

# בין קונפליקט לדיאלוג: על תהליכי התערבות במפגש בין ערבים ויהודים באקדמיה<sup>1</sup>

דניאלה אריאלי וויקטור פרידמן

## תקציר

מאמר זה מתאר תהליך מחקרי מתמשך שבמרכזו עמד ניסיון להבין ולהשפיע על יחסים בין סטודנטים יהודים וערבים הלומדים יחדיו במכללה ציבורית בצפון הארץ. הזירה האקדמית מתוארת כ"מרחב מפגש טבעי", בו נפגשים אנשים שלרוב מבלים את זמנם במרחבים נפרדים. מרחב זה מהווה, מחד, הזדמנות להיכרות מעמיקה, לשיתוף פעולה ודיאלוג, אך מאידך טעון במתחים ומושפע מקונפליקטים הקיימים בחברה הרחבה. המחקר התקיים כמחקר פעולה שמטרתו הערכה מעצבת של חוג אקדמי לסייעוד שבו כמחצית הסטודנטים הם יהודים וכמחציתם ערבים. המאמר מציג שישה מעגלים של מחקר פעולה, את הקשיים והדילמות שעיימם התמודדו, ואת התובנות שהפקנו מכל אחד מהם. לאור תובנות אלו אנו מציעים גישה תיאורטית-מעשית חדשנית להתמודדות עם מתחים וקונפליקטים במרחבי מפגש טבעיים. גישה זו מבוססת על התפיסה של "הבנייתיות חברתית" (social constructionism) (Gergen & Gergen, 2008), ומטרת-העל שלה היא לעודד את הסטודנטים לעצב, באופן מודע ומשותף, מרחב מפגש טבעי המשרת את רצונותיהם וצורכיהם של כל המשתתפים.

**מילות מפתח:** דיאלוג בין-תרבותי, מרחב מפגש טבעי, מחקר פעולה, אקדמיה, חינוך לסייעוד

## חבוא

הזירה האקדמית היא מרחב מפגש טבעי (natural space of encounter) (Valentine, 2008). בשונה מקבוצות דיאלוג המתארגנות במיוחד לשם עיסוק ביחסים בין חברי הקבוצה והקבוצות מהן באו, 'מרחבי מפגש טבעיים' נוצרים כאשר אנשים מקבוצות (אתניות, דתיות, תרבותיות וכו') שונות ולעתים יריבות, שבדרך כלל אינם מתרועעים זה עם זה באופן הדוק וממושך אלא מבלים את זמנם במרחבים מובחנים, נפגשים במרחב משותף. הם עושים זאת על מנת להגשים מטרות אישיות, כגון השגת תואר אקדמי. המטרה של מרחבי המפגש הטבעיים אינה דיאלוג בינתרבותי, אולם, משום שהם מהווים מקומות מפגש לאנשים שבאים

מקבוצות שונות, וביניהן קבוצות שיש ביניהן מתח ועימות, מרחבי מפגש טבעיים מהווים הזדמנויות לעסוק ביחסים בין קבוצות ובין חבריהן בתוך מסגרות היומיום. מאמר זה מתאר תהליך מחקרי מתמשך, שבמרכזו עמד ניסיון להבין את, ולהשפיע על, יחסים בין סטודנטים יהודים וערבים<sup>2</sup> במרחב המפגש הטבעי שנוצר בתוך מסגרת אקדמית: חוג לסיעוד במכללה ציבורית בצפון הארץ. מאחר ומדובר בחוג אקדמי שגם מעניק מקצוע היכול לספק פרנסה יציבה לבעליו, החוג מושך אליו סטודנטיות וסטודנטים ממגוון האוכלוסיות בחברה הישראלית, ובכלל זה תושבי ישראל הלא יהודיים, וזאת לצד סטודנטיות וסטודנטים יהודים וישראלים ותיקים ועולים חדשים. התוצאה של מצב עניינים זה הוא שהחוג לסיעוד הפך למרחב מפגש טבעי: זירה מרתקת של מפגש בין סטודנטים המייצגים פלחים שונים בחברה הישראלית המגוונת. כמחצית הלומדים בחוג הינם סטודנטים דוברי ערבית (ערבים מוסלמים, נוצרים ודרוזים), וכמחצית נוספת הינם סטודנטים דוברי עברית (יהודים ותיקים ועולים חדשים מאתיופיה וחבר העמים וכן צ'רקסים).

המאמר מבוסס על תהליך של "מחקר פעולה" שלווה את החוג לסיעוד מהקמתו בשנת 2007 עד שנת 2012. החוג הוקם כחלק מתהליכי האקדמיזציה של הסיעוד בעולם ובישראל וכדי לענות על צרכי האוכלוסייה באזור המכללה. מראשיתו הוא לוהה במחקר פעולה שמטרתו הערכה מעצבת של החוג (Arieli, Friedman & Hirschfeld, 2009). מחקר פעולה הוא גישה מחקרית המוגדרת כ"תהליך משתף, דמוקרטי העוסק בפיתוח ידע מעשי למען מטרות אנושיות ראויות... ומשלב פעולה ורפלקציה, תיאוריה ועשייה (practice) למען חיפוש פתרונות לעניינים חשובים לאנשים... ולמען הצמיחה של אנשים וקהילותיהם" (Reason & Bradbury, 2008, p.4). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לספק להנהלת החוג ולסגל החוג מידע תקף ועדכני, שיעזור להם לעצב את החוג ולהתמודד באופן יזום ובונה עם בעיות ואתגרים. חלק ממחקר הפעולה כלל התערבות פעילה על ידי החוקרים עם הסטודנטים ועם סגל החוג על מנת להתמודד עם בעיות ולקדם שינוי. בנוסף, מעבר למטרה המעשית, תהליך מחקר הפעולה היה מיועד להפיק ידע חדש - דהיינו, להשתמש בתיאוריה לכוון את הפעולה ולהשתמש בפעולה ותוצאותיה על מנת לבחון ולעצב תיאוריה.

המאמר פותח בסקירה קצרה של גישות למפגש בינתרבותי באקדמיה בכלל ובחינוך לסיעוד בפרט. הסקירה מצביעה על המתח בין שתי נקודות מבט: אחת המתייחסת למפגש כבעיה של התמודדות עם שוני וקבלת האחר ושנייה המתייחסת אל המפגש כבעיה של כוח והתמודדות עם עימות. לאחר הסקירה נציג את מחקר הפעולה שעליו המאמר מבוסס. בדיון

נציג את התובנות שלנו מתהליך המחקר. כפי שנראה, הניסיון ליצור דו-שיח יהודי-ערבי במרחב מפגש טבעי פוגש דילמות וחסמים קשים. בדיון נטען שהתמודדות עם דילמות אלה דורשת התייחסות לשתי נקודות המבט: גם לשוני וגם לכוח. על בסיס תובנות תהליך מחקר הפעולה, נציג גישה תיאורטית ומעשית חדשנית להתמודדות עם האתגרים שביצירת דו-שיח יהודי-ערבי במרחבי מפגש טבעיים באקדמיה. נשקול גם את האפשרות להכליל גישה זו למרחבי מפגש טבעיים במקומות אחרים.

### האקדמיה והמפגש הבינתרבותי

מרחב המפגש הטבעי המתקיים במוסדות אקדמיים זכה להתייחסות תיאורטית ואמפירית מגוונת, שאפשר לזהות בתוכה שתי נקודות מבט עיקריות, האחת היא נקודת המבט של השיח הרב תרבותי, המתמקדת בהקניה של תפיסות פלורליסטיות; השנייה היא נקודת המבט הביקורתית שמתמקדת בחשיפת מנגנונים של כוח והדרה. הגישה הרב תרבותית רואה במוסדות ההשכלה הגבוהה מוסדות שתפקידים לחנך סטודנטים לחיות בעולם פלורליסטי ולייצר סביבה המקבלת שונות ואף מטפחת את הייחודיות התרבותית של קבוצות אתניות שונות. זאת מתוך עמדה המניחה, שכל הקבוצות יכולות לתרום ולהעשיר את המרקם התרבותי המשותף (Banks, 2010). השיח הביקורתי מתמקד באופנים בהם מוסדות אקדמיים פועלים לשעתוק יחסים חברתיים ומנתח את הסביבה האקדמית כסביבה 'צוננת' כלפי סטודנטיות או כלפי סטודנטיות וסטודנטים מקבוצות מיעוט, סביבה הגורמת להם להרגיש חוסר שייכות ומתח שמשפיעים על הישגיהם האקדמיים ועל שביעות רצונם מן הלימודים (Bourdieu, 1988; Vega & Moore, 2012). אחת הטענות הנשמעות בשיח הביקורתי היא שהשיח הרב תרבותי משמש כאידיאולוגיה המנרמלת ומכחישה את יחסי הכוח (Bonnilla-Silva, 2003). מה שמשותף לגישות השונות הוא ההכרה בכך שמוסדות להשכלה גבוהה צריכים למלא תפקיד חשוב ביצירת שינוי חברתי, בקידום ערכים של שוויון ודיאלוג בין תרבותי (Banks, 1999). עם זאת, חלק גדול מהמחקרים שבחנו יוזמות לקידום רב תרבותיות ולהכללה של סטודנטים מקבוצות מיעוט בתוך קמפוסים אקדמיים לימדו שהמציאות היומיומית באקדמיה היא לעיתים קרובות רחוקה מאוד ממילוי תפקיד זה (Krishnamurti, 2003). נמצא למשל כי מרצים חשים שהם נעדרי כלים לעסוק בדרכים אפקטיביות בעימותים הנוצרים על רקע של שונות אתנית, גזעית ומגדרית במסגרת הכיתות שהם מלמדים, וכי זאת אחת הסיבות העיקריות לכך שמרצים מן הרוב ה'לבן' בארה"ב נמנעים, לרוב, לערוך דיונים בנושאים של גזע ואפליה גזעית בכיתות בהן הם מרצים (Quaye, 2012). נמצא גם שמרצים רבים מתנגדים לעסוק בסוגיות הקשורות במפגש הבינתרבותי בכיתה, לעיתים קרובות

בשל הטענה כי עיסוק בנושאים אלו יפגע באיכות האקדמית של הקורס (Stassen, 1995). לאור העובדה שרוב המרצים (בארה"ב) נמנים עם הקבוצה ה'לבנה' ולאור החשיבות של קיום דיונים דמוקרטיים ופתוחים בסוגיות של אי שיוויון גזעי ואתני יש, לטענת החוקרים, חשיבות קריטית להכשיר ולעודד את המרצים לקיים שיח זה עם הסטודנטים (Quaye, 2012).

ההכשרה האקדמית בסיעוד היא גומחה ייחודית בתוך מוסדות ההשכלה הגבוהה. מדובר במחלקות/ חוגים אקדמיים המעניקים, לצד תואר ראשון בסיעוד, גם תעודות הסמכה לאחיות ואחים. כתוצאה מכך שמקצוע הסיעוד מספק "קריירות בטוחות ומשתלמות, שיכול אפילו לחצות גבולות אתניים" (Birenbaum-Carmeli, 2007, p. 124) הוא מושך אליו סטודנטיות וסטודנטים מקבוצות מגוונות. וכך, יש במחלקות וחוגים אקדמיים לסיעוד ייצוג גבוה יחסית לסטודנטים מקבוצות שלרוב פחות מיוצגות במוסדות השכלה גבוהה, כגון סטודנטים ערביים או סטודנטים מהעדה האתיופית (Arieli & Hirschfeld, 2013). בנוסף, בעוד בעבר פנו למקצוע בעיקר נשים; כיום יש יותר ויותר גברים הפונים למקצוע (Romem & Anson, 2005). הכשרת אנשי סיעוד ממגוון אוכלוסיות היא יעד מרכזי בחינוך לסיעוד ובהתאם לכך פותחו מודלים ואסטרטגיות למשיכה של סטודנטים מקבוצות מיעוט ללימודים אקדמיים, לתמיכה בהם ולמניעת נשירתם (Arieli & Hirschfeld, 2013; Gilchrist & Rector, 2007).

תפקיד המוסד האקדמי בהקשר של זו-שיח בינתרבותי נידון גם הוא בספרות על החינוך לסיעוד, וגם כאן אפשר לזהות, במקביל לעמדות התיאורטיות שצוינו לעיל, שתי עמדות מרכזיות. העמדה הראשונה, שמכונה סיעוד בינתרבותי מתמקדת בכוונה להכשיר את הסטודנטים, האחיות והאחים לעתיד, לתת טיפול סיעודי רגיש-תרבותית ומחויט ללקוח (Leininger, 2002; Purnell & Paulanka, 2003). אחד ממושגי המפתח בספרות זו הוא "כשירות תרבותית". הוא מציין מצב אידיאלי של מטפל שיש לו מודעות לתרבות של עצמו והאופן בו התרבות מעצבת תפיסות ומנהגי בריאות של עצמו ושל אחרים, ידע על תרבויות שונות, יכולת להסתדר עם אנשים מתרבויות שונות, ניסיון ומיומנות בתרבויות שונות והניעה עמוקה להקדיש מאמצים בנושא זה (Campinha-Bacote, 2002). בהתאם לגישה זו החלו מוסדות ההשכלה הגבוהה המכשירים אחיות ואחים לכלול בתכניות הלימודים שלהם עיסוק במושגים אנתרופולוגיים, כגון תרבות, מפגש בינתרבותי, ידע על תרבויות שונות ועוד.

בשנות התשעים צמחו בתחום החינוך לסיעוד גישות ביקורתיות יותר, והבולטת ביניהן, שפותחה על ידי אחיות ניו-זילנדיות מהמיעוט המאורי מכונה cultural safety. הרעיון

המרכזי שביסודה הוא כי הזהות התרבותית משפיעה באופן ניכר על הבריאות, וכי על האחות להבטיח כי מטופלים, ובמיוחד הבאים מקבוצות מיעוט, ירגישו בטוחים לבטא את הזהויות התרבותיות השונות שלהם (Ramsden, 1992; 2002). גישה זו קוראת למוסדות ההשכלה המכשירים אחיות ואחים להעניק להם הבנה של יחסי הכוח בחברה ומודעות להשפעת סוגיות של זהות, קונפליקט והדרה על בריאות ועל טיפול. בנוסף מדברת גישה זו על העצמה של הסטודנטיות והסטודנטים שבאים בעצמם מקבוצות מיעוט, התייחסות מיוחדת לצרכים המיוחדים שלהם במהלך הלימודים ולמפגש הבינתרבותי וחוויות התסכול, המתח והעיוותים שכרוכים בו עבור סטודנטים מכל הקבוצות (Ramsden, 2002, Richardson & Carryer, 2005, Arieli, Friedman & Hirschfeld, 2012).

#### מחקר הפעולה בחוג לסייעוד

כחלק מתהליך הקמת החוג לסייעוד פנתה ראשת החוג למחברי מאמר זה, חוקרי 'המרכז למחקר פעולה' שאחת מהם חברת סגל החוג והשני חבר סגל בחוג אחר במכללה, בבקשה ללוות את החוג בתהליך הערכה מעצבת באמצעות מחקר פעולה. מחקר פעולה מתבצע כמחזור של ארבעה שלבים: א. פעולה; ב. הערכה (מה הייתה תוצאת הפעולה? באיזו מידה היא הצליחה?); ג. גילוי (מה ניתן ללמוד מהתוצאה, מהצלחת או אי-הצלחת הפעולה?); ד. המצאה (כיצד לתרגם את הגילוי/למידה לפעולה משופרת?), וחוזר חלילה. במאמר זה נדווח על שישה מחזורי מחקר פעולה שבחנו את המפגש היהודי-ערבי של הסטודנטים בחוג: (1) גילוי הקושי ביחסים בין סטודנטים יהודים וערבים; (2) התערבות במשבר; (3) ניסיון ליצור דו-שיח ושינוי טרם משבר; (4) השפעת ההתנסות הקלינית; (5) עבודה עם הסגל ו- (6) האתיקה של השתתפות חובה בדו-שיח. יש לציין כי מחזורים אלו היוו רק חלק מהפעילות המחקרית שנעשתה עם החוג (שכללה גם מחקר בנוגע לחוויית הסטודנטים האתיופים ובסוגיות נוספות, שלא יפורטו במאמר זה), אבל העיסוק במפגש היהודי-ערבי הפך ליצר מרכזי במחקר, כאשר הידע שהופק בכל מחזור שימש כבסיס לפעולה במחזור הבא אחריו. במאמרים קודמים דיווחנו באופן מפורט על חלק ממחזורי מחקר הפעולה (Arieli, Friedman & Hirschfeld, 2009; Arieli & Hirschfeld, 2010; Arieli, Friedman & Hirschfeld, 2012; Arieli, Mashiach-Eizenberg, Friedman & Hirschfeld, 2012; Arieli, Friedman & Knyazev, 2012; Arieli & Friedman, 2013; Arieli, 2013). במאמר זה נבקש להפנות מבטנו לאחור ולהתבונן על המחזוריים השונים כחלקים בתהליך אחד. נתאר בקצרה כל אחד מן המחזוריים על מנת להניח בסיס להפקת תובנות מעשיות ותיאורטיות לגבי יצירת דו-שיח במרחבי מפגש טבעיים.

מחזור מחקר הפעולה הראשון:

גילוי הקושי ביחסים בין סטודנטים יהודים וערבים

כבר בשלב הקמת החוג התבצע תהליך של הערכה מעצבת שמטרתה הייתה לספק עבור חברי הסגל מידע אודות כיווני התפתחות החוג (Arieli, Friedman & Hirschfeld, 2009). לקראת סוף שנת הלימודים הראשונה של קיום החוג נערכו ראיונות עומק עם עשרים סטודנטים מהמחזור הראשון שהיו בו כ-40 סטודנטים. מטרת הראיונות הייתה לברר כיצד הלימודים בחוג נתפשים ונחווים על ידי הסטודנטים, והם היו פתוחים מתוך כוונה ללמוד על מה שרלבנטי לסטודנטים ולאפשר לנושאים שונים לעלות. הממצא המרכזי שעלה מהם היה כי היחסים החברתיים, ובפרט היחסים בין הסטודנטים היהודיים והסטודנטים הערבים שבחוג, ממלאים תפקיד חשוב בחוויית המרוויינים. כמעט כולם, יהודים וערבים, טענו כי קיים שיתוף פעולה אינסטרומנטאלי משביע רצון, שבא לידי ביטוי למשל בהעברת סיכומים לקראת בחינות. עם זאת גם יהודים וגם ערבים ציינו שמדובר בשתי קבוצות שביניהן יש מרחק חברתי ומתח. כל המרוויינים השתמשו בביטויים של "הם" ו"אנחנו" שביטאו את התפיסה שלהם שהכיתה מחולקת לשני מחנות. הם גם הזכירו את העובדה שיש חלוקה ברורה למדי בישיבה בכיתה: הסטודנטים היהודים ישבו בצד אחד של הכיתה והסטודנטים הערבים ישבו בצד השני, כמעט ללא יוצא מן הכלל. הם תיארו את הישיבה הנפרדת כמשהו "טבעי", "באופן טבעי כל אחד יושב ליד החברים שלו".

הסטודנטים גם סיפקו הסברים לריחוק ולמתח, וההסברים שהם נתנו היו שונים זה מזה (Arieli & Hirschfeld, 2010). מדברי הסטודנטים הערבים עלה כי המרחק קשור בכך שהסטודנטים היהודיים אינם מעוניינים בקרבה. רובם תיארו את עצמם כמי שמנסים להתקרב לסטודנטים היהודים אך נתקלים בדחייה ורתיעה. היו שתיארו את הסטודנטים היהודים כמי ש"לפעמים לא אומרים בוקר טוב". אחת הסטודנטיות הערביות סיפרה: "אני אומרת למישהו בוקר טוב ולא עונה לי. יש שלא מסתכלים עלינו בכלל. אנחנו מתייחסים אליהם בסדר ובינינו מדברים- למה הם ככה, למה זה?" היהודים תיארו את המתח כנובע מהתנהגות שפוגעת בהם מצד סטודנטים ערבים המבזים, לטענתם, ערכים החשובים ליהודים. הם סיפרו על סטודנטים ערבים שהשמיעו מוזיקה רמה ביום השואה. כמה מהם טענו כי הם חשים שהסטודנטים הערבים עונים אותם ומחזיקים בדעות עוינות כלפי יהודים בכלל, אך מסווים את זה מסיבות תועלתניות. חלק מהסטודנטים היהודים טענו כי הסטודנטים הערבים בכיתה הם בעלי מנטאליות ילדותית ו"פחות בשלים" מהם ללימודים אקדמיים בכלל ולסיעוד בפרט:

"יש פה ילדים בני 18 שלא מתאימים ומשגעים אותנו. הם לא מתחברים לזה, לא

*מבינים בחיי אדם, לא היו בצבא ולא עבדו בחייהם. לא מבינים בסדר של היררכיה. לא הייתי רוצה להיות במחלקה חולה שלהם."*

יש לציין שיש הפרשי גיל בין סטודנטים יהודים לערבים בשל העובדה שבדרך כלל הסטודנטים היהודים מתחילים את לימודים כשנתיים-שלוש שנים או יותר מכך לאחר הערבים. יתכן שפער של שנים אחדות בגיל כה צעיר יכול לספק הסבר חלקי (אך לא דווקא הצדקה) למרחק החברתי ולטענות הסטודנטים היהודים לגבי חוסר הבשלות של הסטודנטים הערבים. חשוב גם להדגיש כי בקרב המרווינים היו גם סטודנטים יהודים וערבים אשר הציגו את עצמם כמי שמאוד מתקרבים ואף מצליחים למדי לרכוש חברים "מהצד השני". מה שהיה משותף לכלל המרווינים היה אי נוחות מהמצב החברתי הבין מגזרי בכיתה, וגם אמירה ש'אין סיכוי' לשנות את המצב באופן משמעותי, כי המצב 'טבעי'. הסכמה נוספת שעלתה מהראיונות הייתה כי סגל החוג צריך לחתור לערב יותר בין האוכלוסיות, בעיקר באמצעות חלוקתן לצוותים מעורבים במהלך תרגילים, סדנאות ולצורך הכנת עבודות.

ראיונות אלה העלו לתודעת סגל החוג את החשיבות הרבה של הנושא ואת הצורך לכלול, במסגרת תהליך הסוציאליזציה שעוברים הסטודנטים בחוג, גם התייחסות ליחסים החברתיים בכיתה, בעיקר היחסים בין סטודנטים ערבים ליהודים. ראשית רצינו לקבל תמונה מלאה יותר על עמדות הסטודנטים והחלטנו, כי יש מקום לערוך איסוף נתונים כמותני שייתן תמונה מקיפה יותר לגבי הלכי הרוחות השוררים בקרב הסטודנטים בחוג ביחס לנושאים חברתיים חשובים אלה. לשם כך נבנה שאלון יחסים חברתיים שהועבר בשנה השנייה לקיום החוג לשני המחזורים הראשונים (Arieli, Mashiach- Eisenberg, Hirschfeld & Friedman, 2012; אריאלי, משיח-אייזנברג והירשפלד, 2010). השאלון הורכב מהיגדים שנגעו בארבעה נושאים מרכזיים: א. שביעות רצון משיתוף הפעולה בין הסטודנטים; ב. שביעות רצון מהיחסים החברתיים בין הסטודנטים; ג. תפישת קשר בין היחסים החברתיים לבין הצלחתם האקדמית; ד. ציפייה להתערבות הסגל ביחסים הבין מגזריים; ה. שביעות רצון מיחס הסגל. השאלון היה אנונימי אך הסטודנטים התבקשו לציין את דתם על מנת שנוכל לערוך השוואה בין התשובות של הסטודנטים היהודים לבין אלו של הערבים.

ממצאי השאלון לימדו שיש הבדלים מובהקים בין הסטודנטים משתי הקבוצות ביחס לחמשת הנושאים שנבדקו. הסטודנטים הערבים היו מרוצים פחות מהיחסים החברתיים הבין מגזריים, מאשר הסטודנטים היהודים, וגם הרגישו פחות חופשיים לבקש עזרה שקשורה בלימודים מהסטודנטים היהודים, (63% מהסטודנטים היהודים סימנו שהם מרגישים חופשיים לבקש עזרה מסטודנטים ממגזרים אחרים לעומת 35% מהסטודנטים הערבים). בנוסף לכך הסטודנטים הערבים, יותר מהיהודים, תפשו את היחסים החברתיים כמשפיעים

על הצלחתם בלימודים ועל שביעות רצונם מן הלימודים. גם באשר לציפייה להתערבות הסגל נתגלו הבדלים מובהקים בין הסטודנטים משתי הקבוצות. הסטודנטים הערבים, הרבה יותר מן היהודים, הביעו עניין בהתערבות הסגל ביחסים החברתיים ביניהם, לא רק בחלוקה לקבוצות מעורבות אלא גם בקיום דיונים ביחסי יהודים ערבים במסגרת הלימודים. הבדלים התגלו גם באשר לשביעות הרצון מיחס הסגל. הסטודנטים היהודים היו מרוצים יותר מיחס הסגל אליהם מאשר הסטודנטים הערבים, שחלק גדול מהם חשבו שיש אפליה מיגזרית ביחס הסגל לסטודנטים.

ממצאים אלו אינם יוצאים דופן ביחס למחקרים נוספים שנערכו בישראל שהצביעו על המתח העז שחווים סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (ראו למשל: Ben-Ari, 2004; Ari & Gil, 2002). עם זאת, כאשר הממצאים הוצגו בפני חברי הסגל הם נחוו כמטלטלים. בעוד אנשי הסגל היו סבורים שהתנהלותם מול כל הסטודנטים שיויונית, מהממצאים של השאלונים עלה שחלק מהסטודנטים אינם חווים זאת בצורה דומה. בעקבות זאת התעורר תהליך של חשיבה ביחס להתנהלות הסגל מול הסטודנטים, ובפרט הסטודנטים הערבים, והחל דיון באשר לשאלת נחיצות להתערבות של הסגל בנושא היחסים החברתיים הבין מיגזריים. מחז, היו מי שציידו בהתערבות ואף התלהבו לכלול את הנושא של המפגש הבינתרבותי כחלק מתכנית הלימודים, ומאידך היו שאמרו שאין זה מתפקידם; יותר מכך, שאסור לסגל להתערב בשום דרך בנושא כה רגיש, וכי כל התייחסות לנושא עלולה "לפתוח תיבת פנדורה" ולהחריף את היחסים במקום לשפרם. בעוד הסגל וצוות מחקר הפעולה מתלבטים בסוגיה זו, אירעו מספר מאורעות שהכריעו את הכף לטובת התערבות.

### מחזור מחקר הפעולה השני: התערבות במשבר

המאורע הראשון שאירע היה קשור במישרין לתהליך המחקר משום שהוא התרחש בתגובה להעברת שאלון היחסים החברתיים. השאלון חולק בתום אחת ההרצאות שלאחריה הלכו הסטודנטים לסדנה בתקשורת בין אישית, סדנה המהווה חלק מתכנית הלימודים השגרית בחוג. אולם במפגש זה קרה באחת הקבוצות דבר לא שגרתי: לראשונה דיברה אחת הסטודנטיות הערביות בקול רם על תחושתה לגבי היחסים בין הסטודנטים הערבים והיהודים בחוג. היא אמרה שהיחסים מאוד רעים וש מאוד קשה לה בכיתה. הימים היו הימים שאחרי מבצע "עופרת יצוקה"<sup>3</sup> ומה שהתברר היה כי מאז הלוחמה בעזה שוררת בין הסטודנטים היהודים והערבים אווירה קשה. הסטודנטית סיפרה על "חרם" כלפיה מצד סטודנטים יהודים בחוג וזאת עקב הצעה שלה לבטל, לאות הזדהות עם קרבנות המבצע בעזה, מסיבה שתוכננה על ידי ועד הסטודנטים. בסמוך לכך הגיעו מספר סטודנטיות נוספות



(יהודיות וערביות) לראשת החוג ולצוות המחקר וביקשו ש"ייעשה משהו" לשפר את האווירה בכיתה.

נוכח המתח העז ונוכח פניות הסטודנטים ביקשה הנהלת החוג מצוות מחקר הפעולה לערוך התערבות לשיפור המצב. השאלה שהטרידה אותנו הייתה מה תהיה התערבות אפקטיבית, כזו שתקרב ולא תרחיק. שיתפנו בהתלבטויות שלנו גורמים רבים מתוך סגל החוג והמכללה, בעלי תפקידים במערך הסייעוד האזורי, וכן מומחים בתחום הנחיית קבוצות וניהול עימותים. מאחר ומדובר במרחב מפגש טבעי ולא בקבוצה שמתכנסת לצורך דו-שיח בינתרבותי ועתידה להתפרק בעקבותיו, היינו מאוד מודעים למידת האחריות שעלינו לנקוט. החלטנו כי ההתערבות צריכה להתמקד לא בהצפה של המתח והתעמקות בסיבותיו ההיסטוריות והפוליטיות, אלא במטרה שהשתמעה מבקשת הסטודנטים "לעשות משהו לשפר את האווירה בכיתה".

החלטנו לערוך עוד לפני תום שנת הלימודים התערבות קצרת מועד. ביססנו את ההתערבות על שיטת "ההערכה בפעולה" (Rothman, 2013) המתמקדת ביצירת שותפות בין קבוצות בעלי עניין שונים למען מטרות משותפות. במקרה זה הגדרנו "יצירת אווירה טובה בכיתה" כמטרה המשותפת. הפעילות שנקטנו כללה שלושה שלבים. ראשית הייתה פעולת "הפשרה" ("unfreezing") (Lewin, 1951, Schein, 1969) - דהיינו תהליך שמטרתו להכין אנשים לשינוי על ידי סיפוק מידע המערער אחיזת אנשים ב"סטטוס קוו". ההפשרה נעשתה באמצעות הרצאה של מרצה אורח, העיתונאי נזיר מג'לי, שהציג את העימות מזווית אישית תוך אמפטיה לפחדים של שני הצדדים ותוך הדגשה של האפשרות שלא ללכת בתלם של העוינות ולבחור בדרך אחרת. למרות חששות חלק מהסטודנטים היהודים מהרצאה שתציג רק צד אחד, תגובות הסטודנטים משני המגזרים להרצאה היו חיוביות. לאחר תום ההרצאה גם סטודנטים יהודים וגם סטודנטים ערבים פנו אליו בשאלות והביעו את רגשותיהם וחששותיהם. אחד הקולות הבולטים שנשמעו היה של סטודנטים שדיברו על ההכרה שלהם בכך שעליהם, כמי שעומדים להיות אחיות ואחים, ללמוד לקבל אנשים ממגזרים שונים משלהם.

בשלב הבא חילקנו לסטודנטים שאלון 'הערכה בפעולה' שכלל שלוש שאלות: 1. מה לדעתך הגדרה של אווירה חיובית בכיתה זו? 2. מדוע חשוב לך באופן אישי שתהיה אווירה חיובית בכיתה זו? 3. איך לדעתך ניתן ליצור אווירה חיובית בכיתה זו? הסטודנטים התבקשו לענות על השאלונים בכיתה ולאחר שהשאלונים נאספו נערכה פעילות שהמוקד שלה הוא שאלת ה"מדוע". פעילות זו כללה דיון, בקבוצות נפרדות של יהודים וערבים, בהניעות של כל אחד מהסטודנטים לגבי יצירת אווירה טובה בכיתה. לאחר דיון על ה"מדוע" כינסנו

את כל הסטודנטים לסיכום קצר ושאלנו אותם אם הם רוצים להמשיך בתהליך. כמו כן הזמנו אותם לפנות אל המנחים (שהיו בחלקם ערבים ובחלקם יהודים) באופן פרטי וסודי עם התנגדות, ספקות, או שאלות לגבי ההמשך. אף סטודנט לא הביע כל התנגדות והחלטנו להתקדם לשלב הבא.

השלב הבא של ההתערבות התקיים לאחר ניתוח שאלוני המחקר והוצאת תמות מרכזיות לגבי הגדרת "אווירה טובה" בכיתה. הוא נערך ב"סטודיו ליצירה חברתית" אשר במכללה, חלל ששימש כמקום לחשיבה יצירתית להתמודדות עם סוגיות חברתיות באמצעות אומנות קירות הסטודיו תלינו פוסטרים שהכילו ציטוטים מתשובות הסטודנטים לגבי 7 תמות של אווירה טובה בכיתה. זו הייתה התפאורה שקידמה את פניהם של הסטודנטים בבואם למפגש בסטודיו, והסטודנטים התבקשו לבחור אחת התמות שאתה הם מזדהים ולעמוד לידה. משנוצרו שבע קבוצות (כולן מעורבות, של יהודים וערבים) הסברנו כי מטרת המפגש היא להביע את התמה בשימוש בצבעים מסוגים שונים ופלטלינה על גבי דפים גדולים.

הפעילות היצירתית הייתה נלהבת. בתום המפגש כל אחד מהצוותים הציג בפני הכיתה את היצירה הקבוצתית והכוונה שמאחוריה. היצירות הכילו משפטים אופטימיים בשפות שונות: עברית, ערבית, אנגלית, רוסית, שדיברו על שלום, אחווה, תקווה, גישור על הבדלי תרבויות ועל עימותים. הציורים הכילו סמלים שבטאו את החזון האופטימי הזה, כגון ידיים משולבות שכל אחת בצבע אחר ועליה כתובה המילה שלום בשפה אחרת, לבבות עם חצים ומילים בשפות שונות, יונה שבפיה עלה של זית, ציור של בית שאליו מוליכים שבילים מכיוונים שונים, גשר שאליו מושטות כמה ידיים, ועוד. האירוע היה חגיגי וכלל מחיאות כפיים סוערות למציגים וצילומים קבוצתיים ליד העבודות (Arieli, Friedman & Knyazev, 2012).

המפגש הסתיים באווירה אופטימית ולשנה הבאה תוכננו מפגשי המשך. מפגש ההמשך הראשון, אליו הגיעה כמחצית מהמחזור, היה מוקדש ליוזמות הסטודנטים ליצירת אווירה טובה. הסטודנטים שיתפו פעולה ויזמו הקמת צוותים שיפעלו בנושאים כמו שיעורי עזר בסטטיסטיקה, חגים של דתות שונות ומילון ערבי למושגים בסיעוד. למפגש הבא הגיעה רק כחמישית מהמחזור ועל כן לא קיימנו את התכנית המקורית של המפגש, אלא ערכנו דיון בשאלת המעורבות וההניעה של הסטודנטים להשתתף במפגשים מסוג זה. הסטודנטים סיפרו שחלק מהרעיונות שהועלו במפגש הקודם התקיימו, וכי האווירה בכיתה "הרבה יותר טובה משנה שעברה", אך טענו כי עומס הלימודים הכבד דוחק הצידה כל נושא שאינו חלק מתכנית הלימודים.

מחזור מחקר הפעולה השלישי: נסיון ליצור דיאלוג ושינוי טרם משבר ההתערבות המתוארת לעיל שחזקה את בטחון ראשת החוג וצוות המחקר ביכולת ההתערבות היזומה לחולל שינוי ולחזק את היחסים בין הסטודנטים בתקופות של מתח, מחד, וטענת הסטודנטים כי עומס הלימודים הכבד מונע מהם להמשיך להתמודד עם הנושא, מאידך, הביאו את ראשת החוג וצוות המחקר להחלטה, שיש להכניס לתוך תכנית הלימודים פעילות המתמקדת ביחסים בין יהודים וערבים בחוג. מתוך תכנית הלימודים הקיימת נבחר הקורס "מבוא לאנתרופולוגיה". מדובר בקורס חובה שניתן בסמסטר ב' בשנה א' של הלימודים, וכלל הרצאה ותרגיל. הרעיון היה לשלב בין קורס אקדמי לבין סדנה חווייתית, ולהשתמש במושגים האנתרופולוגיים שנלמדים במסגרת ההרצאה (ובתיאוריות הסוציולוגיות שנלמדו בסמסטר הקודם) על מנת לדון, במסגרת התרגיל בנושאים שקשורים למפגש הבינתרבותי בכיתה, ולשלב בכך תהליכים של דו-שיח והתמודדות עם קונפליקט. הרציונל לעיסוק בסוגיות קשות אלו בא מהמחשבה כי הימנעות מהתמודדות עם קונפליקט, גם אם בטווח הקצר היא נראית נוחה יותר, עלולה להביא, בטווח הארוך, להחרפתו.

פנינו למנחות מעמותה שמתמחה בהנחיית סדנאות לדו-שיח יהודי-ערבי והצענו להן לתכנן במשותף את התכנית ולהשתלב בה כמנחות. הצטרפותן אפשרה קיום התרגילים בקבוצות שכל אחת מונחית ב- "דו" על ידי שני מנחים: מתרגל מן האקדמיה ומנחה מומחה בקבוצת מפגש יהודי-ערבי. כל "דו" כזה שבו מנחה אחד יהודי/ה והשני/ה ערבי/ה הנחה קבוצה של כ-35 סטודנטים, כמחציתם יהודים וכמחציתם ערבים. המטרות המרכזיות בקורס שעל פיהם נבנתה תכניתו היו היכרות הסטודנטים עם התרבות של עצמם ועם תרבויות של אחרים מהכיתה, ופיתוח הניעות ומיומנויות המאפשרות דו-שיח, כגון הקשבה, שיתוף, סובלנות והתמודדות עם עימותים. מנחי הקורס כתבו יומן וקיימנו מספר פגישות רפלקציה במהלך הקורס ולאחר סיומו. נתמקד כאן בתובנות שהפקנו משלושה משברים מרכזיים שעיימם התמודדנו במהלך הקורס: 'פנטזיית המשפחה המאוחדת', 'דילמת השגריר' ו'הקרבתן והמקרבן' (Arieli, Friedman & Hirschfeld, 2012).

### *פנטזיית המשפחה המאוחדת*

מטרת מפגש התרגול השני הייתה היכרות ראשונית עם מגוון התרבויות שמהן באו הסטודנטים בכיתה, והרעיון היה להעלות נושא (כגון משפחה, זוגיות, דת, יחס לזקן, אוכל, גידול בעלי חיים) ולבקש מהסטודנטים לדבר עליו עם סטודנט מקבוצה אחרת במהלך שתי דקות. לאחר מכן הזוגות התחלפו וגם הנושאים הוחלפו. באחת הקבוצות, מתוך כוונה שהמפגשים הזוגיים יהיו תמיד מפגשים בין-מגזריים, הסטודנטים התבקשו להסתדר בשני

מעגלים: מעגל פנימי של סטודנטים יהודים ומעגל חיצוני של סטודנטים ערביים כאשר שני המעגלים יושבים זה מול זה. לאחר שתי דקות שיחה על נושא מסוים הייתה תנועה במעגל כך שיווצרו כמה שיותר מפגשים בין סטודנטים ערבים ויהודים.

באופן שלא צפינו מראש החלוקה למעגלים נפרדים, עוררה טענות מצד חלק מהסטודנטים, יהודים וערבים גם יחד, שטענו בכעס כלפי המנחים: "למה בכלל להפריד בין שני הלאומים? ז"ה גרם לי להרגיש שיש שתי קבוצות ולא קבוצה אחת של סטודנטים שווים." החלה מהומה שהמנחים התקשו לרסן אותה. כמה סטודנטים יהודים החלו להתווכח ביניהם על הלגיטימיות של ניהול דיון פוליטי בכיתה. ברגע מסוים אחת הסטודנטיות הערביות החלה לדבר, אבל פרצה בבכי ויצאה מהכיתה. סטודנטית ערבייה אחרת אמרה שבעיניה "השיח מאד חשוב, כי היהודים לא יודעים מספיק ולמשל פוחדים להיכנס לכפרים וזה חשוב לדבר." חלק גדול מהסטודנטים הערבים שתקו למרות שהמנחים עודדו אותם להביע דעתם והיה אפשר היה להבחין בבירור בחוסר הנוחות שלהם. כמה מן הסטודנטים שהובילו את הדיון האשימו את המנחים ברצון לעורר ריב בין הסטודנטים.

כלומר, למרות שהסטודנטים ישבו מתחילת השנה בשתי קבוצות נפרדות באופן ספונטאני בהרצאות ובתרגילים, החלוקה לשתי קבוצות - יהודית וערבית - כשנעשתה מצד המנחים, נתפסה כיוצרת הפרדה ועימות. למשבר זה קראנו 'פנטזיית המשפחה המאוחדת', משום שהסטודנטים אמרו לנו "אנחנו קבוצה אחת, אל תפרידו אותנו ליהודים וערבים", כשבפועל הייתה הפרדה. האופן בו מנחי הקורס וצוות המחקר פירשו אירוע זה ואת תגובת הסטודנטים אליו היה כניסיון מצידם של הסטודנטים לטשטש, או להכחיש את הנפרדות. סברנו, ברוח גישות ביקורתיות פוסט קולוניאליות להנחית קבוצות דיאלוג (Halabi, 2000), כי הקבוצה החזקה- היהודים- התנגדה לתהליך משום שלא נוח ליהודים להציף כל גורם שיכול לגרום להם להתעמת עם העימות ועם התפקיד שהם, כבני הקבוצה הדומיננטית, ממלאים בתוכו. על כן הם מעדיפים לדחוק את העיסוק בעימות ולתת למצב הנוכחי להמשיך להתקיים. ההסבר לכך שבני קבוצה החלשה לא ששים להציף את המתח בין הקבוצות נעוץ בפחד שלהם מעימות עם קבוצת הרוב בזירה שנשלטת על ידי קבוצת הרוב- מכללה יהודית בישראל. הסבר נוסף, מנקודת המבט של גישת הקונפליקט להימנעות הסטודנטים הערבים להביע את דעתם, הוא חוסר תודעה קולקטיבית מפותחת. במילים אחרות, אנחנו הבנו את התנגדות הסטודנטים לחלוקה לשתי קבוצות כהתנגדות לתהליך, התנגדות שיש 'לחצות' על מנת להצליח בתהליך.

### העמקת ההיכרות - ודילמת השגריר

הסטודנטים קיבלו שתי עבודות חקר במהלך הסמסטר. הראשונה הייתה לראיין אדם מהתרבות של עצמם בן דור מבוגר יותר, על סמל או טקס מרכזי בתרבות ולהציג את מה שלמדו בפני קבוצת התרגיל. הנושאים שהוצגו היו מגוונים: טקסי חתונה בדתות השונות, חגים, מנהגי אכלות, ועוד. הסטודנטים הקשיבו בעניין והחמיאו למציגים השונים. מרבית הסטודנטים תיארו את התרגיל כמהנה ומועיל עבורם, כהזדמנות ללמוד על התרבות ממנה באו ועל חבריהם לכיתה. עם זאת, היו כמה סיטואציות שהעלו שאלה עקרונית לגבי התנסויות מעין אלו, והיא עד כמה יכולים חברי קבוצה תרבותית אחת - ובעיקר כשמדובר בקבוצה המוחלשת - להתייחס באופן ביקורתי למרכיבים בתרבות שלהם כאשר נוכחים בחדר בני הקבוצה הדומיננטית.

אחת הפרזנטציות עסקה במנהגי קבורה באיסלאם, ומי שנתנה אותה הייתה סטודנטית מוסלמית בכיסוי ראש ובגד מסורתי. היא דיברה על מנהגן המסורתי של אלמנות לשבת סגורות בביתן תקופה ממושכת לאחר ההתאלמנות. תוך כדי שדיברה התפרצה לדבריה סטודנטים אחרת, גם היא בכיסוי ראש ובגד מוסלמי מסורתי, וטענה שכיום יש הרבה יותר פתיחות ונשים אלמנות אינן מחויבות להיסתגר בביתן, ושהמציגה יוצרת רושם לא נכון על הדת המוסלמית. לדיון הצטרפו סטודנטים מוסלמים נוספים והוא היה סוער למדי וכלל אף ציטוטים מן הקוראן. המנחות ניסו לקטוע את הויכוח ללא הצלחה מספר פעמים משום שהסטודנטים המעורבים המשיכו לטעון בלהט את טענותיהם. לאחר ההפסקה פנתה הסטודנטית שהציגה למנחות וביקשה מהן רשות להוסיף כמה דברים. היא סיפרה כי בהפסקה כמה מחבריה אמרו לה שהיא הציגה באור לא טוב את האסלאם, והיא מבקשת להבהיר את כוונתה כדי שחלילה לא ישתמע כאילו היא מזלזלת באיסלאם. היא אמרה כמה דברים ושוב נקטעה על ידי כמה מחבריה שביקשו להוסיף פרטים. כל הזמן הזה הסטודנטים היהודים ישבו והקשיבו ללא התערבות. בקבוצה אחרת סטודנט מוסלמי סיפר על מנהג המילה של זכרים והציג שני הסברים לקבורת העורלה, אחד מהם היה אמונה בעין הרע. בתגובה לדבריו טען כעס סטודנט מוסלמי אחר כי אמונה בעין הרע היא נגד רוח האיסלם ואסורה על פי הדת. הוא אמר: "מה יחשבו עלינו הרוסים והאתיופים שבכיתה?"

כשניתחנו את המפגש הבין תרבותי שהתקיים בנסיבות אלו הבנו כי על הרקע של חוסר קבלה של כל תרבות את התרבות האחרת, ובעיקר של אי השוויון בכוח הסמלי של התרבויות השונות שהיו מיוצגות בכיתה, חששו אחדים מבני הקבוצה המוסלמית מייצוג לא הולם של תרבותם. על כן הם תפשו עמדה מגוננת ומנסה להציג את התרבות באופן שיישמע לדעתם חיובי באוזני האחרים המשמעותיים שבכיתה. החשש העיקרי שלהם היה מפני התפרשות

התרבות המוסלמית שממנה הם באו כ"פרימיטיבית". ועל כן כל פרזנטציה שהייתה עלולה להתפרש שמציגה את האיסלאם באור שכזה הייתה מלווה בויכוחים לוהטים. עם הסטודנטים היהודים היה דבר אחר. תוך כדי הסבר על התרגיל פנה המתרגל (היהודי) לאחד הסטודנטים היהודים בכיתה וביקש ממנו להביא טקס מהתרבות שלו. תגובת הסטודנט הייתה "אנחנו היהודים האשכנזים אין לנו טקסים". סטודנטית עולה מברית המועצות העירה בתגובה: "גם לרוסים אין טקסים". דבריהם של הסטודנטים על כך שבתרבות היהודית אשכנזית אין טקסים מבטאים תפישה של תרבות הגמונית הרואה את עצמה כמובנת מאליה ואינה מוכנה להתייחס לתרבות של עצמה כמושא לחקירה, אלא רק לתרבויות אחרות. התרבות של ה"הגמון" שקופה עבורו, ועל כן הציפייה לבחינה 'אנתרופולוגית' ו/או ביקורתית שלה, מערערת את ההגמוניה. יש לציין כי לא כל הסטודנטים היהודיים היו שותפים לעמדה זו, וכמה מהם טענו כלפי מי שהעירו את שתי הערות הנ"ל שהם מדברים "שטויות".

כשניתחנו את האירועים האלו הבנו את הקושי - לאור יחסי הכוח הבלתי שווים גם במישור הסימבולי בין הסטודנטים - לנהל דיון בתרבויות השונות, מבלי לחשוש מחיזוקם של סטריאוטיפים שליליים ודעות קדומות. האם יכול בקונטקסט כזה להתנהל דיון אמיתי במוטיבים תרבותיים או שבהכרח, כל צד, ינסה להציג את התרבות של עצמו באופן חיובי ויוקרתי מבלי שיהיה אפשר לערוך דיון ביקורתי ורפלקטיבי?

### משבר שלישי - "הקרוב והמקרוב"

בשליש האחרון של הסמסטר ניגש אחד הסטודנטים הערבים למנחים בקבוצתו וביקש להקרין סרטון בפני הכיתה והם נענו לו. הוא הקרין קטע מתכנית הטלביזיה "מה אתם הייתם עושים?" שהראה תגובות, אשר צולמו במצלמה נסתרת, של עוברים ושבים לסיטואציה שבה מוכר יהודי במזנון מסרב למכור קפה לערבים. הכיתה צפתה יחדיו בסרטון אשר הראה את התגובות המעורבות של הלקוחות, יהודים ברובם, שרבים מהם אמנם מחו כנגד האפליה ואחדים התערבו והציעו לקנות בעצמם עבור הערבים או גידפו את המוכר, אבל קרוב למחציתם התעלמו ממה שהתרחש לנגד עיניהם והיו ביניהם אנשים אשר תמכו במוכר. אחד מאלה, אדם עם מבטא רוסי, אמר שהוא לא נותן אמון בערבים מאז שנהרג קרוב שלו בפיגוע. בזמן הקרנת הסרט הסטודנטים ישבו מרותקים ומיד בסיומו פרץ עימות. סטודנטית ערבייה שמעה שסטודנטית יהודייה (ממוצא אתיופי) שישבה לידה אמרה "צודק" - לעצמה, אבל בקול רם - בתגובה לדברי הלקוח עם המבטא הרוסי. היא פנתה אליה ואמרה שהערתה גזענית. הסטודנטית היהודייה הרגישה מותקפת וניסתה להצטדק. היא אמרה שהיא רק

התכוונה להגיד שהיא מבינה אותו שקשה לו בגלל הפיגוע, ולא התכוונה מעבר לכך, אבל ה'מתקיפה' חזרה ואמרה לה שהיא גזענית. בתגובה הסטודנטית ה'מותקפת' אמרה שהיא כאתיופית סובלת בעצמה מגזענות בישראל, פרצה בבכי ויצאה מהכיתה. במקביל לארוע זה, יוזם הסרטון הסביר לכיתה כי היה חשוב לו להראות את הסרטון על מנת להסביר את מה שעובר עליו כאזרח ערבי פלסטיני במדינת ישראל. הוא פנה לסטודנטים היהודים בכיתה ושאל אותם "מה אתם הייתם עושים אילו הייתם שם? הייתם מתערבים ועוזרים, או לא?" השאלה עוררה מתח רב, כמה מן הסטודנטים היהודים פנו בכעס אל המנחות שאיפשרו את הקרנת הסרטון ה"פוליטי" לדבריהם. הבאת הסרטון לכיתה הפכה אותם, לקרבן של האשמות - בלתי הוגנות לדעתם - בגזענות.

הרוחות הסוערות נרגעו במשך הזמן אולם הסמסטר הסתיים ב'אקורד צורם'. לקראת סוף הסמסטר התרחש אירוע ה"מרמרה"<sup>4</sup>. באותם ימים העלה אחד הסטודנטים הערבים בפייסבוק שלו הודעה עם תוכן אנטישמי קשה (שתמונת היטלר בתוכה). כל הסטודנטים בכיתה ראו את ה'פוסט' וחלקם הביעו זעזוע וכעס, ופנו להנהלת החוג בדרישה לגרש אותו מהתכנית. המפגש האחרון של הקורס, שתוכנו כמפגש חגיגי בסטודיו, התקיים בצל עניין זה ומתוך ניסיון של צוות הקורס וצוות המחקר לדון ברגשות המורכבים שהתעוררו אצל סטודנטים שונים סביב האירוע.

בעקבות הקשיים שאתם התמודדנו במחזור זה של מחקר הפעולה, השקענו זמן רב בחשיבה לגבי התהליך ומה אפשר ללמוד ממנו. נוכחנו לדעת שבשונה מההתערבות בזמן משבר שהתקבלה על ידי רוב הסטודנטים ברצון, התערבות שלא בזמן משבר - שמבחינתנו הייתה מיועדת להיות "התערבות מנע", עוררה מתח, רתיעה והתנגדות אצל רבים מהסטודנטים. דילמה מרכזית שהטרידה אותנו בעקבות מחזור של המחקר הייתה קשורה ב"פנטזית המשפחה המאוחדת" שתוארה לעיל. כחוקרים ואנשי סגל בחוג ובמכללה, הרגשנו שאני ניצבים בפני דילמה. מחד, ראינו כי רבים מהסטודנטים מכחישים את המציאות החברתית של מרחק חברתי בין יהודים וערבים ומאשימים את הצוות בהפרדה. מאידך הבנו שניסיון מצידנו "לנפץ את הפנטזיה" ולחשוף את המציאות הלא כל כך מאוחדת יעורר עוד יותר התנגדות. יחד עם זאת עמדתנו הייתה שמתחים חבויים מתחת לפני השטח שאינם מטופלים בשום צורה תורמים לניכור וגם עלולים "להתפוצץ" בשלב כלשהו, וכי דווקא דיון בנושאים קשים עשוי להביא לדו-שיח שיעודד הבנה והתקרבות. דיון נרחב בסוגיה זו ובדרכים אפקטיביות להתמודד איתה ישנו בפרק הדין.

מחזור מחקר פעולה רביעי: הערכה בהתנסות הקלינית.

מרכיב מרכזי בהכשרה לסיעוד הוא הכשרה קלינית. בשנים ג' ו-ד' הסטודנטים יוצאים בצוותים של 5-6 למספר שבועות של התנסות במחלקות בתי חולים ומרפאות בקהילה. היחידה הקלינית של החוג מנהלת ומתאמת התנסות זו. ההתנסות הקלינית היא זירת מפגש טבעית ייחודית שכן היא מהווה מסגרת אקדמית ובו זמנית מתקיימת בתוך מוסדות רפואיים שהם בעצמם מרחבי מפגש טבעיים חשובים. עבור קבוצת הסטודנטים, הצוות הקטן שעיומו הם מתנסים הוא הזדמנות למפגש אינטנסיבי ומתמשך, בתנאים של תלות הדדית ושל קושי פיזי ונפשי הכרוכים במשימה הלימודית שלהם.

בעקבות חיכוכים וטענות שעלו בכמה קבוצות במהלך ההתנסות הקלינית, ראשת היחידה ביקשה מצוות המחקר לבחון את משמעות היחסים הבין תרבותיים בהתנסות הקלינית. דילמה מרכזית שהיא העלתה הייתה קשורה בהרכב האידיאלי של קבוצת סטודנטים. צוות המחקר התבקש לעזור לראשת היחידה להחליט האם עדיף שהקבוצה היוצאת להתנסות תהיה הטרוגנית או הומוגנית מבחינת שפת דיבור ורקע תרבותי, תוך הבנה של השלכות כל אחת מן האפשרויות. איסוף הנתונים התבצע באמצעות ראיונות עומק לעשרים סטודנטים משנה ג' וכן תצפיות באתרי ההתנסות הקלינית של הסטודנטים.

ממצאי המחקר הראו כי ההכשרה הקלינית מאוד משמעותית ליחסים בין הסטודנטים בחוג (Arieli, 2013). למעשה, כל הסטודנטים שרואיינו, גם אם דיווחו על קשיים וחיכוכים, הצביעו על כך שההתנסות הקלינית חוללה מהפך ביחסיהם עם הסטודנטים שעמם התנסו, ובעיקר עם אלו שבאו מקבוצות אחרות משלהם. משפטים לדוגמה שממחישים את התיאורים שלהם הם, "בכנסי לנולמ הרנסי", שאמר סטודנט ערבי, או "פעם חשבתי שכולם רעים ועכשיו שינתי דעתי", שאמרה סטודנטית ערבייה. גם הסטודנטים היהודיים ציינו כי ההתנסות חוללה שינוי משמעותי לטובה ביחסם לסטודנטים הערביים. סיפרה אחת הסטודנטיות:

*"...יש קטע שביננו לבין עצמם הם מדברים ערבית - אבל לידי הם לא עשו זאת. לא הרגשתי שונה, אלא הם דווקא מאוד עזרו ותמכו... לפני ההתנסות לא הייתי בקשר אישי קרוב עם האנשים האלה, לא היה לי קשר... עכשיו אנחנו מתקשרות בטלפון, מחליפות מתכונים".*

גם הציטוט הבא, מפי סטודנט ערבי, ממחיש את תהליך השינוי שמתרחש בהתנסות: *"בהתנסות הראשונה היו בקבוצה שלי ערבים ויהודים, או זה דבר טבעי שהיהודים לבד והערבים לבד בהפסקות. היה 3 בנות יהודיות אוכלות יחד, ואנחנו - אני ועוד שתי בנות ערביות לחוד. אבל זה רגיל, התרגלנו לזה מהמכללה... אבל מה שכן, עכשיו יש סטודנטיות יהודיות שהיו איתי בהתנסויות ולא הייתי בקשר איתן לפני זה, ובהתנסויות*



כן הכרתי אותן ועכשיו אנחנו חברים הכי טובים. ככה קרה לי עם כל הסטודנטיות היהודיות. אף פעם לפני זה לא יצא לי לשבת לדבר איתן, לדעת מה היא חושבת, איך היא מסתכלת, איך היא לומדת. ועכשיו נהיינו בקשר מאוד טוב."

יותר מכך, כששאלנו את הסטודנטים כיצד הם היו רוצים שיחולקו הצוותים בהתנסות הקלינית, כולם השיבו לנו שהיו רוצים לעבוד בצוותים מעורבבים ככל האפשר. אחד הסטודנטים אף אמר שאילו הוא היה המדריך הקליני, היה דואג לכך שגם במשימות שיש בתוך ההתנסות, הצוותים יהיו מעורבים: "אם אני הייתי מדריך הייתי מנסה לחלק, שם שניים משני מגזרים שונים לעבוד יחד באותו חדר, ונראה אם זה יילך." בעקבות המחקר, החליטה ראשת היחידה הקלינית להמשיך ולצוות את הסטודנטים בקבוצות הטרוגניות.

#### מחזור מחקר פעולה חמישי: עבודה עם הסגל.

בשנה הרביעית של התכנית החל שיתוף פעולה עם ארגון שתי"ל שפנה למכללה עם הצעה למתן תמיכה מקצועית בפיתוח "מרחב אזרחי משותף" בקמפוס רב תרבותי. ראשת החוג לסייעוד וצוות המחקר נענו לפנייה ובהתייעצות עם אנשי המקצוע משתי"ל הוחלט לערוך התערבות ברמת סגל ההוראה. מטרות התכנית כפי שהוגדרו בועדת היגוי, שבה היו שותפים אנשי שתיל ונציגי סגל החוג, היו יצירת מרחב לתהליכי חקירה, התבוננות ולמידה של מציאות רב תרבותיות, מרכיביה והאתגרים העומדים בפניה, ובניית תוכנית פעולה ליצירת תהליכי שינוי והשפעה. במסגרת העבודה עם הסגל התקיימו שלושה מפגשים במהלך שנה. כל המפגשים הונחו על יד זוג מנחים מקצועיים, אישה ערבייה וגבר יהודי.

המפגשים הוגדרו כחובה על ידי ראשת החוג, אולם לא כל הסגל השתתף בהם וגם לא היו סנקציות נגד אלה שלא השתתפו. חברי סגל אחדים הביעו חששות מהתהליך וגם דאגה שההנחיה על ידי אנשי שתי"ל, שמזוהה - כך הם טענו - כארגון "שמאלני", תיצור מגמתיות לא רצויה. עם זאת, בסוף המפגש הראשון, סמינר של יומיים שבו השתתפו כעשרים מרצים, כמעט כל המשתתפים אמרו שהתהליך היה חשוב, מעניין ותורם לעבודה שלהם בחוג. לעומת זה במפגש השני חלק גדול מהסגל התלוננו שהנושאים חוזרים על עצמם ושלא היה ברור מה אפשר להפיק מהתהליך. במפגש השלישי אפשר היה לראות שמספר המשתתפים הצטמצם ושחלק מהמשתתפים באו רק בגלל שלחצו עליהם.

לאורך כל התהליך מאוד בלטה הנוכחות הדלה מאוד של חברי סגל ערביים. בכל מפגש נכחו בין 1-3 חברי סגל ערביים (זאת למרות שמספר אנשי הסגל הערביים גדול יותר, שבעה עשר מתוך כשמונים מרצים סך הכל). במהלך הדיונים שהתקיימו במפגשים השונים היו, מקרב המשתתפים הערבים, מי שלקחו על עצמם תפקיד להביע ולהשמיע את 'הקול

הערבי' בפני העמיתים היהודיים, והיו מי שבחרו לשתוק ולא לקחת חלק בדיון. חברי הסגל הערביים שלא הגיעו למפגשים הסבירו בעיקר כי אי הגעתם קשורה למטלות אחרות שהיו צריכים להתפנות אליהן באותו הזמן. חברי הסגל היהודיים שנכחו במפגשים התעניינו מאוד במה שהיה לחבריהם הערביים לומר וחלקם אמרו כי התרומה המרכזית עבורם במפגשים אלו הייתה לשמוע את העמדות והחוויות של עמיתיהם הערביים.

לאור אי שביעות הרצון ההולכת וגוברת מהתהליך החליטה ראשת החוג, בתום שנת הפעילות שלא להמשיך את המפגשים. התבצע תהליך של הערכה על ידי חוקרת מטעם שתי"ל שבמסגרתו נערכו ראיונות עומק עם חברי הסגל והממצאים עובדו והוצגו בפני חברי הסגל. מהם עלה כי אנשים שונים בתוך הסגל תפשו את המפגשים באופנים שונים מאוד, וכי אפשר היה לזהות שלוש התייחסויות מרכזיות מצד חברי סגל: היו חברי סגל שראו בהתערבות תהליך חשוב, חיוני ובונה. היו חברי סגל שהתייחסו לעיסוק בנושא כחשוב אולם לא מספיק חשוב על מנת להקצות לו זמן לאור המטלות השונות והבוערות יותר של העבודה בחוג. והיו חברי סגל שטענו כי הדיון ביחסי יהודים ערבים הציק להם וההתערבות היא תהליך מיותר שיכול לגרום לנזק יותר מאשר לתועלת.

מחזור מחקר פעולה שישי: האתיקה של השתתפות חובה בדיאלוג  
 שלוש שנים אחרי תום הקורס מבוא לאנתרופולוגיה (שבו אירעו המשברים שתוארו לעיל) כאשר אותם סטודנטים עמדו לפני תום השנה הרביעית והאחרונה של לימודיהם נפגשו עם כשליש מהם. זה היה במסגרת סדנא בסוגיות אתיות שבה בכל שיעור הביאו הסטודנטים מקרה. במפגש האחרון של השנה מי שהביאה את הסוגיה הייתה ראשת החוג. הכותרת הייתה: הדילמה האתית הכרוכה בעיסוק בנושא היהודי-ערבי כחלק מתכנית הלימודים. השאלה שהביאה ראשת החוג לסטודנטים הייתה מה המשמעויות האתיות של הכנסת קורס חובה בנושא המפגש הבינתרבותי ובפרט היהודי-ערבי בכיתה. היא הציגה זאת כדילמה, כאשר מחד, יש חשיבות מקצועית וחברתית גדולה להכשרת אחיות ואחים לעתיד למפגש בינתרבותי ומנגד עומדת האוטונומיה של הסטודנטים והחופש שלהם לבחור האם לעסוק בנושא רגיש וטעון. ראשת החוג שיתפה את הסטודנטים בכך שזו דילמה שמעסיקה אותה מאז שהוקם החוג וביקשה את דעתם, לאור החוויות שהם עברו בשנה א' של הלימודים. התשובות של הסטודנטים לגבי החוויה שלהם בשנה א' היו חלוקות. היו מספר סטודנטים, גם יהודים וגם ערבים, שאמרו שהקורס היווה עבורם אבן דרך משמעותית בלימודיהם במכללה והביא לכך שהם, לראשונה בחייהם, התחילו להכיר לעומק ולהתקרב לאנשים מ"הצד השני". אחרים אמרו כי הנושא אמנם חשוב אך הדרך בה הוא הועבר הייתה לא

נכונה, ומועד הקורס היה מוקדם מדי. היו שטענו כי הקורס היה מיותר ו'בזבוז זמן', כי עדיף להקדיש את הזמן לנושאים חיוניים יותר כגון תגבור בכימיה למשל, משום ש"המטרה שלשמה התכנסנו זה לימודים", וכי אין טעם לעיסוק בנושא כי "כל אחד בא עם האישיות שלו, ובגיל כזה קשה לשנות את זה". היה גם מי שאמר כי הקורס גרם לתחושות קשות, "זה עשה מחסום בין יהודים לערבים בשנה הראשונה".

דווקא בעניין השאלה האתית שבה התלבטה ראשת החוג, כלומר הדילמה של חיוב סטודנטים להשתתף בקורס כזה, התגובות של הסטודנטים אמרו שאין עם זה בעיה. להפך, כולם אמרו שהם רואים היגיון בכך שמסגרת הלימודים תכלול עיסוק בנושא, משום שהעבודה העתידית שלהם תהיה כרוכה במפגשים עם מטופלים ושותפים לצוות מכל הקבוצות בחברה. גם מי שלא אהבו את הקורס שבו השתתפו בשנה הראשונה טענו כי יש מקום להכניס לתכנית הלימודים, כחלק מלימודי החובה, התייחסות לנושא של חיים עם עימות. כמובן שצריך לקחת בחשבון שתשובות הסטודנטים יתכן והיו מושפעות מנוכחותם של אנשי הסגל במקום ושאחרת אולי היו תגובות ביקורתיות יותר. עם זאת הייתה אווירת פתיחות רבה בדיון, גם בינם לבין עצמם וגם בינם לבין צוות המחקר, ונראה כי במידה רבה האמירות שיקפו את הרגשתם וחוויתם.

מה שעוד ניתן היה לראות במהלך הדיון הוא הקרבה הרבה שיש בין הסטודנטים הערבים והיהודים. הישיבה בקבוצה הייתה מעורבת, כלומר ערבים ויהודים ישבו ביחד. כל הסטודנטים, ערבים ויהודים, הביעו את דעותיהם באופן מפורט והקשיבו בעניין לחבריהם. שררה אווירה חמה והייתה פתיחות גם כאשר הדעות היו חלוקות. המסקנה שלנו הייתה שגם אם ההתנסות של שנה א' הייתה כרוכה במשברים וקשיים, במבט לאחור, לאחר שלוש שנים, היא לא הזיקה או קילקלה את היחסים החברתיים והבין מגזריים בכיתה. יתכן כי הפחד מפתיחת 'תיבת הפנדורה' הוא גם פנטזיה.

## דיון

מוסדות אקדמיים מהווים במקרים מסוימים זירות למפגשים בין קבוצות הנמצאות בעימות. במדינות שבהן קיימים שסעים חברתיים, אתניים ולאומיים בקרב האזרחים, המפגש בין סטודנטים במסגרת הפקולטות האקדמיות כרוך לעתים במתח עז. החיים בקמפוס מושפעים מן האירועים החוץ אוניברסיטאיים, כגון הסלמות מזדמנות בסכסוך, החרפת האלימות, דימויי אויב בתקשורת ועוד. אירועים אלו מקרינים על היחסים המתנהלים בתוך האקדמיה, ומציפים לעיתים מתחים שנמצאים לרוב חבויים מתחת לפני השטח. הלימודים בתנאים אלו מתאפשרים במידה רבה בזכות אידיאולוגיה של ניטראליות אקדמית, כלומר בניסיון להפריד

בין מדע ופוליטיקה, או בין תיאוריות ומושגים לבין העולם שבחוץ. מאמר זה תיאר ניסיון להכניס את העולם שמבחוץ פנימה, ולהתמודד עם המתח היהודי-ערבי בתוך קבוצת לומדים שבה מחצית הסטודנטים יהודים ומחציתם ערבים. מכל מה שתואר עד כה עולה השאלה: האם באמת נכון, או כדאי, לנסות ליצור דו-שיח "בינתרבותי" בקרב סטודנטים יהודים וערבים ובמסגרת 'מרחב המפגש הטבעי' בו הם לומדים, כל עוד לא הגיעו למצב משברי? העובדה שמדובר בהכשרה בסיעוד הייתה גורם מרכזי בהחלטה לחפש דרך לשלב נושא זה במסגרת תכנית הלימודים. שיקולים ערכיים ופדגוגיים הביאו להחלטה להתייחס ליחסים בין אנשים מקבוצות שונות כולל קבוצות שיש ביניהן מתח ועימות, ובפרט ליחסים בין יהודים וערבים בישראל, כנושא לא פחות חשוב למקצוע הסיעוד מאשר נושאים אקדמיים מובהקים, כגון אנטומיה וכימיה. ראשת החוג וצוות מחקר הפעולה ראו חשיבות רבה בהכנת האחיות והאחים לעתיד להיות סוכני למידה ושינוי במערכות שבהן הם יעבדו. תפקיד זה דורש יכולת רפלקטיבית המאפשרת לאדם להתבונן באופן ביקורתי במציאות שבה הוא חי, לשאול כיצד הוא תורם ליצירתה, ולפעול על מנת לשנותה.

מעגלי המחקר שתיארנו הראו כי הניסיונות להתערב על מנת ליצור דו-שיח "רב תרבותי" במרחב המפגש הטבעי באקדמיה, שלא בתנאי משבר, נתקלו (ונתקעו) בהתנגדות חזקה מצד חלק גדול מן הסטודנטים וגם הסגל. בין המתנגדים היו שטענו כי יש נושאים הרבה יותר חיוניים ללימודים או לעבודה היומיומית או כי אין עימות של ממש, אלא קבוצה אחת מלוכדת של סטודנטים (או מרצים), ודווקא העלאת הנושא לדיון עלולה להצית פירוד בין היהודים והערבים שמרכיבים את הקבוצה. השאלה שנותרנו עימה הייתה האם וכיצד לקדם דו-שיח, ללא תנאי משבר, כאשר ניתן לצפות להתנגדות קשה וכאשר אפילו חלוקת הכיתה לקבוצות, ללא שום התייחסות ישירה לקונפליקט, עלולים להיתפס כאיום על שיתוף הפעולה הקיים? התמודדותנו עם "אשליית המשפחה המאוחדת" הייתה רגע מכונן בתהליך הלמידה שלנו, רגע של דילמה קשה ומבוי סתום. להמשיך בתהליך שעורר כאב גדול אצל חלק מהמשתתפים נראה לנו מעשה לא נכון ולא רצוי, אך גם 'התקפלות' והתעלמות מהנושא נראו לנו לא נכונות ולא רצויות. על מנת לצאת מהדילמה ולפתוח דרך להתקדם בצענו תהליך של רפלקציה.

גילינו שכאשר בזמן הקורס, עמדנו מול טענות הסטודנטים על כך שהם מעין "משפחה מאוחדת", וניתחנו את המצב ברוח גישות ביקורתיות 'בתר' (פוסט) קולוניאליות' לדיון בקבוצות דו-שיח (Halabi, 2000), חטאנו בכך שלא הקשבנו לסטודנטים אלא התאמנו את הפרשנות שלנו לתגובותיהם לתבניות תיאורטיות מוכנות מראש. על פי הגישה הבתר קולוניאלית, מרחב המפגש הטבעי (כיתות הסיעוד במכללה, למשל) משעתקות את יחסי הכוח,

אי השוויון והדיכוי המאפיינים את החברה הכללית. על כן, מטרתו של תהליך התערבות הינה לחשוף יחסים אלה, להפוך את הסמוי לגלוי, על מנת לאפשר את המשתתפים להכיר בהם ולתקן אותם. ברמה התיאורטית, הניתוח הבתר קולוניאלי מציע הסברים תקפים לגבי התנגדות הצדדים לעיסוק גלוי במתח ביניהם. עם זאת, גם ברמה התיאורטית, ועוד יותר מכך ברמה המעשית, ניתוח זה הוא בעייתי ואינו בהכרח הדרך המתאימה להשיג את מטרת הדו-שיח. ראשית, הגישה הבתר-קולוניאלית מצמצמת את הבנת המרחב למספר ממדים קטן, כלומר מחלקת את האנשים לחזקים ומוחלשים, מדכאים ומדוכאים, מתעלמת מהיבטים מורכבים ואמביוולנטיים של זהות של המשתתפים, ולמעשה כופה על כל המשתתפים לאמץ אחת משתי זהויות קוטביות. בנוסף, הגישה הזאת מבקרת את ניסיון החברה ההגמונית 'לחנך' אנשים על פי תפיסה כוחנית (המוטעית לפי גרסתה), אבל באותו הזמן הגישה הבתר-קולוניאלית מנסה בעצמה 'לחנך' אנשים לקבל את הנחות המוצא שלה על המציאות, למשל לגרום למוחלשים להכיר במצבם ולפרש אי הזדהות עם עמדות של כוח כ'הכחשה' או מעין 'תודעה כוזבת' (Halabi, 2000). ברמה המעשית, מחקרים על קבוצות דו-שיח שפועלות ברוח גישה זו או חותרות להצפת העימות בדרכים נוספות מעידים על כך שקבוצות אלו נתקלות לעיתים קרובות בהתנגדות חזקה משני הצדדים, התנגדות המובילה למבוי סתום ואף להחרפת העמדות הקוטביות שעומד באו אנשים לתהליך. (Rabinovitz, 2001; Maoz et al, 2004).

תהליך ההתבוננות לאחור על מעגלי המחקר השונים הוביל אותנו לחיפוש גישה שתנסה להתגבר על הכשלים התיאורטיים והמעשיים הכרוכים בהתערבות על פי גישה הבתרקולוניאלית. על מנת לצאת מן המבוי הסתום עשינו פרשנות מחדש (Reframing) של אירוע 'המשפחה המאוחדת', ובמקום לתפוס את תגובת הסטודנטים כניסיון להכחיש את המציאות ולהסתיר את הדיכוי, החלטנו לתפוס אותה כביטוי לרצונם ליצור מציאות אחרת בכיתה, מציאות טובה יותר מאשר המציאות הקשה בחברה ובאזור. מתוך הנחה כי הסטודנטים אינם בלתי מודעים למתח ששורר במציאות (ובא לביטוי גם בצורת הישיבה שלהם למשל), ובכל זאת טוענים כי בכיתה, הם מרגישים כמו קבוצה אחת, החלטנו להתייחס לטענה זו כביטוי לשאיפה שלהם ליצור מציאות אחרת. במקום לתקוף את הטענה כזיוף או הכחשת המציאות, אנחנו מציעים להשתמש בה כנקודת מוצא לחקר המציאות כפי שחברי הכיתה חווים אותה ולתהליכי שינוי.

במקום להתחיל את חקר אופי מרחב המפגש הטבעי מתוך הנחה שהוא בהכרח לקוי-מרחב של מדכאים ומדוכאים שמהווה מיקרוקוסמוס של החברה הכללית - ניתן להתייחס למרחב זה כמעין "הסכם" (settlement) המיועד לאפשר שיתוף פעולה וחיים משותפים

סבירים בצל עימותים גדולים. ראיית מרחב כהסכם, גם אם לא מפורש, תואמת את המחקר הקלאסי של שריף (Sherif, 1958) שמצא שיחסי יריבות בין קבוצות הופכים ליחסי שיתוף פעולה בנוכחות "מטרות על" (superordinate goals), החשובות לאנשים מכל הקבוצות והיוצרות תלות הדדית ביניהם לשם השגתן. עבור הסטודנטים בחוג לסייעוד, מטרת-העל היא לשרוד את התכנית ולרכוש מקצוע, ורבים מהם תופשים קיום של יחסים חיוביים ושיתוף פעולה לפחות ברמה האינסטרומנטלית ביניהם כמרכיבים חיוניים להשגת מטרה זו. וכך, כאשר הסטודנטים "התנגדו" למה שנתפס ביניהם כעלול לערער את המרקם העדין של שיתוף הפעולה ביניהם הם אמרו משהו כמו "אנו מעוניינים לסיים את הלימודים בהצלחה והדיון הזה יכול להפריע לנו בהשגת מטרתנו." מבחינה זאת התנגדות הסטודנטים, יהודים וערבים כאחד, לפתיחת היחסים ביניהם לדיון, מובנת - בלי לפרש את זה במונחים של הגנה על הגמוניה או תודעה כוזבת ופחד מפני ההגמון.

כאשר ההסכם התערער ונמצא בסכנה של קריסה, כפי שקרה בעקבות מבצע "עופרת יצוקה" ואירוע "המרמרה", הסטודנטים היו פתוחים יותר להתערבות מבחוץ על מנת לעזור להם להגיע ל"הסכם" המבנה מחדש את המרחב ומאפשר שיתוף פעולה. בשני המקרים הנ"ל לא הייתה התנגדות גלויה מצד הסטודנטים לניסיון לדבר על הנושאים האלה, ואף להפך, זה בא מיוזמתם, ואפשר להסביר את הפתיחות לדיאלוג במצב משבר כרצון להגן על שיתוף הפעולה הנתפס כחיוני להשגת מטרת-העל. אולם, כאשר האיום על מטרת-העל הוקהה, גם הרצון של חלק גדול מהסטודנטים לעסוק בדו-שיח ובהבניית המרחב באופן חיובי יותר ירדו באופן משמעותי.

על בסיס הבנות אלו, ברצוננו להציע מחקר פעולה המבוסס על גישת "הבנייתיות חברתית" ("social constructionism") (Gergen & Gergen, 2008) כדרך לטפח דו-שיח בונה במרחבי מפגש טבעיים. "מטרת-העל" של התהליך היא לאפשר לסטודנטים לעצב, באופן מודע ומשותף, מרחב מפגש טבעי המשרת את רצונותיהם וצרכיהם של כל הסטודנטים מכל הקבוצות בכיתה. על מנת להשיג את המטרה זאת, יש צורך לעודד את הסטודנטים לראות את עצמם כמעצבים פעילים של המרחב שבו הם חיים במהלך שנות לימודיהם. בנוסף, יש צורך לספק לסטודנטים את הכלים הרפלקטיביים לראות כיצד הם, באמצעות החשיבה והפעולה שלהם, יוצרים את המרחב המשותף וכיצד הם יכולים לחשוב ולפעול על מנת לשפר או לשנות את המרחב בהתאם לרצונותיהם.

מבחינת צעדים מעשיים להתערבות במרחב מפגש טבעי, אנחנו מציעים לבנות על הפרשנות מחדש שעשינו ל"פנטזיה המשפחה המאוחדת" כביטוי לשאיפה ליצור מרחב שונה וטוב יותר מאשר המרחב הרחב (Arieli & Friedman, 2013). לפני שמנסים

'לתקן' את היחסים חשוב להבין כיצד הם תופשים את המרחב הספציפי שבו הם שותפים ולהתייחס למאפיינים הספציפיים של המרחב האקדמי המדובר, למשל לקחת בחשבון את תחום הלימודים ואת המאפיינים המבניים כגון גודל הכיתה, הרכב הקבוצות השונות, תכנית הלימודים וכולי. בשלב הבא אפשר לנסות לקיים התערבות באמצעות מחקר פעולה, בהתאם לשלבים הבאים: (1) הצגת הרעיון של מרחב מפגש טבעי ושל הניסיון לעצב אותו, או במילים אחרות להפוך את אשליית 'המשפחה המאוחדת' לנבואה המגשימה את עצמה; (2) התבוננות בתפישות השונות של המרחב באמצעות שאלונים וראיונות ובאמצעות הצגת הממצאים לכיתה ודיון במשמעותם; (3) הצגת מושגים בסיסיים ב"הבנייתיות חברתית" כגון הבניה חברתית של המציאות, תהליכי משא ומתן, רפלקטיביות; (4) התמודדות עם הסוגיות הספציפיות שחשובות בהבניית המרחב, כגון העימות והדרכים השונות לתפוש אותו; (5) פיתוח דפוסים לדיאלוג וחקרנות מתמשכים. לדעתנו כל התערבות במרחב מפגש טבעי חייבת להתחיל עם ניסיון להבין את "ההסכם" הסמוי במרחב המפגש המשותף ולהביאו לגלוי, על מנת לשאול שאלות כגון: מה מאפיין את ההסכם? כיצד ההסכם מאפשר חיים משותפים? מה מאפיין את היחסים שנוצרו? מהם כללי המשחק?

בשלב הראשון כדאי להאיר את ההיבטים החיוביים והבונים במרחב (Coleman, 2011) כלומר להתמקד במה מחזיק את ההסכם, ומה יכול לשמור עליו. ראינו, למשל, שינויים חיוביים (על פי תפיסת הסטודנטים עצמם) מתרחשים משנה לשנה, ובעיקר בהתנסות הקלינית, ללא התערבות חיצונית. על כן חשוב שההתערבות תתבונן במרחב לאורך ולבחון כיצד כללי המשחק משתנים או מתפתחים עם הזמן. בחינה ביקורתית של ההסכם גם היא חשובה ביותר. חשוב לשאול מהו המחיר שהשותפים מהקבוצות השונות משלמים עבור ההסכם? מהן גבולותיו ובאיזו מידה ההסכם והמרחב חסינים בפני זעזועים?

כדאי גם למקד את הדו-שיח בנושאים שנתפשים קריטיים עבור חיי היומיום של המשתתפים ולא בשאלות כלליות ותיאורטיות. אחד הלקחים החשובים, במיוחד מההתערבות עם הסגל, היה שהנכונות לדון בנושאים שרחוקים מהיומיום של המשתתפים מוגבלת, בין היתר משום שהיו עניינים בוערים שתפשו את תשומת הלב, ונתפשו כחינוניים יותר להשגת המטרות האישיות של כל אחד. על מנת להשיג את הפניות, ההניעה והסבלנות של המשתתפים לא די בהכרה בחשיבות הנושא הבינתרבותי, אלא יש צורך במיקוד ההתערבות על הצרכים של השותפים ביומיום, כגון סוגיות הקשורות במשימות ההוראה או הלמידה. בנוסף, על מנת להשיג השתתפות בתהליך יש למקד את תשומת הלב על שינויים ישימים, על נושאים שהמשתתפים יכולים באמת לשנות. אם למשל, אוריה טובה בכיתה מושפעת מברכת הבוקר טוב של סטודנטים יהודים לערבים, הרי שזה שינוי שאפשר לבצע. אם השמעה של מוזיקה

בזמן ובמקום מסוימים יכולים להשפיע, גם זה שינוי אפשרי וברור. נוכחנו לדעת שהשותפים למרחבי מפגש טבעיים, בין אם המדובר בסטודנטים, סגל או מנהלים, חיים בתחושה של פחד מפני "פיצוץ" - התפרצות של עימות גלוי והתפרקות המרחב. הפחדים האלה מהווים מחסום רציני בפני כל ניסיון להתערב במרחבי מפגש טבעיים מפני שמקבלי החלטות (ואולי גם המתערבים) חוששים מהפרה של האפשרות להמשיך לקיים סדר יום משותף, שהוא המטרה הראשונית והעיקרית של המרחב המשותף. חשש זה צריך להילקח בחשבון וכל התערבות צריכה להיערך, לטעמנו, מתוך ניסיון להגן על ההסכם המשותף. עם זאת, הניסיון שלנו, כפי שתיארנו במאמר זה, מצביע על היכולת של מרחבי מפגש טבעיים לספוג זעזועים ולהיבנות מחדש. התפרצות העימות סביב אירוע ה"מרמרה" (כאשר סטודנט ערבי הפיץ הודעה אנטישמית בפייסבוק) מימש את הפחד הגדול שהיה ביסוד ההתערבות: הפחד מכך שהעימות יהפוך לגלוי ויצית רגשות סוערים. אבל גם במקרה זה המרחב וההסכם שמחזיק אותו לא התמוטטו והסטודנטים המשיכו לעבוד ביחד ולשתף פעולה.

התחלנו את המאמר עם הויכוח בין גישה רב תרבותית לגישה שמתמקדת ביחסי הכוח בהקשרים מרובי תרבויות, שהם לעיתים קרובות גם הקשרים רוויי מתחים. טענתנו היא כי מדובר בשתי נקודות מבט שלכל אחת מהן תרומה חשובה להבנת תהליכים וליצירת שינוי במרחב המפגש הטבעי שמהווה זירת ההשכלה הגבוהה. הגברת המודעות למגוון, היכרות רבה יותר עם מאפיינים אתניים או דתיים של התרבויות מהן באים הסטודנטים, והתייחסות למגוון הזה כבסיס לבנייה של מרקם תרבותי עשיר ומורכב הן מטרות ראויות וחשובות. לא פחות מכך יש חשיבות להעלאת המודעות לכך שעבור אנשים שונים המפגש הבינתרבותי נחוה באופנים שונים ושמרכיבים של קונפליקט ומתח שמאפיינים את היחסים בין הקבוצות שמהן באים הסטודנטים חודרים ומשפיעים גם על המפגש ביניהם. השילוב בין שתי הגישות - ולא ויתור על אחת מהן - הוא שיכול לתת תמונה מלאה ופורה יותר של המפגש הבינתרבותי. אולם, על מנת להפוך הבנות חשובות אלו לבסיס לדיאלוג פורה ולשינוי חברתי, יש צורך, לדעתנו, לעשות יותר מכך. אנו מקווים כי מאמר זה, ההתנסות והתובנות שתוארו בו והמודל התיאורטי-מעשי שהוצע יתרמו להמשך חקירה ופעולה בתחום מאתגר וחשוב זה.



## חקורות

- אריאלי, משיח-אייזנברג, מ. והירשפלד מ. (2010). יחסים חברתיים, תמיכה הדדית ושביעות רצון בקרב סטודנטים יהודים וערבים לסיעוד. גוף ידע 7, 3-8.
- Arieli, D. & Friedman, V. (2013). A negotiating reality approach to conflict transformation in natural spaces of encounter. *Journal of Applied Behavioral Sciences* 49(3), 308-342.
- Arieli, D. & Hirschfeld, M. (2013). Supporting minority nursing students: 'Opportunity for Success' for Ethiopian immigrants in Israel. *International Nursing Review* 60(2), 213-220.
- Arieli, D. (2013). Emotional work and diversity in clinical placements of Nursing students. *Journal of Nursing Scholarship* 45(2), 194-201.
- Arieli, D., Mashiach-Eizenberg, M., Friedman, V. & Hirschfeld, M. (2012). Cultural safety and Nursing education in divided societies. *Nursing Education Perspectives* 33(6), 364-368.
- Arieli, D., Friedman, V. & Hirschfeld, M. (2012). Challenges on the path to cultural safety in Nursing education. *International Nursing Review* 59(2), 187-193.
- Arieli, D., Friedman, V. & Knyazev, V.E. (2012). Fostering Cooperation While Engaging Conflict: An Inter-communal Case Study. In: Rothman, J. (ed.), *From Identity- Based Conflict to Identity- Based Cooperation: The ARIA Approach in Theory and Practice*, New Jersey: Springer. Chapter 8, 135-156.
- Arieli, D. & Hirschfeld, M. (2010). Teaching nursing in a situation of conflict: encounters between Palestinian-Israeli and Jewish-Israeli Nursing students. *International Nursing Review* 57(3), 312-320.
- Arieli, D., Friedman, V & Hirschfeld, M. (2009). The establishment of an academic Nursing faculty: Action Research in Israel. *International Nursing Review* 56(3), 299-305.
- Friedman, V. & Desivilya, H. (2010). Integrating social entrepreneurship and conflict engagement for regional development in divided societies. *Entrepreneurship & Regional Development* 22 (6), 495 - 514.
- Banks, J. & McGee-Banks, C. (2010). Multicultural Education: Issues and

- Perspectives 7<sup>th</sup> ed. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Banks, J.A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ben-Ari, A., & Gil, S. (2002). Traditional support systems: are they sufficient in a culturally diverse academic environment? *British Journal of Social Work*, 32, 629-638.
- Ben-Ari, A. (2004). Sources of social support and attachment styles among Israeli Arab students. *International Social Work*, 47(2), 187-201.
- Berthoin- Antal, A. & Friedman, V. (Forthcoming). So what do you do? Experimenting with space for social creativity, in Meusberger, Werlen and NN (eds): *Knowledge and Action* (working title), Dordrecht: Springer Verlag.
- Bonilla Silva, E. (2003). *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Campinha- Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of transcultural nursing*, 13(3), 181-184.
- Birenbaum-Carmeli, D. 2007. Contextualizing nurse Education in Israel: Sociodemography, labor market Dynamics and Professional Training. *Contemporary Nurse: A Journal for Australian Nursing Profession* 24(2): 117-127.
- Coleman, P. T. (2011). *The five percent: finding solutions to (seemingly) impossible conflicts*. New York: Public Affairs, Perseus Books.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2008). Social construction and research as action. In: P. Reason & H. Bradbury (eds.) *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage, pp. 159-171.
- Gilchrist, K., & Rector, C. (2007). Can you keep them? Strategies to attract and retain nursing students from diverse populations: best practices in nursing education. *Journal of Transcultural Nursing*, 18(3), 277-285.
- Halabi, R (ed.). (2000). *Israeli and Palestinian Identities in Dialogue: The*

- School for Peace Approach*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Krishnamurthi, M. (2003). Assessing multicultural initiatives in higher education institutions. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 28(3), 263-277.
- Leininger, M. (2002). *Transcultural nursing: Concepts, theories and practices*. New York: John Wiley & Sons.
- Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper& Row.(Republished, 1997, Washington, D.C.: American Psychological Association, 1-152).
- Maoz, I., Bar-On, D., Bekerman, Z., & Jaber-Massarwa, S. (2004). Learning about 'good enough' through 'bad enough': A story of a planned dialogue between Israeli Jews and Palestinians. *Human Relations*, 57(9), 1075 - 1101.
- Vega, D. & Moore III, J. (2012). African American and Latino First-Generation Students: Implications for Teachers, School Counselors, University Officials, Parents, and Students. In: T. Hicks & A. Pitre (Eds.), *Research Studies in Higher Education: Educating Multicultural College Students* (pp. 3-25). Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- Purnell, L. D., & Paulanka, B. J. (2003). *Transcultural health care: A culturally competent approach*. Philadelphia: F.A. Davis Co.
- Ramsden, I. H. (1992). Cultural safety in nursing education in Aotearoa at the Year of Indigenous Peoples Conference, Brisbane.
- Ramsden, I.M. (2002). *Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Waipounamu*. A thesis submitted to the Victoria University of Wellington for the fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Nursing.
- Rabinowitz, D. (2001). Natives with jackets and degrees: Othering, objectification and the role of Palestinians in the co-existence field in Israel. *Social Anthropology*, 9(1), 65-80.
- Quaye, S.J. (2012). White educators facilitating discussions about racial realities. *Equity & Excellence in Education* 45(1), 100-119.

- Rothman, J. (2013). Action evaluation in theory and practice. In J. Rothman (ed.), *From Identity-Based Conflict to Identity-Based Cooperation*. New York: Springer Publications, 2013, 125-135.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds), *The handbook of action research: participative inquiry and practice, 2nd ed.* London: Sage. pp. 1-10.
- Richardson, F. & Carryer, J. (2005). Teaching cultural safety in a New Zealand nursing education program. *Journal of Nursing Education* 44(5), 201-208.
- Romem, P. & Anson, O. (2005). Israeli Men in Nursing: Social and Personal Motives. *Journal of Nursing Management*. 13(2), 173-178.
- Schein, E.H. (1969). The mechanisms of change. In: W.G. Bennis, K.D. Benne, & R. Chin (Eds.), *The planning of change*, pp 98 -108. New York: Holt, Rhinehard, & Winston.
- Sherif, M. (1958). "Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict." *American Journal of Sociology* 63, 349-356.
- Stassen, M. (1995). "White Faculty Members and Racial Diversity: A theory and its implications." *The Review of Higher Education* 18 (4), 361-391
- Valentine, G. (2008). Living with difference: Reflections on geographies of encounter. *Progress in Human Geography*, 32(3), 323-337.

## הערות

- 1 אנו רוצים להודות מקרב לב לפרופ' מרים הירשפלד על השותפות, ההשראה והתמיכה יוצאת הדופן שבלעדיהן מחקר זה לא היה יוצא לפועל. כמו כן אנו רוצים להודות לסטודנטים, המתרגלים, המנחים והמרצים שזכינו לעבוד לצידם בשלבים השונים של מחקר זה.
- 2 במאמר זה אנו משתמשים במונח "ערבים" משום שזהו מושג ה'אמיק' כלומר המונח שבו הסטודנטים בכיתה (יהודים וערבים כאחד) משתמשים ביומיום כדי לכנות את הסטודנטים דוברי הערבית.
- 3 מבצע "עופרת יצוקה" היה מבצע צבאי שהוביל צה"ל ברצועת עזה בין 27 בדצמבר 2008 ל-18 בינואר 2009.
- 4 אירוע של השתלטות לוחמי צה"ל על משט אוניות שיצא מטורקיה במאי 2010 לכיוון רצועת עזה.