שלושים ותשעה מטופלים נשרו לאחר כחודשיים מהקהילה הטיפולית, ולפיכך נותרו במחקר 36 משתתפים אשר השתתפו במחקר מתחילתו ועד סיומו.

טווח הגילים של משתתפי המחקר היה 22–55. שניים ממשתתפי המחקר היו נשואים, שלושה גרושים ו־31 רווקים. שמונה־עשר ממשתתפי המחקר היו מובטלים בטרם הצטרפותם לקהילה הטיפולית. המרואיינים השתמשו במגוון חומרים פסיכואקטיביים, ובהם קנאביס, אלכוהול, הרואין וקוקאין.

כלי המחקר

כלי המחקר היה ריאיון חצי מובנה שהתבסס על מדריך ריאיון. כלי זה מאפשר גמישות רבה ונותן מקום להתייחסות גומלין ספונטנית של המשתתפים, אך גם מגדיר באופן ברור את הסוגיות המרכזיות שהריאיון נועד לברר (Creswell, 2014; Patton, 2002; Ritchie & Lewis, 2003). באופן זה סיפרו המרואיינים על חוויותיהם בתהליך הטיפול הבין־אישי רגשי שבו השתתפו.

הריאיון התבסס על ספרות המחקר העוסקת במתווים טיפוליים עבור מטופלים עם התמכרות במסגרת קהילות טיפוליות ועל מחקרים העוסקים במתודות טיפוליות בין־אישיות רגשיות (De leon, 2010, 2015; Greenberg, 2015; Greenberg & Geller, 2001). הריאיון כלל שאלות כגון מהם מאפייני הקשר הבין־אישי שהתקיים עם העובדת הסוציאלית? מהי תרומתו של הקשר הבין־אישי לשינויים רגשיים והתנהגותיים שחווית? מהם מאפייני האמפתיה והתמיכה שניתנו על ידי העובדת הסוציאלית ושלהערכתך תרמו לשינוי במצבך? האם תשומת הלב שהעובדת הסוציאלית נתנה לך סייעה לך לאמץ שינויים התנהגותיים במהלך שהותך בקהילה הטיפולית?

הליך המחקר

המחקר נמשך שמונה חודשים, ובמהלכם כל משתתף רואיין פעמיים. הראיונות בוצעו לאחר שמשתתפי המחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת ומילאו טופס נתונים דמוגרפי. בתחילת הריאיון נמסרו למשתתפים פרטים על

נושא המחקר, חשיבותו ומאפייניו. למרואיינים הובטח חיסיון ופרטיהם שונו כדי לשמור על אנונימיות מרבית. הראיונות נערכו על ידי עוזרי מחקר שרשמו את דברי המרואיינים. הראיונות נערכו בקהילות הטיפוליות בישראל וארכו 40 דקות בממוצע. הריאיון הראשון התקיים ארבעה חודשים לאחר השתלבותם של משתתפי המחקר בקהילה הטיפולית והריאיון השני לאחר ארבעה חודשים נוספים. הריאיון החוזר אפשר להכיר לעומק ולאורך זמן את נקודת מבטם של המשתתפים בנוגע לתהליכים הבין־אישיים רגשיים שבהם השתתפו ולשינויים הרגשיים וההתנהגותיים שחוו בעקבות כך. המחקר קיבל אישור של משרד הרווחה ומנכ"לי הקהילות הטיפוליות לנפגעי התמכרויות בישראל, בה בוצע המחקר בפועל, והוא חלק ממחקר דוקטורט שבוצע באוניברסיטת יאש ברומניה.

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטת ניתוח תוכן המתבסס על דברי המשתתפים ומאפשר הבנה של החוויה האנושית (שקדי, 2003). הניתוח כלל סיווג של התכנים לשתי קטגוריות עיקריות (Maykut & Morehouse, 1994) – מאפייני ההסתגלות של משתתפי המחקר לקהילה הטיפולית ומאפייני התמודדות של משתתפי המחקר עם ההתמכרות. מניתוח הקטגוריות חולצו שלוש תמות (Strauss, 1987) – אמפתיה אקטיבית ושינוי רגשי; כנות ויחסים טיפוליים; יחס חיובי ושותפות טיפולית.

ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו בהתאם לשלוש התמות שעלו בניתוח הראיונות: הפעלת אמפתיה אקטיבית ושינוי רגשי, הפעלת כנות ויחסים טיפוליים והפעלת יחס חיובי ושותפות טיפולית.

תמה ראשונה – הפעלת אמפתיה אקטיבית ושינוי רגשי

השימוש באמפתיה האקטיבית כלל פעילות פרשנית של הרקע לרגשות המטופלים המתמודדים עם התמכרות והצגת הדרך לשינוי רגשות אלו. המרואיינים ציינו כי הפעילות האמפתית האקטיבית סייעה להם להרחיב את מודעותם למחסומים רגשיים שהקשו עליהם ליצור קשרים עם אנשים אחרים ולהפסיק את השימוש בסמים. מרואיינים אחדים ראו בדפוס רגשי לא מסתגל זה פגם באישיותם, כפי שציין מטופל מס׳ 6 (מטופל המתמודד עם התמכרות להרואין): "היא [העובדת הסוציאלית] מלמדת אותי כיצד לפרק את עיוותי הרגש והחשיבה שלי, מתרגלת איתי דמיון מודרך, מנחה אותי כיצד להתמודד עם המחסומים שלי ועוזרת לי להכיר את הפגמים והדפוסים הלא טובים שלי".

השימוש באמפתיה אקטיבית אפשר למטופלים ולמטפלים לעבד יחדיו את הרקע והסיבות הרגשיות־פנימיות לקשיים של המטופלים ונתן להם הזדמנות להבעה רגשית כאן ועכשיו. כך תיאר זאת מטופל מס׳ 7 (מטופל עם התמכרות לאלכוהול): "העובדת הסוציאלית לימדה אותי להכיר ולהתמודד טוב יותר עם העולם הפנימי של הרגשות, התגובות והחשיבה הלא מותאמת שלי בגלל כל הטראומות מהעבר שהביאו למצב הזה. דרכה אני לומד להעריך מי אני".

המטופלים ציינו כי הפרשנות שהוצגה בפניהם לקשיים שחוו אפשרה להם להבין את הסיבות לתחושת חוסר האונים שליוותה אותם בהתמודדות עם השימוש בסמים. הפרשנות האמפתית נעשתה בדיאלוג ובבחינה משותפת עימם בניסיון להבין אם היא אכן תואמת את הרגשתם. הפרשנות הטיפולית כללה ניתוח של הרקע המשפחתי, הרפואי, האישי והסביבתי של המשתתפים ושל הקשרו לניהול חיים ללא חומרים פסיכואקטיביים. כך תיאר זאת מטופל מס׳ 14 (מטופל עם התמכרות לקנאביס): ״העובדת הסוציאלית עוזרת לי בכך שהיא מקשיבה ונותנת פרשנות אחרת להסברים שנתתי לעצמי לגבי המצב שלי בתחום הסמים, זה שאני לבד ולא מצליח בכלום. היא נותנת לי כל מיני נקודות למחשבה בין המפגשים״.

לעומתו, אחד המטופלים המתמודדים עם התמכרות לקוקאין (מטופל מס׳ 35) סבור כי התהליך הפרשני של המטפלת הקשה עליו להיות מעורב בטיפול. לדבריו, הוא קיבל את הרושם שהמטפלת רואה בו אחראי למצבו. מעבר לעמדה זו רוב משתתפי המחקר הביעו שביעות רצון מהתהליכים הבין־אישיים, שלדבריהם הרחיבו את מודעותם ואת הבנתם למקור ההתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים. האמפתיה האקטיבית עודדה אותם לשתף את המטפלים ברגשותיהם ובקשיים שלהם, לדוגמה קשיים ביצירת קשר תקין עם בני משפחתם, בוויסות רגשות ובשינוי דרכי חשיבה מוטעות. כך למשל הסביר מטופל מס׳ 22 (מטופל עם התמכרות לקוקאין ואלכוהול): ״בקשר שהיה לי עם העובדת הסוציאלית שלי הייתה לי הזדמנות ללמוד לשתף ברגש ובמחשבות סביב המשפחה ובכלל. לדבר על הפחדים ועל הסמים שניהלו אותי. זה עוזר שמישהו שם עליי עין ונותן לי ביטחון וכוח להמשיך״. לטענת המשתתפים למידת כישורי השליטה ברגשות ועיבוד תחושות חוסר הביטחון היו חלק מהשפעתה המיטיבה של הפעילות האמפתית, והם אלו שהקנו להם גם את היכולת לחוות התקשרות בטוחה עם המטפלים. כך סיפרו שניים מהמטופלים: ״הפגישות עם העובדת הסוציאלית היו המקום הבטוח עבורי. כאן הצלחתי להתחלק [לשתף] בדברים ולדון ברגשות שלי״ (מטופל מס׳ 33, מתמודד עם התמכרות לקנאביס); ״הרבה פעמים רציתי לעזוב את הקהילה הטיפולית, לא בטחתי באף אחד. המטפלת שיקפה לי את ההתנהגות שלי, נתנה לי פרשנות לסיבות להתנהגות הזו, עזרה לי לראות את הצדדים ההרסניים שלי שלא אפשרו לי לאורך שנים להתחבר לאף אחד. היא החזירה אותי לשפיות״ (מטופל מס׳ 32, מטופל עם התמכרות לאלכוהול ולסמים סינתטיים).

רוב משתתפי המחקר ראו בתהליך האמפתי כלי המקדם את מודעותם העצמית ומסייע בשינוי רגשותיהם לרגשות בטוחים. הנוכחות הטיפולית הרציפה של העובדות הסוציאליות והמשוב שנתנו לחוויות המטופלים תרמה ליכולתם של המטופלים לרכוש תחושה של מסוגלות, כפי שציין מטופל מס׳ 2 (מטופל עם התמכרות לסמים סינתטיים ולאלכוהול) בהתייחס לעובדת הסוציאלית שטיפלה בו: ״לפני הטיפול לא ידעתי מי אני באמת. דרך המבט מהצד שלה קיבלתי תמונה כנה ואמיתית בנוגע למצב שלי. הרגשתי שאני יכול לסמוך עליה ושאני מקבל את הביטחון ותחושת ההגנה שאני זקוק לה״.

תמה שנייה – הפעלת יחס חיובי ושותפות טיפולית

יחס חיובי של המטפלים כלל הפגנת סולידריות, תמיכה כאן ועכשיו ויכולת לקבל את רגשות המטופלים כפי שהם. יחס זה נתפס בעיני משתתפי המחקר כגורם חשוב בהסרת מחסומים בקשר עם המטפלים ובחיזוק היכולת ליצירת קשרים חברתיים בקהילה הטיפולית. מטופלת מס׳ 30 (אישה עם התמכרות לאלכוהול ותרופות מרשם) העידה כך: ״כן, אני הרגשתי מצידה כבר מההתחלה הרבה אכפתיות ודאגה, היא חוותה אותי כפי שאני.

היא הייתה חיובית מאוד, שמחה בשמחתי והייתה עצובה איתי כשהיה רע לי״. גם מטופל מס׳ 34 (המתמודד עם התמכרות להרואין) דיבר על היחס החיובי שקיבל מהמטפלת ועל תרומתו: ״הגעתי מרוסק לקהילה. בעזרתה [המטפלת] רכשתי ביטחון עצמי, היא הציעה לי אוזן קשבת, לא שפטה אותי. אפשרה לי לגלות למה אני פועל איך שאני פועל, אפשרה לי להכיר את עצמי מבלי לפחד״. מטרה נוספת שהושגה באמצעות היחס החיובי היא קבלה עצמית ופיתוח חשיבה על תהליך של שינוי אישי, כפי שניכר בדבריו של מטופל מס׳ 4 (אדם המטופל בשל התמכרות לקוקאין):

> רוח הטיפול והשיחות ביננו היו מבחינתה לקבל את מי שאני ומצד שני להציג את הצורך שלי להשתנות. הניווט שלה והקצב עזרו לי להכיר ברגשות שלי. דרכה למדתי על האופן שבו אני חושב על הרגשות שמנהלים אותי. היא הראתה לי שזה לא כל כך נורא לקבל את עצמי.

תוצר נוסף של היחס החיובי היה בניית מוטיבציה לשינוי התנהגותי בכל הקשור לשימוש בסמים. מטופל מס׳ 10 (המתמודד עם התמכרויות לקנאביס) התייחס לתהליכי השינוי שחווה: ״סוף סוף יש מישהי שמכירה אותי ומאמינה בי. היא אפשרה לי להאמין בעצמי להתחיל להשתנות ולעשות עבודה עצמאית בשטח בכל הקשור להתמכרות שלי״. מטופל מס׳ 5 (מטופל עם התמכרות לתרופות מרשם) ציין את הקשר בין היחס החיובי בטיפול לבין שינויים רגשיים חיוביים שחווה: ״היחס היה אמיתי, חיובי, הייתה תשומת לב, הבנה. האהבה שהיא נתנה ויש עוד הרבה דברים, עזרו לי לחשוב על איך להשתנות״. לעומתו מטופל מס׳ 23 (אדם המטופל עם התמכרות להרואין) ציין שהיחס החיובי של המטפלת היה מותנה, ותלוי פעמים רבות ביכולתו לשלוט בהתנהגותו: ״היחס החיובי של המטפלת לא היה משמעותי בעיניי... היא עבדה לפי הספר. הרגשתי יחס חיובי ותמיכה דווקא בקבוצה הטיפולית עם אנשים המתמודדים עם התמכרות שהיו כמוני״.

רוב המטופלים ראו ביחס החיובי של המטפלים פעילות כנה שקידמה את מאמצי השינוי, כפי שציין מטופל מס׳ 26 (המתמודד עם התמכרות לקנאביס): ״היחס החיובי של העובד הסוציאלי היה אמיתי, הרגשתי רגשות אחרים, תמיכה מלאה. כל זה אפשר לי להיות נקי [(מסמים]. היחס הזה עזר לי לראות כמה החיים נקיים ויפים״.

לסיכום, נראה כי יחס חיובי מצד המטפלים כלפי המטופלים יצר בסיס איתן לבנייה של שותפות טיפולית. הדיאלוג הפתוח, ההכלה והתמיכה מצד המטפלים אפשרו למטופלים רבים לרכוש את שפת השינוי, לקבל אחריות להתנהגותם במצבים שבהם התקשו להסתגל לקהילה הטיפולית ולהתמודד עם התהליך המורכב של התמדה בהתנזרות מסמים.

תמה שלישית – הפעלת כנות ויחסים טיפוליים

כנות של המטפלים כלפי המטופלים התבטאה בניסיון לשקף את מצבם באופן הוגן, להכיל רגשות לא מסתגלים ולתת משוב ישיר ואותנטי להתנהגותם, כפי שציין מטופל מס׳ 3 (אדם המתמודד עם התמכרות לסמי פיצוציות ואלכוהול):

> כן, הגעתי אליה [למטפלת] לאחר עשר שנים שבהן הייתי ברוגז עם כולם וממשיך להשתמש בסמים. דרכה למדתי להבין מה לא בסדר איתי, למדתי לבטוח שוב באנשים ולהבין את ההתנהגות של אחרים וגם להבין כיצד ההתנהגות שלי מרחיקה אנשים ממני ולא מובנת לסביבה, במיוחד במצבים שבהם אני לא מבטא את הקשיים שלי.

הכנות של המטפלים באה לידי ביטוי בשיקוף דפוסים קוגניטיביים והתנהגותיים תוך בחינת הסיבות לקושי שלהם לשנות את דרכיהם. הבחירה של העובדים הסוציאליים שלא להגיב להתנגדות שהפעילו המטופלים במהלך הטיפול בהתנגדות חוזרת הייתה מבחינת המטופלים מהלך שחיזק את הקשר הבין־אישי ותרם להם ליכולת להבין את הסיבות לקשיים שלהם לשתף פעולה בטיפול ובקהילה. מטופל מס׳ 17 (מטופל עם התמכרות לאלכוהול) תיאר זאת כך: ״המטפלת הייתה כנה איתי ודאגה להביא [להראות] לי נקודות מבט חדשות על מצבים שאני עובר. היא לא מתעמתת איתי בכלל, נותנת לי כל הזמן משימות כדי לפתוח דרכי חשיבה חדשות ולצאת מדרך החשיבה המקובעת שלי״. מטופל מס׳ 27 (אדם המתמודד עם התמכרות לקנאביס) התייחס לנוכחות ולהקשבה של המטפלת ולניסיון שלה להבין באופן מעמיק את תחושותיו ולשקף לו זאת בחזרה: ״היא מכירה אותי הכי טוב, מבינה אותי עד הסוף וכנה איתי עד הסוף. יודעת איך להרגיע אותי, כשהשיחות נהיות קשות היא באה עם כנות, יש בה חוכמה ורצון אמיתי לעזור לי״.

לעומת תפיסות אלה, מטופל מס׳ 15 (מטופל עם התמכרות להרואין) ציין כי התקשה לראות בכנות שהמטפלת הפגינה מהלך מקדם: ״לא בטוח שהכנות של המטפלת שהתייחסה כל הזמן למצב שלי ולאופן שבו אני מתנהג הועילה לי... אני העדפתי שהחברים שיש לי בקהילה הטיפולית יהיו כנים איתי לגבי המצב שלי. הם מבינים אותי כי הם באותו מצב״. למרות זאת, הוא ציין כי עם הזמן חל שינוי בקשר הבין־אישי שפיתח עם המטפלת. לטענתו, השיקוף מצד המטפלת של שני צידיה של האמביוולנטיות שבה היה מצוי בכל הקשור לרצונו להשתנות סייע לו להתמיד בטיפול.

מטופל מס׳ 12 (אדם המתמודד עם התמכרות לאלכוהול) התייחס לחשיבות של הכנות מצד המטפלת ולתרומת הדבר לשינוי מצבו:

> הכנות של המטפלת כלפי המצב שלי והתהליך שעברתי איתה עזרו לי לעבוד על הרגשות שלי ו[ועל] המחשבות שיש לי שלא תמיד אני מבין ובטוח בהם. אני חושב שאני בכיוון אחד, אבל מסתבר שאני בכיוון אחר. היא אפשרה לי לחזק את הביטחון העצמי שלי, להעלות את הערך האישי ולמצוא דרכים ופעילות שאני יכול לעשות כשאני במצבי מצוקה.

הכנות הטיפולית של המטפלים במסגרת הקשר הבין־אישי רגשי נתפסה על ידי משתתפי המחקר כגורם רב משמעות בהרחבת מודעותם למצבם, סייעה בעיבוד הפער בין המציאות לתחושותיהם הפנימיות, מיתנה התנהגויות לא מותאמות וסייעה בקידום הסתגלותם לקהילה הטיפולית.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד אנשים המתמודדים עם התמכרות תופסים את תרומתו של טיפול בין־אישי ממוקד רגש לשינויים רגשיים והתנהגותיים שחוו במסגרת קהילה טיפולית. ממצאי המחקר מלמדים כי קשר טיפולי בין־אישי שמאופיין באמפתיה אקטיבית, ביחס חיובי ובכנות קידם את יכולתם של המטופלים לווסת את רגשותיהם ולשנות את התנהגותם. משתתפי המחקר חשו שיש להם בסיס בטוח ומסוגלות עצמית, שבאו לידי ביטוי בהתמדה בטיפול בקהילה הטיפולית, בהסתגלות טובה לקהילה ובהפסקת השימוש בסמים ואלכוהול.

בהתייחס לתמה הראשונה, וכפי שמופיע גם בספרות המחקר, ציינו משתתפי המחקר כי מרכיב האמפתיה במסגרת הקשר הבין־אישי סייע להם להרחיב את מודעותם לרקע להתמכרותם לסמים ולסיבות שתרמו לייאוש שאחז בהם לאורך השנים בשל הקושי להפסיק את ההתמכרות (Degnan et al., 2014). משתתפי המחקר ראו באמפתיה גורם שסייע להם לחוות שינויים רגשיים (Elliott et al., 2018), וכדוגמה נמצא מעבר של מטופלים רבים מתחושה של אכזבה עצמית לתחושת ערך וביטחון (Greenberg, 2015). מהממצאים עולה שגישת הפסיכולוגיה ההומניסטית תרמה לנכונותם של רבים מהמטופלים להשתתף בטיפול שיעדו שינוי רגשות. בזכות הפרשנות בטיפול שנעשתה תוך דיאלוג בונה הם הצליחו לזהות את המחסומים הרגשיים שהשרו עליהם לאורך השנים תחושת פסימיות בנוגע ליכולתם לשנות את חייהם (קניאל, 2013). ספרות המחקר מבהירה כי חקירה משותפת של חוויית המטופלים, הפרשנות הניתנת להם במסגרת אמפתיה ומתן מרחב לעמדותיו של המטופל כלפי פרשנות זו, מאפשרים במקרים רבים עיבוד של הפערים והבנה טובה יותר מצד המטופל של מהות התהליך הפרשני (Shaver et al., 2005).

היחס החיובי של המטפלים כלפי המטופלים (תמה שנייה) היה מבחינת משתתפי המחקר גורם מכריע ביכולתם ליצור קשר בין־אישי מקדם עם המטפלים ועם אנשים אחרים ששהו בקהילה הטיפולית. היחס החיובי של המטפלים התבטא בפעולת תמיכה במשתתפי המחקר, תוך העברת מסר של אמון ביכולתם לשנות דפוסים לא נורמטיביים (Rozin et al.,1999). נראה כי יחס חיובי זה סייע בבניית המוטיבציה של המטופלים להשתתף בטיפולים ולהתמיד בהם. רבים מהמטופלים נחלו בעבר כישלונות רבים בהתמודדות עם מחלת ההתמכרות והיו פסימיים לגבי האופן שבו חייהם מתנהלים. היחס החיובי שקיבלו מהמטפלים הביא רבים מהם לחשוב בפעם הראשונה על אפשרות של שינוי. היחס החיובי מצד העובדים הסוציאליים בא לידי ביטוי בהכלה ובתמיכה רגשית, בניסיון להעניק למטופלים תחושת בסיס בטוח והצלחה, מהלך שדרבן את המטופלים להשתתף באופן אקטיבי בפעילות קהילתית וחברתית, שבה הרגישו שהם משמעותיים ותורמים (Meier et al., 2005).

היחס החיובי של המטפלים נשמר גם במצבים שבהם מטופלים התריסו כלפי החוקים של הקהילה הטיפולית. במקרים אלו המטפלים עיבדו את ההתנהגות הלא מותאמת של המטופלים וויתרו על עימות. פעולה זו תרמה לתחושתם של המטופלים כי המטפלים מבינים את המורכבות שבה הם נמצאים (Miller & Rollnick, 2013) והניעה אותם לחפש, בסיוע המטפלים, דרכים לשינוי התנהגותי. גרינברג ופוויו (Greenberg & Paivio, 1997) ציינו את החשיבות שבמתן יחס חיובי אותנטי מצד המטפל למטופל גם במצבים שבהם המטופל פועל באופן לא אדפטיבי. ההתרשמות העולה ממממצאי המחקר היא שרוב מכריע של המשתתפים החזיקו בתפיסות חיוביות כלפי מרכיב היחס החיובי. ניכר מדבריהם כי ההכלה, התמיכה וההזדהות של המטפלים קידמו אצלם שינויים רגשיים; העיקרי שבהם היה תחושת ביטחון ברעיון של השתתפות בטיפול ופיתוח אמון בדרך הטיפולית המוצעת להם.

התמה השלישית עוסקת במרכיב הכנות והיחסים הטיפוליים. תמה זו מציבה מראה לאמביוולנטיות של משתתפי המחקר כלפי עצם הרעיון של השתתפות בטיפול והצורך בשינוי. התייחסות כנה של המטפלים למצבם של המטופלים נתפסה בסופו של דבר על ידי מרבית המטופלים כדרך שהרחיבה את מודעותם לפער בין האופן שבו הם תופסים את עצמם לבין המציאות. הכנות ושיקוף דפוסי ההתנהגות הלא מקובלים לעיתים של המטופלים, כגון אלימות מילולית או הפרת כללי הקהילה, הובילו רבים מהם להבין מהו המחיר שהם משלמים לאורך שנים על התנהגות לא מסתגלת (Miller & Rollnick, 2013). המטפלים ניסו לעבד התנהגויות לא מותאמות

אלו ללא כל עימות עם המטופלים ותוך הבעת אמון במסוגלותם העצמית להשתנות. תהליכי למידה בין־אישית סייעו למטופלים רבים לראות בכנות הטיפולית כלי אפקטיבי המחזק קשרים חברתיים ומאפשר שינוי אישי. הכנות של המטפלים הקנתה למטופלים בסיס בטוח ואפשרה להם לצאת מגבולות ״האני״ ולחשוב על שינויים הנדרשים בחייהם, תוך הבנה טובה יותר של הרקע להתנהגותם הלא מותאמת וביצוע תיקון עצמי (Shaver et al., 2005; Yalom & Leszcz, 2019). הכנות של המטפלים באה לידי ביטוי בהקשבה ובתמיכה באמביוולנטיות של המטופלים כלפי תהליך של שינוי וגרמה לרבים מהמטופלים לצאת מהמצב הפסיבי שאפיין אותם בכל הקשור להתמודדותם עם מחלת ההתמכרות (Miller & Rollnick, 2013). תהליכי התמיכה וההכלה מצד המטפלים סייעו בצמצום החשדנות כלפי טיבו של הטיפול הבין־אישי רגשי ותרמו לזיהוי משותף של הטריגרים שגורמים להתנהגויות לא אדפטיביות וללמידת דרכים לפתרון בעיות (Meier et al., 2005). התוצאה של התהליכים והמאמצים הללו הייתה בסופו של דבר הסתגלות של המטופלים לקהילה הטיפולית והתמדה בטיפול ובהתנזרות מסמים.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי מספר מגבלות שיש לתת עליהן את הדעת. כאמור, 36 המשתתפים המוצגים במחקר הם אלו שהתמידו בהשתתפותם לאורך כל שלבי המחקר. לעומת זאת, לא נשמע קולם של מטופלים אשר החלו את השתתפותם במחקר אולם נשרו מהקהילה הטיפולית לאחר זמן קצר בשל קשיי תפקוד וקשיי הסתגלות לקהילה. תפיסותיהם של מטופלים אלו היו עשויות להוסיף מידע על מידת האפקטיביות של הפרקטיקה הבין־אישית רגשית בתקופה שבה שהו בקהילה. מגבלה שנייה קשורה לכלי המחקר. כאמור, כל משתתף רואיין פעמיים והשאלות בדבר השפעת הטיפול הבין־אישי ומרכיביו היו זהות. ייתכן שהראיונות החוזרים גרמו למשתתפים להשיב באופן שנתפס על ידם כמקובל על המראיינים. מגבלה שלישית קשורה לאופי הטיפול. המחקר נערך בקהילות טיפוליות המופעלות בתנאי פנימייה, ולכן אי אפשר להסיק מהן על תוצאות של טיפול בין־אישי ביחידות אמבולטוריות בקהילה, שם המטופלים חשופים לקהילות שוליות המשתמשות בסמים. כמו כן, המדגם במחקר זה היה מדגם נוחות ומספר המשתתפים בו היה קטן, ומכאן שיש צורך להרחיב את המחקר על מנת שניתן יהיה להכליל את ממצאיו. לבסוף, בקהילות הטיפולית מופעלות התערבויות חברתיות וחינוכיות נוספות, ולכן אין לדעת אם הגישה הבין־אישית שנחקרה תרמה לבדה לשינויים שעליהם דיווחו משתתפי המחקר.

סיכום והמלצות

המחקר מבקש להאיר זרקור על שיטת ההתערבות ההומנית הבין־אישית רגשית בטיפול עם אנשים המתמודדים עם התמכרות. התרומה התאורטית של המאמר היא בהצגת ההשפעה המיטיבה של מרכיבי קשר בין־אישי רגשי טיפולי – אמפתיה אקטיבית, יחס חיובי וכנות – על קידום שינויים רגשיים והתנהגותיים בקרב מטופלים. נראה כי מרכיבים אלו תרמו למודעותם של המטופלים לרגשות ולהתנהגויות לא מסתגלות שלהם וליכולת שלהם להמירם ברגשות חיוביים של ביטחון ומסוגלות עצמית (Greenberg, 2015). השינוי ההתנהגותי בא לידי ביטוי בהסתגלות לקהילה הטיפולית ובהתמדה בהתנזרות מסמים ואלכוהול לאורך שמונה חודשים. המחקר הנוכחי מוסיף ידע למחקרי הערכה שנערכו בשנים האחרונות בקהילות הטיפוליות על התערבויות שיעדן העצמת משאבי המטופלים (לויט ושיף, 2008; רנץ ודקל, 2011). הגישה ההומנית הבין־אישית ממוקדת רגש

המתבטאת בשנים האחרונות בעשייה הטיפולית של עובדים סוציאליים היא חדשנית ושמה דגש על השפעת תהליכים בין־אישיים כדרך לסיוע בשינוי רגשי והתנהגותי.

כדי לקבל תמונה רחבה יותר על ההשפעה של הגישה הבין־אישית רגשית על שינויים רגשיים והתנהגותיים בקרב אוכלוסיות המתמודדות עם התמכרות, מוצע לקיים מחקרים נוספים. מחקרים אלו יכולים לבחון את יעילות ההתערבות באוכלוסיות נוספות המצויות במצוקה והמתמודדות עם התמכרות. לאור הממצאים ניתן יהיה להמליץ על בניית תורה טיפולית, המשגה ובניית תוכני התערבות מעשיים של הגישה הבין־אישית רגשית. בשלב הבא יומלץ להטמיע בשטח את הגישה הבין־אישית, כדי שזו תהיה כלי עבודה יישומי בעבודה עם אוכלוסיות המתמודדות עם התמכרות.

רשימת מקורות

לויט, ש׳ ושיף, מ׳ (2008). קשיים מובנים בטיפול במכורים לסמים בארץ. בתוך מ׳ חובב, ח׳ מהל ומ׳ גולן (עורכים), **התמכרויות, אלימות ועבירות מין** (עמ׳ 79–93). כרמל.

קניאל, ש׳ (2013). **אמפתיה בחינוך**: **חינוך באהבה**. מכון מופ״ת.

רנץ, ר׳ ודקל, ר׳ (2011). הערכת תוצאות התערבות בקהילות טיפוליות לנגמלים מסמים: השוואה בין ילידי הארץ לילידי חבר העמים. **ביטחון סוציאלי, 85**, 119–142.

שבי, א׳ (2020). **השירות לטיפול בהתמכרויות**: **דוח שנתי 2020**. משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים. https://fs.knesset.gov.il/24/Committees/24_cs_bg_606526.pdf

שקדי, א׳ (2003). **מילים המנסות לגעת**: **מחקר איכותני – תיאוריות ויישום**. רמות.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Che, Y., Assamamgkornchai, S., Mcneil, E., Chongsuvivatwong, V., Li, J., Geater., & You, J. (2010). Predictors of early dropout in methadone maintenance treatment program in Yunnan province, China. *Drug and Alcohol Review, 29,* 263–270. https://doi.org/10.1111/j.1465-3362.2009.00157.x

Cournoyer, L. G., Brochu, S., Landry, M., & Bergeron, J. (2007). Therapeutic alliance, patient behaviour and dropout in a drug rehabilitation programme: The moderating effect of clinical subpopulations. *Addiction, 102*(12), 1960–1970. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2007.02027.x

Creswell, J. W. (2014). *Research design*. Sage.

Degnan, A., Seymour-Hyde, Harris, A., & Berry, K. (2014). The role of therapist attachment in alliance and outcome: A systematic literature review. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 23*(1), 47–65. https://doi.org/10.1002/cpp.1937

De Leon, G. (2000). *The therapeutic community: Theory, model & method*. Springer.

De Leon, G. (2010). The therapeutic community: A recovery oriented treatment pathway and the emergence of a recovery-oriented integrated system. In R. Yates & M. S. Malloch (Eds.), *Tackling addiction: Pathways to recovery* (pp. 70–83). Jessica Kingsley.

De Leon, G. (2015). Therapeutic cmmunities. In M. Galanter, H. D. Kleber, & K. Brady (Eds.), *The American psychiatric publishing textbook of substance abuse treatment* (5th ed., pp. 511–530). American Psychiatric Publishing.

Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Murphy, D. (2018). Therapist empathy and client outcome: An updated meta-analysis. *Psychotherapy, 55*(4), 399–410. https://doi.org/10.1037/pst0000175

Ettner, S. L., Huang, D., Evans, E., Rose Ash, D., Hardy, M., Jourabchi, M., & Hser, Y. I. (2006). Benefit–cost in the California treatment outcome project: Does substance abuse treatment "pay for itself"? *Health Services Research, 41*(1), 192–213. https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2005.00466.x

Greenberg, L. (2015). *Emotion – focused therapy: Coaching client to work through their feeling* (2nd ed.). American Psychological Association.

Greenberg, L. S., & Geller, S. M. 2001. Congruence and therapeutic presence. In G. Wyatt (Ed.), *Roger's therapeutic conditions: Evolution, theory and practice* (Vol. 1, pp. 131–149). PCCS Books.

Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. Guilford Press.

Jacobs, T.J. (2013). *The possible profession*. Routledge.

López-Goñi, J. J., Fernández-Montalvo, J., & Arteaga, A. (2012). Addiction treatment dropout: Exploring patients' characteristics. *The American Journal on Addictions, 21*(1), 78–85. https://doi.org/10.1111/j.1521-0391.2011.00188.x

Maibom, H. L. (2012). The many faces of empathy and their relation to prosocial action and aggression inhibition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 3*(2), 253–263. https://doi.org/10.1002/wcs.1165

Maykut, P., & Marehous, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide.* The Falmer Press.

Meier, P. S., Donmall, M. C., Barrowclough, C., McElduff, P., & Heller, R. F. (2005). Predicting the early therapeutic alliance in the treatment of drug misuse. *Addiction, 100*(4), 500–511. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2005.01031.x

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). The Guilford Press.

National Institute on Drug Abuse (NIDA). (2018). *Principles of drug addiction treatment: A research-based guide*. (NIH Publication No. 12-4180). National Institutes of Health, U.S. Department of Health and Human Services.

Oxley, J. C. (2011). *The moral dimensions of empathy: Limits and applications in ethical theory and practice.* Palgrave Macmillan.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (3rd ed.). Sage.

Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers.* Sage.

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, *21*(2), 95-103. https://doi.org/10.1037/h0045357

Rogers, C. (1994). *Freedom to learn*. Pearson.

Rogers, C. (1995). *On becoming a person*. Mariner Books.

Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 574-586. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.574

Shaver, P. R., Schachner, D. A., & Mikulincer, M. (2005). Attachment style, excessive reassurance seeking, relationship processes, and depression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(3), 343-359. https://doi.org/10.1177/0146167204271709

Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoin (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

Tudor, K., & Merry, T. (2006). *Dictionary of person centered psychology*. Pccs Books.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2022). *World drug report 2015*. United Nations publication.

Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work.* Routledge.

Vanderplasschen, W., Broekaert, E., & Vandevelde, S. (2014). *Therapeutic communities for treating addictions in Europe.* European Monitoring Centre for drugs and drugs addiction.

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2019). *The theory and practice of group psychotherapy* (6th ed.). Basic Books.

אפילוג: שברי מחשבות על ה"עכשיו"

אפילוג: מחשבות אחרי הרעש הנורא

סמדר בן אשר*

אסון שבעה באוקטובר ניפץ את התום וערער את הביטחון בכל מה שעשינו ואמרנו, בדעות המוצקות שהיו לנו, ברגשות שפיתחנו ובאמונות שלנו על העולם הסובב אותנו. בטלטלה הנוראית הזו לא היינו לבד: האוכלוסייה הבדואית שמתגוררת ביישובים הפזורים בנגב כולו, חוותה גם היא את רעידת האדמה. מטחי הטילים שנורו למקומות שונים בארץ הבהירו לכולם כי הסכנה משותפת לכל אזרחי המדינה, ללא הבדלי זהויות דתיות או לאומיות. ביישוב הכפרי הקטן סעווה שבדרך לערד נהרגו ארבעה ילדים בדואים מפגיעה ישירה של טיל במבנה הארעי של ביתם. ביישוב מכחול נהרגו אישה וילד וביישוב ערוער נהרג ילד. כולם נהרגו מפגיעה ישירה ביום הראשון למלחמה. המשותף לכל המקרים היה היעדר כל אמצעי מיגון. עד לסופה של השבת התברר כי כמעט ארבעים אזרחים בדואים שעבדו ביישובי הנגב המערבי צמודי הגבול נרצחו, ואחדים אף נלקחו בשבי החמאס. שוטרים בדואים בשדרות ובאופקים נהרגו בשעה שהגנו על תושבי הערים.

במשך שלושה ימים מתחילת המלחמה נמנעו הבדואים לצאת ממקום מגוריהם. הם גזרו על עצמם סגר עצמי לא בגלל איום הטילים או חשש שעדיין יש מחבלים המסתובבים בשטח, אלא משום שחששו שאזרחים יהודים יכלו בהם את זעמם כתגובת נגד לכעס על הטבח הנורא. רק בתום השבוע הראשון של המלחמה הלך והתבהר המצב, כמו האבק השוקע בנגב לאחר סופה מהמדבר. הבדואים לא התפרעו בכבישים ולא צהלו משמחה. הם היו המומים, כועסים וכואבים, ממש כמו התושבים היהודים. אחת הנשים הבדואיות אמרה שאצלם נקמת הדם הנמשכת לעיתים שנים רבות היא על אדם אחד, ומה גדולה ועמוקה היא הנקמה הנדרשת לאחר רצח של יותר מאלף איש.

הבדואים בנגב הם אנשים בעלי זהות מורכבת: מוסלמים, ערבים, בדואים ואזרחי מדינת ישראל. דווקא זהות זו האחרונה מעמידה אותם בעיני החמאס כבני מוות שווים לאזרחים היהודים. יש לזכור כי מאז אותה השבת ועד היום הצעירים הבדואים המגויסים לצבא נלחמים כתף אל כתף עם שאר חיילי צה״ל וכי כבר מהשעות המוקדמות של אותה כרעו הרופאים הבדואים יחד עם הצוותים הרפואיים בסורוקה תחת נטל הטיפול בפצועים הרבים שזרמו לבית החולים. הפעם הייתה זו שעת מבחן של החברה היהודית הפצועה והכואבת, שעה שבה היה עליה להרים את הראש ולהיווכח כיצד חשיבה סטראוטיפית עלולה להיות הרסנית ולנתץ את המבנה החברתי המורכב שגובש במשך שנים של חיים משותפים של ערבים בדואים ויהודים בנגב. ביוזמה מפתיעה עלו בזה אחר זה לרשתות סרטונים קצרים שהפיקה קבוצת צעירים מוכשרים, בדואים ויהודים.[1] הסרטונים חשפו בפני הציבור את סיפורם ההירואי של גיבורים בדואים שהצילו חיי אדם תוך סיכון עצמי גבוה באותה שבת שחורה, ומאוחר יותר את עבודתו של החמ״ל המשותף ליהודים וערבים ברהט, שבו החברה האזרחית ניסתה לסייע לצבא ולתושבים שנקלעו למצוקה בשל המלחמה.

***סמדר בן אשר**, המכללה האקדמית אחווה ומרכז מנדל למנהיגות בנגב.

1 בהם גם הבמאי הבדואי קאיד אבו לטיף, שאחיו אחמד נפל כחייל צה״ל בקרב בעזה חודשיים לאחר תחילת המלחמה.

את הנשים הצעירות הבדואיות גיבורות המאמר ״תקועות באמצע״ לא פגשנו שוב. תקופת הלימודים שלהן בבית הספר התיכון היהודי כבר נראית כיחידת זמן ההולכת וקטנה ברצף חייהן ובבגרותן. כולן מוכשרות ומשכילות, וחייהן הובילו אותן למקומות שונים. היום ניתן לזהות בצומתי פעולה חשובים בחברה האזרחית עוד ועוד בדואיות משכילות ומוערכות, מנהיגות בקהילה. הן מישירות מבט למציאות, כואבות את מותם הטראגי של כל מי שנרצח בשבעה באוקטובר, ובאותה עת חרדות לחלק מהמשפחות שלהן בעזה שעזבו את בתיהן ונעות בדרכים אין סופיות אל הלא הנודע, שוהות במחנות פליטים ארעיים ורואות מולן עתיד שחור.

בשיח עם הנשים הבדואיות עולות שאלות נוקבות על הזכות לשאת בו זמנית כמה זהויות: ״האם אני צריכה להוכיח כל יום בעבודה שלי, המתנהלת במשותף עם היהודים, שאני בדואית טובה?״, שואלת אחת מהן. נשים אחרות משתפות בכאב כי הן מתמודדות עם חוויית המישטור ששירותי הביטחון בישראל מפעילים על האוכלוסייה הבדואית במעקב ברשתות. אחת הנשים סיפרה כי בני משפחה קרובים נהרגו בעזה. כאשר כתבה על כך הודעה בפייסבוק היא נרתעה מלהוסיף את האמירה המקובלת בקרב המוסלמים לאחר מות אדם ״אללה ירחמו״, משום שחששה שהדבר יתפרש כתמיכה בחמאס. שיח הנשים המשכילות מעלה שאלות רחבות על ערכים שנרמסים, ובהם ערך חיי האדם, על מקומן של הנשים בהתרחשויות רבות העוצמה ועל יכולתן להשפיע. אפילו השאלה הקשה על הבאת ילדים למציאות שכזאת עולה בשיחות אלו. במאמר שכתבנו (בן אשר וצבר־בן יהושע, 2024) מתוארים קונפליקטים של הנשים הנאבקות על זכויותיהן בחברה פטריארכלית. החוקרת הבדואית נוזהה אלאסד אלהוזייל מתארת נשים אלו כבנות ״הדור השלישי המפוצל״.[2] הנשים הצעירות המשכילות מרשות לעצמן לנוע בין הקטבים; הדיאלקטיקה בין השימור לשינוי מאפיינת את חייהן. הנשים הן משכילות, מכירות בערכן וביכולתן ושואפות להגיע להישגים מקצועיים שאינם נופלים מהישגיהם של בני דורן הישראלים. עם זאת הן אוחזות בדת ובמסורת, ומקבלות את קיומה של היררכיה פנימית בחברה הבדואית, שבה הן כפופות לגברים. בחוכמתן ובעוצמתן מצליחות הנשים בנות הדור השלישי לחולל שינויים, אומנם באיטיות, אך בהתמדה ובעקיבות באין ספור דרכים. השכיחה שבהן היא אומנות המשא ומתן, שמשאירה את כבודו של הגבר במקומו, אך מאפשר להן למלא את את חפצן ולהשיג מקצת מחירותן.

הפעם נדרשות הנשים להתמודד עם מוקדים חדשים של מאבק. זהו מאבק בין חלקים שונים בזהויות שלהן: זו הישראלית וזו הפלשתינאית. זו אינה מלחמה של חרבות ברזל (למרות הכינוי שניתן לה), אלא של צבא ישראלי המגן על כלל אזרחי המדינה, ואיתם תושבי הנגב הבדואים, מפני גדודי מחבלי חמאס. ההזדהות עם שני הצדדים נתפסת כבלתי אפשרית ואולי גם אבסורדית, אך הן גם אינן יכולות שלא להזדהות עם העם הפלשתינאי וסבלו, והן גם אינן רוצות שלא להזהות עימו. האחיזה בשתי הזהויות בו־זמנית פוצעת אותן ואינה נותנת מנוח. אי אפשר שלא להשתאות נוכח העוצמה הצומחת אצל נשים אלו, המכירות בקיומו של עולם שיש בו צדדים אכזריים ואפלים, אך יש בו גם נתינה, הדדיות, נדיבות וחמלה. עולם שאינו שחור ואינו לבן אלא אפור. הן אוחזות יחד בקטבים מנוגדים. אין אלו חוטי אריגה שנמלאו בקשרים שיש להתירם בשקט ובסבלנות. אלו הם חוטי התיל המקיפים ומגדרים כל צד בזהויות אלו כאילו היו מופרדות זו מזו. כשהן מנסות לחבר אותן יחד הן נשרטות עד זוב דם. בניסיוני להבין את הרגשתן אני חוזרת למשורר הלבנוני הגולה בצרפת אדוניס, המתאר את החוויה שלו: ״אני הולך־/ רגל אחת באפר/והשניה בקצה תהום הזמן״.[3]

2 אלאסד אלהוזייל, נ׳ (2020). ״השד המגדרי״: נשים בדואיות בין הדורות. **ביאן**, **21**, 9–16.

3 אדוניס (2012). **מפתח פעולות הרוח**, עמ׳ 146 (ר׳ שניר, תרגום). קשב לשירה.

בשבעה באוקטובר 2023 הבנתי שאיני יודעת כמעט דבר על העולם הסובב אותי. מחקריי הן פיסות בודדות של ידע הנאסף יחד עם פיסות ידע של חוקרים מכל העולם. אולם כל אלה אינם מצטרפים יחד כחרוזי התפילה של המסבאחה שהזקנים הבדואים מעבירים בידיהם בתחושת ביטחון ושליטה על אירועי החיים שהם נקראים לדון בהם בשיג.[4] הרצון המיידי שלי היה להניח הכול ולהכיר בתבוסה כי לעולם לא תהיה בידי החוקרים התמונה השלמה שאליה אנחנו שואפים. לעולם כנראה לא תהיה לנו אותה הבנה מזוככת המלווה בתחושת קוהרנטיות שהעולם מסודר ומובן.

עצרתי רגע לפני שהחשכתי את המסך וויתרתי על התקווה לדעת מעט יותר. מתמונת השער של הספר "כוכב",[5] המספר את סיפורן של שבע נשים בדואיות פורצות דרך ושרק זמן קצר קודם לכן יצא בתרגום לערבית, הביטה בי דמות של נערה בדואית קורנת יופי. לנשים אלו אין את הפריווילגיה לעצור, או בעולם המונחים הצר שלי "להחשיך מסך". הנשים הבדואיות המשכילות, שרובן עדיין לא נראות בבמות ציבוריות, לעולם יחיו את השלם שחלקו שבור. ועם זאת, הן לא תפסקנה לנסות לאחוז בין הזהויות ולא להרפות מאף אחת מהן. "כדי להבין ציפור/ יש לקרוא אבנים", כותב אדוניס.[6] ואני, שלעולם לא אבין את שירת הציפורים ולא אדע לקרוא את האבנים, נותרתי עם המשאלה להמשיך ולהקשיב.

4 חדר האירוח הבדואי המיועד להתאספות הגברים.

5 בן אשר, ס' (2023). **כוכב**: **נשים בדואיות פורצות דרך**. מינרווה.
.ن آشِر. سمادار. (2023). كَوكَب (Kawkab) نساء بدوِيات يشقّن الطريق. إصدار مينيرفا القدس

6 אדוניס (2012). **מפתח פעולות הרוח**, עמ' 132 (ר' שניר, תרגום). קשב לשירה.

אתנוסטורי: לכתוב עם דמעות בעיניים

הגר חג׳ג׳־ברגר*

בשבעה באוקטובר נכנסנו להלם ההווה נוכח טבח אכזרי של ארגון החמאס ביישובי הדרום, שבו נרצחו 1,145 גברים, נשים וילדים, נוסף על חטיפתם של 243 אנשים; טבח שהוביל לתגובה קשה ולמלחמה עקובה מדם בעזה. הימים הראשונים היו ימים סוערים, עמומים, מטושטשים. גם אני, כמו רבים, בהיתי בשידורי הזוועות, אך ללא כל יכולת לעבד אותן למילים. כך, למרות היותי אנתרופולוגית הנרתמת באופן מיידי בעיתות משבר למחקר, מהרהרת על נקודות זמן אלו, מצאתי עצמי מרוקנת מכוח להוציא את הפנקס מהכיס ולצאת לשדה.

בימים הראשונים הייתי כסהרורית. כלפי חוץ שידרתי שלמרות הכול אני לא מתפרקת. בתי הספר נסגרו, ואני נותרתי עם שלושת ילדיי הקטנים בבית ונאלצתי לשים את המחשבות והכאב בצד, עד כמה שניתן. לעיתים בבקרים, כשהבית היה שקט, יכולתי לדמיין ששבעה באוקטובר לא קרה. הנה כולם יקומו וילכו ילד ילד ל״זומו״. אבל אז, דווקא אז, עם לגימת קפה אחת או קול השכמה של מסוק שחוצה את השמים בדרכו לפינוי פצועים או העברת חיילים, או השד יודע מה, דווקא אז, הרגשתי שהמילים מתערבבות בחלל של מעלה ולא מוכנות לרדת לחלל של מטה. הרגשתי צורך עז לאסוף את כל הידיעות, החדשות, המילים בעיתון, המודעות על העצים, הסיפורים שבעל פה וכל מה שנחשפתי לו במהלך היום, לכדי סיפור. בהחלטה של ייאוש וצורך במרחב כתיבה, כחלק מהניסיון התמידי שלי להבין את המקום של האנתרופולוגיה בימי משבר, ממש כפי שעשיתי בימי המחאה, הקורונה וההפגנות של 2023. כך נפתחה קבוצה של אנתרופולוגיות. נפגשנו בזום בימי רביעי בערב. במהלך המפגשים הנחיתי כתיבה פואטית על אירועים מהמציאות הכואבת סביבנו, מתוך רצון לחדד את המפגש שבין המציאות לבדיה במחקר האנתרופולוגי. במפגש הזה ביקשתי ליצור ״מרחב פואטי״ שיאפשר לדבר על הכאב והשבר שנוצר, אך גם לתת ביטוי לכאב הדיסציפלינרי שלנו נוכח תחושת הנטישה של העולם האקדמי וחוסר היכולת לראות את מורכבות החיים בישראל. במרחב הזה הצעתי תרגילי כתיבה. המטרה הייתה שכל אחת תכתוב טקסטים סביב תמות שמעניינות אותה וקשורות לאירועי הטבח והמלחמה. יצרנו מרחב אתנו־אנליטי משלנו. אי של שפיות במציאות שנראה כי איבדה אחיזה, שנשמטה מתחת לרגלינו הכבדות שנדרשו לסחוב את מחשבות החורבן הקיומי שחווינו. הסדנה הייתה המשך לכלי שפיתחתי במחקרים קודמים שלי באירועי משבר (חג׳ג׳־ברגר, 2018), כפי שמוצג במאמר באסופה זו. אך בשונה מהאתנוגרפיה הבהולה, כלי זה נועד לבחון את האירוע דרך הרחקתו ומסגורו כסיפור בדיה. למתודה זו קראתי אתנוסטורי, כלומר כתיבת אתנוגרפיה דרך סיפור. האתנוסטורי הינו כלי מתודולוגי שפיתחתי לחקר משברים ואסונות – אסון טבע, משבר לאומי, ביטחוני או אחר, והחוקרת היא חלק ממנו. זהו כלי המאפשר לחוקרת לבחון אירוע קשה שלא תמיד ניתן לפרשנות מיידית או למחקר במתודה המקובלת בשל כובד האירועים ולעיתים אף בשל הסכנה הכרוכה בהם. כלי זה הוא חלק מתחום האנתרופולוגיה הספרותית, שבוחנת את חקירת התפקיד שממלאת הספרות בחיי החברה והפרט הפועל בה. נוסף על כך היא שואלת: איזה תפקיד ממלאת הכתיבה בתהליכי צבירת ידע אנתרופולוגי? כיצד

***הגר חג׳ג׳־ברגר**, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

נוצרים טקסטים אנתרופולוגיים? האם אלו טקסטים שניתן לראותם כחלק מהזאנר הספרותי? מהו המייצג ומה המיוצג? (Rapport, 2018).

כשהתחלתי לעבוד על מתודה שכותבת טקסטים באירועי משבר חשבתי על הסיפור שרוצה להיות מסופר – כיצד אפשר לבחון אותו ומה הוא יהיה עבורנו, חוקרים וחוקרות אנתרופולוגיות. המטרה המוגדרת – הרחקת האירוע וכתיבה עליו כבדיה – מאפשרת להרחיק את המציאות, אך גם להבדיל את הבדיה מהאירוע עצמו. כלי זה סייע לי לחזור לשדה המחקר ולראות אותו שוב בבהירות.

באפילוג זה ארצה להציג סיפור שכתבתי בסדנה המשותפת סביב רצף של ידיעות על ניצולי הנובה ועל סיפורי רקע לסיפורים אלו. הסיפור הוא ניסיון ליצור פסיפס עדין למורכבות של החיים בחברה הישראלית ובימי אסון ומלחמה, על ההיבטים של אחוות גברים, רעות, משפחה, צבא ועוד.

הפיל הצהוב

הגר חג׳ג׳־ברגר*

אתמול בבוקר ראיתי פיל צהוב מת. הוא צנח על האוטו של מירון מייד אחרי שהמוזיקה הפסיקה. ובכל התופת חשבתי שלא בכל יום נופל לך פיל על האוטו. באותו רגע, זה היה נראה לי הדבר הכי פסיכי שקרה לי היום, וכבר חשבתי איך אני מספר לשרון היפה שלי שנשארה בבית ״על הפיל הצהוב שצנח לי על האוטו״, חשבתי שאתחיל במשפט, ״אתמול בוקר ראיתי פיל צהוב מת״.

אבל אז התחלנו לרוץ לעבר השיחים, כפות הרגליים התחילו לכאוב לי כשדרכתי יחף על החול המדברי של אדמת רעים, העיניים חיפשו מקום עם צל. איזה עץ או גומחה שנוכל לצנוח פנימה אליה ולחכות. ראיתי את אורי ומירון רצים ומחזיקים את הראש, דמייני שאלו אלי ומריאנו באיזה מערכון של ארץ נהדרת. חשבתי על מערכון הבריחה מהמסיבה, ושחייזרים השתלטו על המסיבה כי הם רצו ללמוד מאיתנו איך לעשות שמח. הם אשכרה רצו לחטוף את הדי ג׳י והזמרים ואנשי ההפקה, כי שם לא יודעים לעשות שמח. ואתמול, אתמול רעדה הרצפה ופילחה את הליתוספירה וחדרה שכבה שכבה עד לגלעין הפנימי, לעצם העניין, ואז השמש עלתה, והם ישבו שם בכוכב המשעמם שלהם ואמרו, יאללה בואו נהרוס להם את המסיבה ונעשה לנו מסיבה משלנו. ואת כל זה אני חושב כשמולי אלי ומיראנו רצים במערכון של הפרלמנט, והחייזר מגיח מדי פעם ברכב משוריין, אני לא רואה אותו, אני רואה רק קונפטי שהוא יורה לעברי מהאוטו, ואני רוצה להגיד לו, ״אחי, חדל קונפטי, בוא נרקוד ביחד״, אבל זה נראה לי לפתע חסר רגישות ואז אני רואה את אורי מחזיק יד למירון שצועק, ״אני לא יכול יותר, וקורס על הברכיים״ ואורי מחזיק לו את היד ומושך אותו והמראה הזה מצחיק אותי נורא, כי אורי תמיד היה דואג למירון, עוד בגן הוא היה מרביץ לדוויד שהיה ילד שהגיע מארץ מוכת רעב וכאב ומצא את מירון כשק אגרוף למכואבי החיים. ואורי, אורי יום אחד חיכה לו בשירותים ואיים עליו שידאג להחזיר אותו למדינה המזורגגת שלו אם לא יפסיק להציק לחבר שלו, כי אבא של אורי היה סגן אלוף בצבא, וכולנו ידענו שהוא יכול לעשות דברים שאבות אחרים לא יכולים, כמו להרביץ לאימא של אורי, אבל על זה לא דיברנו אף פעם. רק פעם אחת ראיתי אותו דוחף אותה לקיר ואיך היא מתכווצת, זה היה כשהיינו כבר בכיתה ב׳, סיפרתי למירון והוא השביע אותי שלא מדברים על זה. הוא רצה לשמור על אורי, ואורי, אורי עכשיו מושך את מירון, והתמונה הזו, כשאני רץ מולם, הייתה כמו סרט מוגבר של משחקי הרעב, אז התחלתי לצחוק, כל כך חזק שגם בין כל מטחי הטילים והקונפטי, אורי ומירון הסתכלו עליי במבט מופתע. רצנו ככה אולי שעה, אולי כמה דקות. איבדתי תחושת זמן. ואז כשראיתי מולנו אסופת עצים צעקתי להם להצטרף לכיוון שלי, והתחלתי לרוץ מהר יותר, דמיינתי שבמקום רגליים יש לי גלגלים, גלגלים של ג׳יפ שטח מוגבהה, עם כל התוספות, ואני שם 4 על 4, ומרגיש שזה היום שלי, הנה אני תכף מסתתר וחושב איך אדבר עם החייזרים ואסביר להם שממש לא איכפת לי שהם רוצים להכיר אותנו. אני דווקא בעד. ותהיתי, איך מדברים חייזרית? אולי הם כל כך מתוחכמים שמייד כששומעים אותנו יש להם מן כזה כפתור שמתרגם להם כל שפה וגם נותן להם פרשנות תרבותית, ככה שלא ייעלבו אם משהו לא יושב טוב עם התרבות שלהם.

*__הגר חג׳ג׳־ברגר__, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

ושכבתי בגומחה הזו, בין עצים ערומים, והרגשתי קוזי ונעים, וחיכיתי שאורי ומירון כבר יבואו, וקולות הקונפטי התחלפו בקול יריות שהתקרבו, ומירון ואורי צנחו עליי לתוך הבור, ואני אומר להם זוזו, זוזו הצידה. ככה שכבתי ואורי ומירון עליי, לא זזים. לא מדברים. ואני חושב שאתחיל את הסיפור לשרון היפה לא על הפיל הצהוב שצנח על האוטו של מירון, אלא איך אתמול אורי ומירון אדומים צונחים על הלב שלי.

אפילוג: שילוב זהויות

טובה מהכני־בלקין* ואיילה פרץ בן חיים*

לאורך חייהם ישראלים יוצאי אתיופיה מנווטים בין הזהות האתיופית לבין זהותם הישראלית. המלחמה שפרצה בשבעה באוקטובר מיצבה את הישראלים יוצאי אתיופיה, כמו את יתר אזרחי ישראל, כישראלים יותר, אך למרות זאת הם עדיין מדגישים את הזהות האתיופית שלהם באמצעות סממנים תרבותיים ייחודיים שלהם. לדוגמה, בבית ספר תיכון בבית שמש נתבקשו התלמידים ללמוד על חלל צה״ל מהמלחמה ולהכין מיצג המספר את סיפור חייו ומותו. בטקס הסיום נוכחנו לראות כי תלמידים ישראלים יוצאי אתיופיה בחרו באופן מובהק ללמוד על חללים יוצאי אתיופיה. יתרה מכך, כפי שניתן לראות בתמונה המצורפת, חלקם הוסיפו במיצג את דגל אתיופיה לצד דגל ישראל, ויצרו ביטוי תרבותי ייחודי למגוון חוויותיהם.

בכך ביקשו התלמידים להנכיח את ייצוגם של חיילים יוצאי אתיופיה בתוך הנרטיב הלאומי הישראלי. בחירתם להנציח חללים מרקע אתני זהה לשלהם פועלת בשני מישורים. במישור הראשון הם יוצרים ייצוג חזותי של החללים מתוך קהילת יוצאי אתיופיה, ובכך תורמים להנצחת זכרם ולשמירה על מורשתם. במישור השני הם מנהלים דיאלוג עם החברה הישראלית הרחבה בנוגע לנראות ולהכרה של חוויות הקהילה שלהם. באמצעות הנצחת חללים יוצאי אתיופיה התלמידים מאתגרים את הנרטיב ההיסטורי הדומיננטי הישראלי, ומבקשים להביא להכרה רחבה יותר בדבר גבורתם של חיילים יוצאי אתיופיה. ההנצחה של הגיבורים הנופלים אינה רק מעשה של זיכרון, אלא גם הצהרה על תרומתם הרבה למדינת ישראל. זהו אישור לכך שהנרטיב של יוצאי אתיופיה הוא חלק בלתי נפרד מהמארג ההיסטורי והזיכרון הקולקטיבי של מדינת ישראל.

הצבת דגל אתיופיה לצד דגל ישראל מסמלת את המרכיבים השונים בזהותם של ישראלים יוצאי אתיופיה. לתפיסת התלמידים החללים נפלו כגיבורים בהגנה על מדינת ישראל, אך הם עדיין מדגישים את המורשת התרבותית שלהם כאתיופים. הסיטואציה הזאת ממחישה את ההמשגה של נבדלות מרצון, מכיוון שהתלמידים בחרו מרצון להתייחד עם זכרם של חללים יוצאי אתיופיה. שתי הזהויות שזורות זו בזו, והתלמידים לא התכחשו לאף אחת מהן, אלא בחרו להציג את הזהות הישראלית לצד הזהות האתיופית. כפי שציינו במאמר, הנבדלות מהחברה הישראלית הכללית נעשית מתוך רצון לשמר ולהנכיח את הזהות האתיופית. בחירה זו מאפשרת לישראלים יוצאי אתיופיה לבטא בפומבי גאווה במורשת האתיופית שלהם, אך גם את תרומתם לחברה הישראלית, באופן שמחזק את הקשרים הפנימיים וממצב אותם במקום חדש בחברה הישראלית הרחבה.

היבט נוסף נוגע למיצוב מחדש של חיילים יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית. כצעירים הם לעיתים רבות נתפסים כ״מסוכנים״ בשכונות מגוריהם, כאלו שתושבי השכונה נרתעים מהם. אך כעת אותם צעירים נלחמים עבור החברה הישראלית כולה. השירות הצבאי מהווה עבורם פלטפורמה לניעות חברתית באמצעות תפקידי פיקוד וגם לחיבור משמעותי יותר לזהותם ישראלית. זאת ועוד, הם מהווים דמות מודל עבור בני נוער וצעירים

***טובה מהכני־בלקין**, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת בן גוריון.
***איילה פרץ בן חיים**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.

יוצאי אתיופיה. סיפורי הגבורה של צעירים יוצאי אתיופיה בשדה הקרב הפכו למעוררי השראה ולמודל לחיקוי עבור רבים שרוצים ללכת בעקבותם.

המלחמה שמה זרקור על השתתפותם הפעילה של צעירים וצעירות יוצאי אתיופיה בתפקידי פיקוד. אנו צופות כי מגמה זו תתרחב וכי ישראלים יוצאי אתיופיה ישתלבו בדרגים גבוהים יותר ואף יהיו חלק ממקבלי ההחלטות. כמו כן, שירותם הצבאי המשותף של יוצאי אתיופיה עם ישראלים אחרים תרם רבות לשינוי בתפיסת החברה הישראלית כלפיהם. סיפורי גבורה של לוחמים ומפקדים יוצאי אתיופיה, כמו זה של סגן טשאגר טוואבה,[1] הפכו אותם לגיבורים לא רק בקהילתם, אלא לגיבורים לאומיים. זאת ועוד, החיילים שנלחמים לצידם רואים בישראלים יוצאי אתיופיה חלק בלתי נפרד מהחברה הישראלית ושותפים מלאים לערכיה. שינויים אלו מנבאים תהליך חברתי שבו ישראלים יוצאי אתיופיה לא ייתפסו עוד כאחרים, אלא כפרטים השייכים לחברה הישראלית.

בזמן המלחמה התושבים הישראלים חשופים לאיומים ביטחוניים שונים, אך ישנן קבוצות בחברה הישראלים המצויות במצב של חשיפה מוגברת. ישראלים יוצאי אתיופיה נמצאים במצב של סיכון מוגדל מכיוון שרבים מהם עדיין מתגוררים במרחבים עירוניים, בשכונות מתפוררות הנמצאות בטווח פגיעת הטילים ואשר אין בהן חדרי מיגון ראויים.

בשל המצב הביטחוני שלאחר שבעה באוקטובר פונו תושבים רבים מבתיהם, לרבות תושבי ערים שבהן ריכוז גדול של ישראלים יוצאי אתיופיה דוגמת אשקלון ושדרות. אנו רואות אפשרות לשינוי בתפיסת העירוניות בקרב ישראלים יוצאי אתיופיה ומעבר ליישובים כפריים, צפופים פחות ובטוחים יותר מבחינה ביטחונית. מעבר לכך השתלבות ביישובים כפריים תוכל לשפר באופן ניכר את איכות חייהם. החיים בקהילות כפריות קטנות ותומכות יכולים לספק תחושת שייכות וקהילתיות, יאפשרו להם ניעות חברתית ויפתחו בפניהם אפשרות לרכישת הון תרבותי בחברה הישראלית והזדמנויות כלכליות חדשות.

צילום: איילה פרץ בן־חיים, בית שמש, 13.2.24

1 מלכאי, ר׳ (2024, 13 בפברואר). עבור חיילי דור הניצחון, טשאגר הוא ״המפקד״ ולא ״האתיופי״. הארץ. https://www.haaretz.co.il/opinions/2024-02-13/ty-article-opinion/.premium/0000018d-a2fa-d42f-adcd-ebfa2c760000?utm_source=Web_Share&utm_medium=Whatsapp&utm_campaign=Share

אפילוג: תכנון, תרבות ופוליטיקה במבט אקטואלי

חן משגב* וחיים יעקובי*

נתבקשנו בטקסט קצר זה להתייחס למצב הפוליטי הנוכחי. אנו מתייחסים הן לתהליכים של ההפיכה המשפטית והמשטרית שקודמו במרץ על ידי הממשלה הנוכחית מעת הקמתה וממשיכים גם כעת, והן למלחמה הנוכחית בעזה, הנמשכת כבר כשמונה חודשים וסופה אינו נראה לעין. לפיכך, לטעמנו, המצב הפוליטי אינו אנקדוטה, אלא חלק מתהליך פוליטי וחברתי מתמשך, וקשה לנו לראותו בנוסטלגיה כקו פרשת מים שלפניו הייתה מציאות שוויונית בישראל בכלל ובהקשר המרחבי־תכנוני בפרט, ואחריו מציאות קשה ואי־שוויונית (כפי שהתייחסו אליו חלק ממפגיני המחאה נגד ההפיכה המשטרית במהלך שנת 2023). במקום זאת נטען כי בהקשר התכנוני והמרחבי, ובכל האמור בהפיכה המשפטית והשלטונית, מדובר במידה רבה בנדבך נוסף של צמצום ההליך הדמוקרטי בתכנון – תחום שגם לפני האירועים האחרונים לא היה נדיב בשיתוף ציבור, בדמוקרטיזציה ובשקיפות. אין ספק, עם זאת, שהמציאות העכשווית עלולה לנעוץ את אי־השוויון באופן פורמלי יותר, ראו לדוגמה החלטות בנוגע לחקיקה בנושא ועדות קבלה ויצירת מנגנונים מדירים בקבלה ליישובים. גם לביטול או לצמצום חד בעילת הסבירות ישנן משמעויות כבדות משקל בנוגע ליכולתן של קבוצות מיעוט מופלות להתמודד עם אי־השוויון המרחבי (ראו למשל את דוח קולקטיב מזרחי־אזרחי בנושא תכנון מרחבי ודיור). אכן, האפליה המרחבית שהממשלה הנוכחית "ירשה" תמשיך לפעול ביתר שאת כלפי מזרחים, מהגרים מחבר העמים ומאתיופיה וכמובן פלסטינים אזרחי ישראל ואלו החיים תחת כיבוש מעבר לקו הירוק.

המרחב הישראלי המתוכנן משקף זה עשורים רבים היררכיות אתנו־מעמדיות ומקבע (אי)נגישות למשאבים שונים, למגורים ולשטחים פתוחים. "המהפכה" הנוכחית מציעה לא רק אידאולוגיה פופוליסטית וגזענית, אלא אף מאופיינת בהגברת השיח הניאו־ליברלי – בהאדרת ההון והכוח הפרטי ככרטיס כניסה לטוב המשותף. גם מגמה זו לא חדשה בתחום התכנון – הפרטת קרקעות, הפרטת תהליכי תכנון וביצוע, העדפת ההון הפרטי (של יזמים ומקורביהם) על נחלת הכלל איננה חדשה. אולם הצמדתה לאידאולוגיה משיחית וגזענית ולאינטרסים פרטיים של בעלי כוח המנוהלים בסביבה פוליטית מושחתת, סוללת את הדרך לקיבוע מרחבים של הפרדה, אפרטהייד, בטריטוריה של ישראל/פלסטין במהלך העשורים הקרובים.

אולם השימוש המנצל במשאבי הקרקע והטבע בישראל הוא לא רק מכשיר לשיעתוק המבנה החברתי ההיררכי. קשה לחשוב בימים אלו על המדיניות המזלזלת של הממשלה והשרים הרלוונטיים בסוגיית ההתחממות הגלובלית. לזו מחיר סביבתי כבד, כמו גם מחיר חברתי – המשך עידוד פיתוח ובנייה חסרי גבולות בישראל ובשטחים הכבושים, שמשמעם עוד ועוד כבישים ושטחים בנויים, התייחסות צינית לסוגיה הסביבתית ולעיתים גם הכחשתה.

***חן משגב**, המחלקה לסוציולוגיה, תקשורת ומדע המדינה, האוניברסיטה הפתוחה.
***חיים יעקובי**, The Bartlett Development Planning Unit, UCL.

המלחמה בעזה, הארוכה והקשה בסדרה של מתקפות קטלניות על רצועת עזה מאז הטילה ישראל מצור אכזרי על הרצועה לפני כמעט שני עשורים, ומתקפת החמאס האכזרית על בסיסי צה״ל בשבעה באוקטובר והטבח האיום והבלתי נתפס שביצעו אנשיו ביישובי עוטף עזה, אינם מבשרים טובות, ומשליכים לטעמנו על עתידה הקרוב והרחוק של המדינה. שיקום העוטף ויישובי הצפון ההרוסים והנטושים מספק הזדמנות לתכנון דמוקרטי ושוויוני שיצמצם, לאחר עשורים רבים של הפקרה והזנחה, לפחות חלק מהפערים העצומים לא רק בין מרכז ופריפריה בישראל, אלא גם בין ערי פיתוח כאופקים, שדרות וקרית שמונה והקיבוצים הסמוכים להם. אך אנו שואלים מה יהיה עם רצועת עזה ההרוסה והחרבה, על מיליוני תושביה חסרי הבית, התשתיות ההרוסות, הרעב והמגיפות? קשה לדעת, אבל ברור כי שימור הפער בין שני צידי הגדר – הצד הפלסטיני והצד הישראל, הוא חבית חומר נפץ ולא יוכל להמשך ללא פתרון פוליטי בר־קיימה. במסגרת פתרון זה לעולם התכנון ולחזון התכנוני יש פוטנציאל לסייע ולנצל את ההזדמנות לקידום מרחב דמוקרטי יותר, שוויוני יותר, מרחב של שלום ושיתוף פעולה במקום של קונפליקט לאומי, פערים אתניים והפקרה ממשלתית.

דברים אלו נשמעים כעת, ביוני 2024, כמעט כחזון אחרית הימים. קשה כמובן לקבוע מה יהיה בעתיד, ודאי במדינה שכה נתונה לתמורות פוליטיות וחברתיות ואשר עברה טראומה קשה וכואבת, שבעקבותיה יצאה למלחמה עקובה מדם, במסגרתה גם החריבה את רצועת עזה וגרמה קטסטרופה הומניטרית ואנושית איומה. העתיד המצטייר אינו מזהיר, בלשון המעטה. המלחמה ותוצאותיה והמשך צמצום המרחב הדמוקרטי משליכים כאמור ישירות על אי־השוויון המרחבי, והרחבתו תוך דחיקה נוספת של קבוצות מיעוט שגם קודם לכן לא זכו ליהנות באופן מלא ממשאבי הקרקע והתכנון בישראל. החורבן והסבל משני צידי הגבול עתידים להשליך על המרחב המתוכנן והבנוי בישראל ובעזה לדורות קדימה.

מצב החירום בישראל והשפעתו על אוכלוסיית המחקר המוצגת במאמר "תפיסותיהם של מטופלים המתמודדים עם התמכרות כלפי טיפול בין־אישי ממוקד רגש"

אהרון שבי*

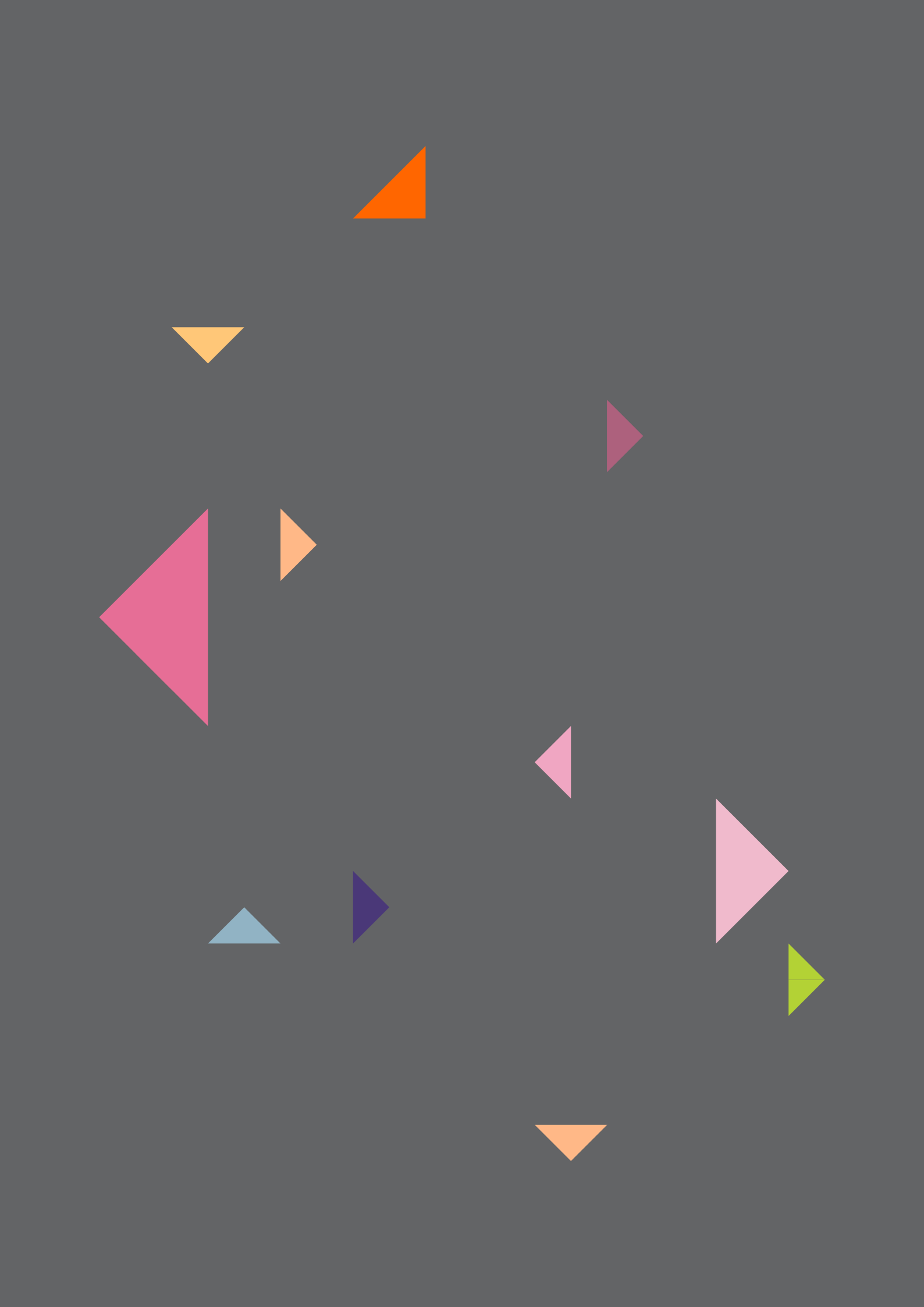
רקע

מצב החירום שפקד את ישראל בשבעה באוקטובר השפיע לרעה על חלק מהמטופלים שהשתתפו במחקר. יש מהם שנחשפו לאירועי הלוחמה שהתרחשו בדרום ובצפון הארץ וחוו אובדנים קושי ופגיעות.

השלכות מצב החירום על אוכלוסיית המחקר בעת זו

המלחמה הנמשכת גם בימים אלה מאיימת על משאביהם האישיים והתפקודיים של משתתפי המחקר. אוכלוסייה זו, המוחלשת גם בימים של שגרה, חווה בעת זו חרדה, חוסר ביטחון וטראומה. בקרב חלק ממשתתפי המחקר ניכרת נסיגה תפקודית וסמנים של בלבול, מועקה, סטרס, מצוקה וחזרה לשימוש מופרז בחומרים משני תודעה (סמים, אלכוהול ותרופות), לאחר שנים של ניסיון להתמודד עם בעיית ההתמכרות. דפוס פעולה זה של שימוש חוזר בחומרים נתפס כדרך לריפוי עצמי ולהתמודדות עם המצוקה הרגשית והנפשית, אלא שבפועל פעולה זו מקשה עד מאוד על האוכלוסייה ועשויה להובילה לחזרה למעגל ההתמכרות.

השלכות מצב החירום בישראל על האוכלוסייה הנחקרת בעוד עשרים שנים

השלכות מצב החירום על משתתפי המחקר בטווח הקצר והארוך תלויות באופן מכריע בדפוס התמודדותם עם מצב משברי זה. משתתפי המחקר אשר מוותרים בעת זו על קבלת סיוע ועל התחברות לקהילה תומכת וקבלת טיפול משלים רפואי ופסיכוסוציאלי, עשויים לחוות פוסט־טראומה, קושי אישי משפחתי ותעסוקתי וחוסר ביטחון, ולמצוא עצמם במעגל סגור של התמכרות. לעומתם, אותם משתתפי המחקר אשר כבר כעת עושים מאמצים להתמודד עם הקשיים ומקבלים סיוע, לרבות טיפול בחוויית הטראומה, יצליחו, להערכתי, להתאושש. לפיכך ההתערבות המומלצת עם משתתפי המחקר היא טיפול בטראומה אקוטית ובהתמכרויות אשר יקנו לאוכלוסייה זו השקפה קוגניטיבית חלופית לחוויית הזיכרון הטראומטי, ויאפשרו לה לווסת רגשות ולהטמיע רגשות חדשים של ביטחון ומסוגלות. השתתפות האוכלוסייה בטיפול חיונית להשגת רציפות תפקודית, חוסן אישי ומסוגלות, אשר יובילו להפחתה או להפסקה של השימוש החוזר בחומרים ולתפקוד תקין הן בטווח הקרוב והן בטווח ארוך.

***אהרון שבי**, החוג לקרימינולוגיה קלינית, אוניברסיטת אריאל.