

תלמידים דתיים בבית ספר מרובה תרבויות זהות, השתלבות ומדיניות

עבודת גמר לתואר מוסמך בחינוך ולתואר מוסמך במדיניות ציבורית

בהדרכת פרופ' גבריאל הורנצ'יק וד"ר גייל טלשיר

מוגשת על-ידי:

אליקים כסלו

יולי, 2008

תוכן העניינים

2	תוכן העניינים
3	מילות תודה
4	תמצית
5	מבוא
7	רקע תיאורטי
7	א. זהות וזהות תרבותית
9	ב. זהות דתית
11	ג. השתלבות מיעוטים בחברות מרובות תרבויות
14	ד. סוגי מדיניות כלפי קבוצות מיעוטים
16	ה. מדיניות השילוב במערכת החינוך בישראל
20	שאלות המחקר
21	שיטה
23	זהות והשתלבות – ממצאים
23	א. עמדת היטמעות – סיפורה של שרון
27	ב. עמדת שוליות – סיפורה של עירית
32	ג. עמדת ההפרדה – סיפורו של יובל
35	ד. חיבור עם זהות דומיננטית ושולית – סיפורה של ליאת
41	ה. חיבור מתוך הצטלבות – סיפורה של בשמת
44	מדיניות – ממצאים
45	א. מדיניות בית הספר – ממצאים בקרב התלמידים
46	ב. מדיניות מוצהרת ולא מוצהרת בבית הספר
49	ג. מדיניות בית הספר בראי מדיניות משרד החינוך – ממצאים והשלכות
53	סיכום הממצאים
56	דיון
56	א. תהליכי השתלבות – מודל אפשרי
64	ב. מרכיבי הזהות ה"בין-תרבותית" – מודל אפשרי
71	ג. מאפייני עמדות על פי מרכיבי הזהות התרבותית – מודל אפשרי
80	ד. רב תרבותיות אינדיבידואלית – דיון מושגי
83	ה. עיון בעמדות החיבור של רוקס וברואר
87	ו. מדיניות מאפשרת שילוב – רב תרבותיות מותאמת
90	ז. סוגי ההתנגדות ושאלת המדיניות
100	ח. מדיניות שילוב - מסקנות
104	סיכום
106	ביבליוגרפיה

מילות תודה

בפתח הדברים ברצוני להודות לכמה מן האנשים שתמכו וליוו לאורך הדרך. ראשית ברצוני להודות למנחי התזה, פרופסור גבריאל הורנצ'יק ודוקטור גייל טלשיר, שליוו בהערותיהם ועצותיהם את כל מהלך הכתיבה. היה זה לי לעונג לקבל את הדרכתם ולספוג ולו מעט מן הניסיון והחוכמה שהאצילו בדבריהם. שנית, ברצוני להודות לקרן "יד אורה" ולקרן "פול לואיס" שע"י "מרכז גילה". בתמיכתם הנדיבה היה מן עידוד והחיזוק מכל הבחינות ובמיוחד סימון לכך שלתוכן הדברים ישנה משמעות וחשיבות גם לאחר שקול העט על הדף יחדל מלרעום. שלישית, אני חייב תודה עמוקה למרואיינים ולכל האנשים שהשתתפו במהלך המחקר. הנכונות הכנה שלהם לקחת חלק במחקר וקבלת הפנים הלבבית לה זכיתי מצידם - יעמדו תמיד למול עיני. אחרונים חביבים, ברצוני להודות למשפחתי היקרה. תמיכתם לכל אורך הדרך, לפנייה ואף לאחריה, הם שנמצאים שם תמיד בלב הדברים. תודה לכולם, ותודה לרבים רבים נוספים, שבין בידועין ובין שלא בידועין, תמכו וליוו, היכו על העשב ואמרו לו חרישית – גדל!

תמצית

במדינת ישראל מתקיימות זו לצד זו תרבויות שונות ומגוונות. אחת המטרות העומדות לפני המחקר כיום היא להבין כיצד נעשית השתלבות הקבוצות השונות האחת עם השנייה. באופן ספציפי יותר ישנו אתגר לבחון את השתלבותן של קבוצות מיעוט במערכת החינוך. באמצעות נקיטה בשיטה האיכותנית נבדקו מאפייני ההשתלבות של תלמידים הבאים מתרבות דתית ומנסים להשתלב בתוך בית ספר תיכון מרובה תרבויות.

ניתוח ההשתלבות התבצע בשלוש רמות של ממצאים וניתוח. הרמה הראשונה נגעה לזהות התרבותית האישית המתפתחת בתוך סביבה זו של השתלבות. זאת, לאור המודלים שפותחו להסברת הזהות התרבותית של מיעוטים בחברה מרובת תרבויות. הרמה השנייה התייחסה להשתלבות עצמה ולאינטראקציה עם הסובבים לאור תיאוריות של עמדות שילוב הנקטות בקרב מיעוטים. הרמה השלישית התייחסה לסביבת המדיניות המשפיעה על תהליכי השתלבות אלו לאור התיאוריות העדכניות בתחום מדיניות שילוב מיעוטים בחברה מרובת תרבויות.

מבוא

אחד מהאתגרים העומדים בפתחה של מדינת ישראל כיום הוא האתגר החברתי-התרבותי. זו מדינה יוצאת דופן מבחינה חברתית המקיימת בתוכה טווח גדול במיוחד של תרבויות ותת תרבויות המנסות להשתלב לכדי מארג אחד של חברה עצמאית ופרודוקטיבית. במדינת ישראל מתקיימים זה לצד זה בני דתות שונות: יהודים, מוסלמים, נוצרים, דרוזים ועוד, ובתוכם דתיים וחילוניים. עליהם נוספים מגזרים שונים וחלוקות שונות כמו עולים חדשים וותיקים, תושבי מרכז ובני פריפריה. מצב זה מורכב וקשה אמנם, אך גם נותן הזדמנות מיוחדת לבחון את השתלבותן של תרבויות שונות האחת בתוך השנייה, וביתר דיוק, לבחון את אתגרי המיעוט התרבותי הנמצא בתוך חברה מרובת תרבויות.

אחת מתרבויות המיעוט הנבחנת כשהיא באה במגע עם תרבויות אחרות ושונות הינה התרבות הדתית. מעט מאד מחקרים נעשו על האתגרים הניצבים בפני הזהות הדתית בחברה מרובת תרבויות (Schachter, 2004). רבים מן המחקרים עוסקים בתרבויות מיעוט אתניות או "גזעיות" (למשל: Knafo, & Schwartz, 2001; Nauck, 2001; Phinney & Ong, 2002). מבחינה זו, מנסה המחקר הנוכחי להשלים עוד חלק בתמונת השתלבות התרבויות ועונה בכך לקריאתם של קודמים (Tarakeshwar, Stanton, & Pargament, 2003) לעסוק בתחום זה. למחקר מסוג זה ישנו מקום במיוחד על רקע היחסים המורכבים במדינת ישראל בין דת, למדינה ולחברה (למשל: כהן, א. וזיסר, ב. 2003; רובינשטיין א. ומדינה, ב. 2005; רוזן-צבי, א. 1996).

המחקר מתמקד בתלמידים דתיים הנמצאים בבית ספר תיכון מרובה תרבויות. תלמידים אלו מנסים לעצב ולהגדיר את זהותם הדתית בתוך החברה הסובבת אותם. נעשה ניסיון לבדוק ולאתר את תהליכי ההשתלבות של מיעוט זה בשלוש רמות. הראשונה הינה פיתוח הזהות התרבותית של התלמידים. השנייה היא תהליכי ההשתלבות ועמדות ההשתלבות הנקטות. השלישית הינה סביבת המדיניות המשפיעה על תנאי התפתחות הזהות התרבותית, על הרווחה הנפשית ואף על הישגים לימודיים (הורנצ'יק, 2003; Birman, 1994; Berry, 1990; Berry & Sam, 1988).

מחקר זה נוקט בבחינתן של השאלות בשיטת מחקר עומק אכותני באמצעות חקר מקרה. חקר המקרה נעשה בבית ספר תיכון ארצי בו ישנם תלמידים משני המינים, ערבים ויהודים,

תושבי פריפריה ותושבי ערים, דתיים וחילוניים. המחקר התמקד בקבוצת תלמידים יהודיים דתיים משני המינים המשתלבת בבית הספר.

לבסוף, יש להקדים מעט על המונח "מרובה תרבויות" המשמש בדברים הבאים תחת מונח רווח יותר – "רב-תרבותיות". כאשר ישנה מציאות דמוגרפית של שונות אך ללא שנוספת לה חיוב ועידוד אקטיבי של המיעוטים השונים על זכויותיהם וערכם העצמי, מוגדר המצב כריבוי תרבויות אך לא כרב-תרבותיות (Horenczyk, G. & Ben-Shalom, U. 2001). במדינת ישראל ההנחה המקובלת היא שהחברה על פי רוב הינה מרובת תרבויות ובמיעוט המקרים רב-תרבותית. זאת, מפני שעל אף שיש הכרה בשונות אין עידוד אקטיבי של תרבויות המיעוט לשמור על מנהגיהם ומסורותיהם תוך שילובם במוסדות הרשמיים ובמערכות החינוך והתקשורת הממלכתיות. יתרה מזו, אלו האחרונים ממשיכים ומחזיקים בתרבות רוב דומיננטית כשלצידה מתקיימות תרבויות נוספות אחרות (יונה, שנהב 2005; ברס, 1994; גור זאב, 2003).

רקע תיאורטי

א. זהות וזהות תרבותית

כדי להבין טוב יותר את הרקע לרמה הראשונה המתמקדת בניתוח הזהות יש לעיין בתיאוריות העוסקות בנושא זה עם התמקדות בזהות התרבותית ובמיוחד בזו הדתית. שכבות הגיל של התלמידים המשתתפים במחקר מקבילות לשלב גיבוש הזהות על פי אריקסון (Erikson 1950, 1968). הוא מתאר גיל זה (15-18) כגיל שבו הזהות מתגבשת ומונה אותו כשלב החמישי שמאופיין בזהות לעומת בלבול זהות. זהות אישית היא הדיוקן שאדם משרטט במהלך חייו על עצמו. אדם שזהותו מגובשת מסוגל להעריך את כוחותיו ואת חולשותיו, ומסוגל להחליט כיצד להתמודד עם קשייו. יחד עם זאת, זהות האני אינה מתמסדת כמשהו קבוע, זוהי תחושה הזקוקה לשחזור מתמיד של העצמי בתוך ההקשר החברתי. אריקסון רואה במושג הזהות מפתח בהבנת התפתחות האדם לאורך כל שלבי החיים. לדעתו, עיצוב הזהות האישית מהווה את המטלה ההתפתחותית העיקרית בגיל ההתבגרות. היכולת להתגבר על בעיות זהות, הצצות בעקבות שינויים בחיי האדם, תלויה במידת ההצלחה בה נפתר משבר הזהות בגיל ההתבגרות.

תהליך זה של גיבוש הזהות מתבצע על פי רוב בתוך ההקשר של "קבוצת השווים", לעומת שלב הילדות בו ההורים הם הדומיננטיים ביותר בעיצוב זהותו של המתבגר (Erikson, 1958; Marcia, 1980). מעבר זה מתבצע על רקע שינוי בסיפוק צרכיו של המתבגר. אם בתקופת הילדות הוא היה נתון לחסות הוריו, לאט לאט הוא הולך ומשתחרר מתלות זו ויכול לספק חלקים מצרכיו באופן עצמאי יותר ויותר. קל וחומר אם כן, שהדברים אמורים במידה רבה יותר כאשר מדובר במתבגרים שיוצאים מרשות הוריהם ועוברים לתנאי פנימייה בה רוב צרכיהם מסופקים רק באופן עקיף (תשלום) על ידי ההורים.

אכן, קבוצת השווים נותנת ליחיד מראה על עצמו ומאפשרת לו לבחון את זהותו עד לגיבושה השלם בסופו של התהליך (רוזמן, זלצמן ופרנקל 1990; סמילנסקי, 1990). נקודה זו משמעותית במיוחד באתגרים שהיא מציבה כאשר "קבוצת השווים" אינה משקפת אורחות חשיבה ותרבות המוכרים לבן המיעוט. במקרה שכזה יקשה על הפרט לגבש את זהותו מכיוון שההשוואה נעשית אל מול קבוצה שאינה דומה לו לחלוטין.

מרסיה (Marcia, 1986), ממשיך את אריקסון וטוען כי בגיבוש הזהות ישנם שני מרכיבים עיקריים. האחד הוא שלב החיפוש בו היחיד בודק חלופות של זהות על ידי ניסוי זהויות משתנות. המרכיב השני הוא המחויבות בו היחיד מתחייב לזהות בה בחר. מכך, גזר מרסיה ארבעה סוגים של מגבשי זהות: פזורי הזהות, בעלי סגירות מוקדמת, הנמצאים בשלב המורטוריום ומשיגי זהות.

פזורי הזהות הם אלו שנמנעים מלעסוק בשאלת הזהות. הם לא בדקו את מרכיבי זהותם ולא חשים עדיין מחויבות לגיבוש זהות מסוים. לעומתם, בעלי זהות הנסגרת מוקדם הם מתבגרים שלא עברו את תהליך הבדיקה והחיפוש ואימצו לעצמם בשלב מוקדם הכרעות לגבי מרכיבי זהותם. על פי רוב החלטותיהם מתבססות על ציפיות ההורים והחברה הסובבת אותם. לדעת מרסיה (Marcia, 1994), זהות זו יכולה לתפקד עד לרגע משבר בו שבה ונבחנת הזהות. בנקודה זו הם יתקשו להתמודד וייתכן וייכנסו למצב משברי. סוג המורטוריום הינו הסוג שנמצא בעיצומה של ההתלבטות באשר לזהותו. הוא מטיל ספק בתופעות רבות, מפתח מודעות עצמית גבוהה ויכול להימצא בשלבים משברים וקונפליקטואלים רבים. לבסוף, משיגי הזהות הם אלו שעברו תהליך של בדיקה וחיפוש וגיבשו לעצמם זהות לה הם מחויבים. הם קיבלו החלטות במגוון נושאי זהות, כמו: זהות מקצועית, זהות מינית, זהות תרבותית ועוד.

פלום (1995) מוסיף סוג נוסף בתוך שלב המורטוריום בו המתבגר איננו נמצא במצב משברי גבוה אלא במצב משברי נמוך. הוא מרגיש בעל ערך אוטונומי ומסוגל לתכנן את עתידו. בתוך כך, הוא מתלבט ובונה את זהותו. כלומר, פלום מבחין בין מצב נפשי משברי המלווה את תהליך המורטוריום לבין יציבות נפשית גבוהה יותר המלווה את תהליך המורטוריום.

אלו אם כן, טיפוסי הזהות על פי מרסיה ופלום. בספרות המקצועית כיום הולכת וגוברת הנטייה לאבחן בתוך תהליכים אלו עוד ועוד תחומים של זהות (Ashmore, Deaux, & McLaughlin-Volpe, 2004) ולפרק את מימדי הגיבוש למרכיבים רבים (אבירם 1996; Grotevant 1997). מכל מקום, אחת מזהויות המשנה המרכזיות היא הזהות התרבותית שמאמצים לעצמם, על פי רוב, המתבגרים. מהי, אם כן, זהות תרבותית? שתי הגדרות בולטות לכך הן:

א. מכלול של היבטים קוגניטיביים רגשיים והתנהגותיים המבטאים את הזיקה שבין

הפרט לבין קבוצתו האתנית, הלאומית או התרבותית (Hutnik, 1991).

ב. החלק בתפיסת העצמי של האדם, הנובע מהקשר שבינו לבין קבוצה תרבותית, או קבוצות תרבותיות, ובכלל זה המשמעות הרגשית המיוחסת לזיקה זו" (Tajfel, 1981).

ההגדרה האחרונה מרחיבה וכוללת בתוכה לא רק זהות תרבותית המיוחסת לקבוצה אחת אלא לזהות תרבותית הנובעת גם כתוצאה מהצטלבות של כמה תרבויות בהן נפגש הפרט. בתוך כך, נבנית אצל הפרט זהות תרבותית המתבטאת בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. נוסף על כך, ההגדרה האחרונה כוללת גם מימד נוסף והוא מימד העצמי. בכך הם מוסיפים למימד הפסיכולוגי החברתי גם מימד פסיכולוגי אינדיבידואלי. בהתאם לכך ניתן למצוא במחקרים אחרים (למשל בסקירה של: LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993) שלעצמי יש חשיבות לא מבוטלת בין הפרמטרים הבונים את הזהות התרבותית.

ב. זהות דתית

בתוך הזהות התרבותית יש לבחון כעת את מאפייניה הייחודיים של הזהות הדתית. התלמידים הדתיים בבית הספר שייכים כולם לזרם היהודי הדתי האורתודוכסי-מודרני במדינת ישראל. זרם זה הוא מיעוט תרבותי בולט במדינת ישראל ומוערך בהיקף של כ-10% מאוכלוסייתה של זו (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006א). האורתודוכסיה הדתית המודרנית החלה במאה ה-19 במערב אירופה כאשר תנועת הנאורות הצטלבה בדרכם של הדתיים היהודיים. בעקבות פגישה מכרעת זו בין שני כוחות רעיוניים שונים התפצלה החברה הדתית לכמה זרמים. היו שפנו לזרם המסתגר, היו שפנו והקימו זרמים מודרניים במובהק בהכניסם אל תוך ההלכה שינויים מודרניים רדיקליים והיו שניסו לאזן בין השניים תוך שמירת ההלכה האורתודוכסית אך אימוץ אורח חיים מודרני ככל שהלה מתיר. זרם מאזן זה הוא הזרם האורתודוכסי-מודרני (Bar-Lev, 2004; Krausz, 1989). לזרם זה קיימים במדינת ישראל מוסדות פוליטיים, חינוכיים ואף אזורי מגורים נפרדים אך ישנם גם מערכות ומוסדות חינוך מעורבים בהם משולב המיעוט הדתי. מוסדות כגון זה העומד במרכזו של המחקר הנוכחי.

גלוק וסטארק (Glock & Stark, 1965) מביאים חמישה מימדים הנגזרים מן הדת ומאפיינים את מרכיבי הזהות הדתית. מימד חוויתי עם רגשות דתיים, מימד המבוסס על ידע וקשור לרובד האינטלקטואלי, מימד אידיאולוגי הקשור לאמונות הנגזרות מן הדת, מימד

ריטואלי כגון מצוות ותפילות הקשורות להתנהגות דתית ומימד של תוצאות הנגזר מהשפעות הדת.

במחקר עדכני יותר (Tarakeshwar, Stanton, & Pargament, 2003), דנים המחקרים בזהות הדתית כאשר היא מקיימת השתלבות בין-תרבותית. במחקר זה מציעים המחקרים, לאור סקירת הספרות, חמישה מימדים עימם יש לגשת למחקר בתחום זה של השתלבות התרבות הדתית. למעשה, חמשת המימדים חופפים את המימדים שהציעו גלוק וסטארק. זאת, מלבד המימד האחרון שאצל גלוק וסטארק מדבר על תוצאות הנגזרות מן הדת ואילו הם בחרו לוותר על מימד זה ולהוסיף את הקונטקסט החברתי.

לשם הפשטות ואיחוד התיאוריות תובא הגדרתה של הוטניק (Hutnik, 1991) המבטאת בה חמישה מימדים אלו בשלוש קטגוריות מרכזיות: קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי שכמכלול מבטאות את הזיקה שבין הפרט לבין קבוצתו האתנית, הלאומית או התרבותית. שלוש קטגוריות אלו ישמשו במחקר זה לשם הנוחות ויועדפו על פני חמשת המימדים. זאת, תוך שהמימד הראשון יכונה בשם הקטגוריה הרגשית, המימד השני והשלישי יכוננו בשם הקטגוריה הקוגניטיבית והמימד הרביעי יכונה בשם הקטגוריה ההתנהגותית. המימד החמישי, השנוי במחלוקת, ייכלל בקטגוריה ההתנהגותית אם מדובר בתוצאות הדת, או בקטגוריה הרגשית אם מדובר בקונטקסט החברתי.

כאשר נבחנת הטיפולוגיה של מרסיה ביחס לזהות הדתית עולה השאלה בדבר סוגי התהליכים האופייניים לזהות הדתית באופן ספציפי. בית הלחמי (Beit Hallahmi, 1991) טוען כי הבחירה בזהות הדתית הינה נחלתם של מעטים. לטענתו, רוב הנוקטים בזהות זאת עושים זאת על פי ציפיות הסביבה, החברה וההורים עמם גדלו. לטענת בית הלחמי, רק מי שהמיר את דתו מוגדר כבעל זהות דתית נבחרת. כך גם ועקנין (1990) טוען כי הדיאלוג הפנימי בתהליך גיבוש הזהות הדתית איננו רב. לעומתם, פישרמן (1992) מסתייג וטוען כי ישנו מימד רחב יותר של בחירה באשר לזהות הדתית. הוא טוען, כי לכל הפחות בכל הנוגע לדתיים בישראל, בוגרי החינוך הממלכתי דתי, ישנו קשר בין זהותם הדתית לזהות האני שלהם. קשר זה מצביע לדעתו על גיבוש זהות דתית עם מחויבות כחלק מגיבוש זהות האני הכוללת.

ג. השתלבות מיעוטים בחברות מרובות תרבויות

אכן, במקרה הנחקר במחקר הנוכחי, מרכיב הזהות התרבותית איננו מתפתח בסביבה הומוגנית. התלמידים הדתיים מפתחים את זהותם התרבותית בסביבה מרובת תרבויות. לכן, יש לעיין גם במסגרות התיאורטיות המסבירות כיצד היחיד חבר קבוצת המיעוט משתלב ויוצר אינטראקציות בתוך סביבה מרובת תרבויות הכוללת בתוכה תרבות רוב דומיננטית.

ברי (Berry, 1997, 1984) חקר את נקיטת העמדה של מיעוטים כלפי תרבות המוצא ותרבות קבוצת הרוב. בתוך הזה ישנם על פי ברי ארבעה טיפוסים של עמדות: א. עמדת החיבור¹ (Integration) – קבלה של תרבות היעד עם שמירה על תרבות המוצא תוך חיבור ביניהם. ב. עמדת ההפרדה (Separation) – דחית תרבות היעד ודבקות בתרבות המוצא. ג. עמדת ההטמעה (Assimilation) – קבלה של תרבות היעד ודחייה של תרבות המוצא. ד. עמדת השוליות (Marginalization) – דחייה של תרבות היעד והמוצא. עמדות אלו נגזרות על פי ברי (Berry, 1994) משני מרכיבים בסיסיים – תרבות המוצא ותרבות הרוב. בבסיס המטריצה שברי בונה מצויות שתי השאלות: א. "האם ישנו ערך ליחיד לשמור על תרבות המוצא? ב. האם ישנו ערך ליחיד לשמור על תרבות הרוב? זוהי הטבלה המוצגת כמודל בעקבות שאלה זו:

לוח מס' 1

עמדות התיירות על פי ברי (Berry, 1994)

תרבות הרוב			
כן	לא		
היטמעות	שוליות	לא	תרבות המוצא
חיבור	הפרדה	כן	

אכן, חלוקה מרובעת זו מצאה אישוש רב במחקרים מאוחרים יותר. (Flannery, 2000)

(1998; Ryder, Allen, & Paulhus, 2000; Tsai, Ying, & Lee,

במחקרים נוספים של ברי ושל ברי וסאם (Berry & Sam, 1988 ; Berry, 1990) נמצא עוד

כי עמדת החיבור בין שתי הזהויות קשורה בערך עצמי גבוה, הישגים גבוהים ובריאות נפשית.

¹ התרגום "חיבור" נבחר למילה "Integration" במקום "שילוב" המקובל יותר, מכיוון שבהמשך יובאו חידושים במחקר המראים עד כמה עמדה זו טעונה ואת ההיתכנות כי החיבור יהיה חיבור קונפליקטואלי שלא משקף חיבור משלב.

לעומת זאת, הגישות המפרידות נמצאו באותו מחקר כקשורות במידה רבה יותר עם דיכאון, ערך עצמי נמוך, הישגים לימודיים נמוכים ותחושת לחץ. הדברים מוסברים בכך שדחיקה של אחת מן הזהויות או שתיהן מביאה לעומס נפשי גבוה ותחושה של חוסר שייכות. גם בישראל נעשה מחקר המשך בקרב אוכלוסיית התלמידים העולים בהקשר זה. הורנצ'יק (2003) מצא קשר חיובי מובהק בין רמת ההסתגלות של העולים לישראל לבין שלוש זהויות חיוביות אצלם: זהות ארץ המוצא, זהות ישראלית וזהות יהודית. עם זאת, יש לציין שבמחקר מאוחר יותר (Horenczyk, 2003) & Ben-Shalom) סייגו בן-שלוש והורנצ'יק ממצאים אלו. הסתייגות זו ואחרות יידונו בהמשך.

מחקרים נוספים מחדדים את הגדרת תהליכי התירבות ובהם מוצאים שכלול של מערך העמדות שהובא בשם ברי. סקירה של לה פומברויז ואחרות (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993) מציעה שישה מרכיבים שיכולים להגדיל את היכולת להיות דו-תרבותי יחד עם הגדלת היכולת לשמור על רווחה נפשית גבוהה יותר. המרכיב הראשון הוא ידיעת האמונות והערכים של שתי התרבויות באופן עמוק. הכרות כזו תגרום לפרט להרגיש בנוח יותר עם רובד זה של התרבות. המרכיב השני הוא גישה חיובית כלפי שתי התרבויות. המרכיב השלישי נקרא על ידם "יעילות דו תרבותית" והיא היכולת לשלוט בתרבויות ולהרגיש בנוח ומהר בשתייהן. המרכיב הרביעי הוא יכולת תקשורת גבוהה שתקל על חיבור עם בני התרבויות השונות. המרכיב החמישי הוא היכולת להציג ולשלוף רפרטואר של התנהגויות בהתאם לתרבות בה הפרט נמצא. כלומר, אין זה עוד עמדה של חיבור פשוט בין שתי זהויות אלא יכולת של ממש לשליטה והחלפה בין הזהויות התרבותיות השונות. לבסוף, המרכיב השישי הוא מה שהם מכנים "יתכונת המקורקות" (Groundedness) תחושה שיש לפרט של שייכות ותמיכה ממשפחה וקהילה בשתי התרבויות.

חלוקה אחרת שתשמש בהמשכו של מחקר זה היא בדבר סוגי ההתנגדויות המתגלות בקרב המשתלבים מתרבות אחת בתרבות אחרת. זאת, במיוחד לאור תהליכי השינוי הכרוכים במעבר זה. סוגי התנגדויות אלו אופייניים בעיקר לשתי עמדות מן העמדות שהציג ברי. האחת היא עמדת ההפרדה והאחרת הינה עמדת ההיטמעות. בשתי העמדות ישנו מרכיב בולט של התנגדות. התנגדות הכרוכה בשינוי הינה תופעה נפוצה ומוכרת בתחומים רבים. בתחום הפסיכולוגי ניתן למצוא את באב"ד (1985) למשל, הטוען כי ההתנגדות מהווה חלק אינטגרלי בתהליך השינוי. כך גם בתחום הארגוני ההתנגדות לשינוי מובאת בספרי לימוד רבים בתחום (למשל: Griffin, 1993; Kreitner, 1992). זנדר (Zander, 1950) משווה אף בין שני התחומים,

הפסיכולוגי והארגוני. הגדרתו להתנגדות שינוי גורסת שההתנגדות היא "התנהגות המכוונת להגן על הפרט מפני השפעותיו של שינוי אמיתי או מדומיין" (עמי' 9).

לצד אלו, ניתן גם ללמוד מן ההתנגדויות לשינוי הנלמדות מן התיאוריה הפוליטית המדברת ישירות על שינויים תרבותיים ברמה הגלובאלית. שם ניתן למצוא שני סוגים של התנגדות. האחת הינה התנגדות מתוך דבקות בתרבות המוצא ודחייה של תרבות הרוב. הנטינגטון (2000) מדגיש התנגדות זו בתארו את התנגדותה של התרבות המוסלמית לתרבות המערבית. לעומת התנגדות זו, מתאר סיוון (2005) את אותה התנגדות מוסלמית באופן אחר. בתיאור זה אין ההתנגדות מהווה חלק מעמדה הדוחה את התרבות שמנגד אלא כהתנגדות המשמשת כגורם מגן בפני השינוי הצפוי. התנגדות כזו, על אף שהיא אינה מובנת מאליה כמו ההתנגדות הראשונה הוזכרה גם על ידי באב"ד (1985) בטענתו ההתנגדות משמשת כהגנה מפני תהליך השינוי הצפוי ומקדימה אותו.

מחקר חשוב נוסף שראוי לצינו עוסק ביתר פירוט בעמדת החיבור. מרטינו ושותפיה (Benet-Martinez, et al 2002) מחלקים את המחזיקים בשתי התרבויות לשניים: בעלי יכולת חיבור גבוהה המוצאים מכנה משותף בין התרבויות, ובעלי יכולת חיבור נמוכה המרגישים סתירה בין התרבויות על אף שהם ממשיכים לאחוז בשתייהן.

בנוסף, ניתן למצוא הרחבה של עמדת החיבור במחקר נוסף (Roccas & Brewer, 2002) שיודגש בניתוח הדברים להלן. מחקר זה מצביע על ארבע גישות שונות הנמצאות בתוך חיבור התרבויות שעליו דיבר ברי:

א. חיבור כתוצאה מהצטלבות: הגדרת הזהות כ"קבוצת פנים" בתוך הצטלבות הזהויות המרובות.

ב. חיבור המכיל דומיננטיות: אימוץ הזהות העיקרית כאשר שאר הזהויות כפופות לה.

ג. חיבור עם הפרדה: הזהויות הן ספציפיות להקשר או מצב.

ד. חיבור כתוצאה מהתמזגות: כל הזהויות מוכרות ומאומצות בבת אחת באופן כוללני, כאשר הדרך להתמודדות עם אי העקביות הקוגניטיבית היא על ידי עיקרון על שמאחד בין הזהויות למרות שכשהן לעצמן יש בהן אלמנטים בלתי הולמים אחת לשנייה.

אלו הן עמדות התירבות המורכבות יותר, כפי שעולה מן המחקרים האחרונים. כאשר תיבחנה עמדות החיבור יידרש להבחין בתוכן בניואנסים שמבדילים בין גישת חיבור אחת לרעותה. תפוצתה הרבה של עמדת החיבור מחייבת שלא להסתפק באבחונה ככזו, אלא

להבחין היטב בדרכי החיבור השונות הננקטות. הבחנה זו תקל על ניתוח ההיגדים השונים, הנראים אף לעיתים כסותרים, העולים מתוך דבריהם של הנוקטים בעמדת החיבור.

ד. סוגי מדיניות כלפי קבוצות מיעוטים

לבסוף, יש לנתח את הממצאים ברמה שלישית ונוספת המתמקדת במדיניות הנקטת על ידי המערכת המקיפה את היחידים ומשפיעה על פיתוח זהותם והשתלבותם.

במחקרה, מראה בירמן (Birman, 1994) את ההבדל בין סביבות חינוכיות שונות המשפיעות על השתלבות תלמידים בני מיעוטים ועל פיתוח זהותם. היא טוענת, למשל, כי הקשר החיובי שהוצג לעיל בין רווחה נפשית והישגים לימודיים לבין עמדת החיבור איננו מתקיים בהכרח תמיד. הוא תלוי בסביבה ובמדיניות הנקטת במערכת בה נמצאים בני המיעוטים. מדיניות המעודדת גישה בוללת וכופה לפיכך השתלבות, לא תשיג עמדת חיבור המביאה לתוצאות החיוביות שתוארו במחקרו של ברי. זאת תשיג, על פי טענתה, רק מדיניות התומכת בעמדת חיבור מעין זו ומאפשרת פיתוח זהות משלבת באופן עצמאי. הסבר זה של בירמן יכול להסביר במידה רבה את ההבדלים שנמצאו במחקרים נוספים המטילים ספק בקשר המובהק בין עמדת החיבור לבין ממצאים חיוביים כמו רווחה נפשית, תחושת עצמי והישגים לימודיים (למשל ב: Ben-Shalom & Horenczyk, 2003; Phinney & Devich-Navarro, 1997).

בורחיס ושותפיו (Bourhis, et al, 1997) טוענים כי המדיניות במדינת היעד וכן גישת הרוב במדינה זו כלפי תרבויות מיעוט, חשובות לקביעת אופי השתלבות של המיעוטים. ואכן, אם ייסקרו גישות המדיניות המרכזיות ניתן יהיה למצוא בנוף הבינלאומי המערבי שני מודלים מרכזיים. המודל הראשון הוא המודל האמריקאי והקנדי הנוטה, לכל הפחות ברמה ההצהרתית, לטובת רב-תרבותיות פלורליסטית. ארצות הברית היא דוגמה לשקיעת אידיאולוגיית ה"הטמעה" שבה תרבות הרוב מכתובה את התרבות השלטת ולפריחתן של קולות תרבותיים אחרים. יש המכנים זאת "מכור ההיתוך לקערת הסלט" (Mattson, 1992). כך, מתחזק בארצות הברית המסר של "פוליטקלי קורקט", שפירושו להיזהר ממסרים גזעניים ולכלול את תרבות המיעוט בכל אמירה תרבותית. בעת האחרונה מדיניות החינוך בבתי הספר בארצות הברית מחייבת הפעלת שיטות ותוכניות המקדמות את מדיניות החינוך הפלורליסטי (Vigil, 1997; Vaughan, 2001). קנדה גם היא דוגמה למדינה שמדיניותה הרשמית מכילה הגדרה של זהות לאומית רב-תרבותית הכוללת פלורליזם תרבותי ולשוני. מאחר שקנדה כוללת מגוון רחב של תרבויות, אפשר הממשל

המרכזי לכל מחוז להקים הנהגה חינוכית שתוביל את התפיסה החינוכית בנושאים התרבותיים באזורה (Moodley, 1995).

אף על פי כן, סו (Sue, 2004) טוען כי גם מבדיקה של השנים האחרונות עולה כי יישומו בפועל של המודל האמריקאי המוצהר מוטל בספק. הוא טוען כי עדיין מתרחשת הדרה אתנית, תרבותית ומגדרית של מיעוטים שונים על ידי תרבות הרוב הגברית, האמריקאית והלבנה מבלי שאלה אף יהיו מודעים אליה. הדרה זו מתרחשת הן במימד האישי והן במימד המדיניות. הוא טוען כי בארצות הברית ישנה דיס-פרופורציה בין הימצאותם של גברים לבנים בעמדות רמות בממשל, בהון, בחינוך ועוד ובין נוכחותם באוכלוסייה.

בנקס (Banks, 2001, 1995) מרכז מעט את השאיפה לפלורליזם מוחלט ומעודד מדיניות השואפת לאיזון בין גיוון לאחדות. בנקס מצטט את פרייה (1994) הקורא לעיצוב ערכי יסוד משותפים (דמוקרטיה וצדק) שייתנו תקווה ומחויבות לעשייה יחד עם ביקורת התרבות. לצד ערכי היסוד, טוען בנקס, יש לפתח התאמות של תכניות הלימודים על פי הגיוון התרבותי. בעקבות כך יוכשרו התלמידים: א. ללמוד ולפתח זהות תרבותית עצמית ב. להתמודד ולהתפתח בעולם מרובה תרבויות עם נייודות גבוהה יותר ג. לתרום לבניית חברה ציבורית המבוססת על מוסר וצדק.

יחד עם זאת, בנקס מלין גם הוא, כמו סו (Sue, 2004), על חוסר רב-תרבותיות בתחומים רבים. הוא טוען כי רבים מבני המיעוטים הפכו לבלתי מקובלים הן בזרם המרכזי והן בתרבותם שלהם. הוא טוען שמדינה קולטת חייבת להכיר בזכויותיהם ובתרבותם של בני המיעוטים כאינטרס פנימי, על מנת שיזדהו עם חוקיה ועם ערכיה. יתרה מזו, לדעתו בעידן הגלובלי כאשר ישנה נייודות חברתית גבוהה, הכרה במיעוטים מחויבת.

לעומת המודל האמריקאי והקנדי עומד המודל האירופאי הנוטה לטובת רב-תרבותיות המבוססת על שילוב עם הזהות המקומית (מתואר ב: Wanandi, 1999). מדינות אירופה, בתקופה של שוק משותף וגלובליזציה, נלחמות לשמור על האתוס התרבותי הייחודי של כל מדינה יחד עם ניסיון להתמודד עם ביטויים תרבותיים כבדי משקל של מיעוטים (כמו משבר הרעלה שהסעיר את מערכת החינוך בצרפת). בניסיון לקדם את נושא החינוך הרב-תרבותי, הורתה המועצה האירופית (אתר: European Commission) על חובת לימוד תרבות המדינה של המהגרים כבסיס להכשרת מורים ומחנכים העובדים עם אוכלוסיות מהגרים. הדבר מקבל ביטוי שונה ממדינה למדינה, ורוב המדינות משקיעות בעיקר בלימודי השפות השונות. כוונתם היא שהאדם יהיה במקביל אזרח

העולם, אזרח המדינה וחבר באזור. האיחוד האירופי יצר מסורת השומרת על איזון בין מגוון הזהויות הללו.

אלו שני המודלים המרכזיים הנמצאים בנוף הבינלאומי המערבי. המחקרים האחרונים מדברים באופן נרחב יותר על גישות שונות של קבוצות רוב כלפי קבוצות מיעוט. סבר (2004) הבחינה בין חמש גישות מרכזיות. הראשונה היא מדיניות "כור ההיתוך" המנסה לטשטש הבדלים בין תרבותיים ולאחד את החברה לכדי נושאת תרבות משותפת והגמונית עד כמה שניתן. זאת, על ידי הדרה והכחשה של תרבויות המיעוטים בחברה והשלטה של תרבות הרוב הדומיננטית (סבר 2004, עירם 1999). הגישה השנייה היא זו הנקראת רב-תרבותיות זמנית. היא מתייחסת לתקופת מעבר בו קיימת סובלנות של המערכת להמשך אימוץ זמני של חלקים מתרבות המוצא. אלה נתפסים כשילובים הדרגתיים במעבר לאימוץ תרבות הרוב (סבר, 2004). הגישה השלישית נקראת רב-תרבותיות שירית. מגמתה היא טיפוח ואימוץ של מרכיבים פולקלוריסטיים, כמו מנהגים אתניים, ריקוד, מאכלים, ובתוך כך יש התנכרות למרכיבים של תרבות עומק של קבוצות המיעוט הכוללים: שפה, השקפת עולם, תפיסות חינוכיות, דפוסי משפחה, ספרות, היסטוריה, מחשבה מדינית ועוד (סבר 2004). הגישה הרביעית מוגדרת כרב-תרבותיות מלאה ומתייחסת למצב בו יש שילוב בין התרבויות השונות באופן שכל אחד מהצדדים נותן ומקבל מתרבותו של האחר, תורם ונתרם גם יחד. זאת, מבלי שהמרכיבים השונים מאבדים את זהותם הייחודית. יחד הם יוצרים סינתזה חדשה בה הצירוף יוצר שלם שהינו יותר מסך כל חלקיו (עירם 1999, סבר 2004, לס סינתזה חדשה בה הצירוף יוצר שלם שהינו יותר מסך כל חלקיו (עירם 1999, סבר 2004, לס 1999). לצד גישה זו ישנה גישה חמישית המדברת על רב-תרבותיות מצרפית. גישה זו רואה חשיבות בפיתוח אוטונומי של כל תרבות מתוך הסכמה וכבוד הדדי אך ללא שתיווצר תרבות אמצע המשלבת בין התרבויות (סבר 2004).

ה. מדיניות השילוב במערכת החינוך בישראל

בכדי שניתן יהיה להסיק בהמשך על מדיניות שילוב טובה יותר כלפי מיעוטים יש לסקור גם את המדיניות הציבורית הכללית הנוהגת במדינת ישראל כלפי מיעוטים. מטבע הדברים, מדיניות זו נוסחה ברובה כלפי תלמידים עולים במערכת החינוך ולא כלפי תלמידים דתיים. יחד עם זאת, יישומים רבים שינבעו במחקר זה ינגעו ישירות גם בקליטתם של תלמידים עולים וביחס הכללי כלפי שילובם של מיעוטים, באשר הם, בחברה הכללית מרובת התרבויות הקיימת בישראל ובמערכת החינוך.

אכן, קליטת עלייה היא נושא העומד על סדר היום הציבורי במדינת ישראל באופן קבוע. מדינת ישראל הינה מדינת הגירה. היא נאלצת להתמודד מאז הקמתה ואף לפני כן עם הגירה יהודית מסיבית מכל העולם. בתוך כך, על מדינת ישראל להתמודד גם עם אוכלוסיית התלמידים העולים במערכת החינוך. גל העלייה של שנות התשעים מברית המועצות לשעבר הגדיל אף יותר את ממדי מערכת החינוך ושינה את ההרכב הדמוגרפי שלה. הערכות אחרונות (משרד הקליטה, 2007) מדברות על כ-100,000 תלמידים עולים במערכת החינוך המהווים כ-8% מכלל התלמידים. כאשר ההגדרה לכך היא תלמידים שלא נולדו בארץ ושהעברית אינה שפת אמם. תלמידים אלו מגיעים ממגוון רחב של מדינות כגון: חבר העמים, אתיופיה, ארגנטינה, צ'ילה, ארצות הברית וצרפת.

מחקרים מראים (שגיא, 2003; ישראלי, 1998) כי במדינת ישראל התפתחה מדיניות "כור ההיתוך" שנהגה באופן בולט עד לשנים האחרונות. חזון הקמתה של מדינת ישראל התבסס על תודעה של אחדות ותפיסת המשותף בין כל היהודים באשר הם. דווקא מימושו של חזון זה הביא למפגש רב תרבותי רחב בעוצמתו ובהיקפיו, אך במקביל הוביל להטמעתה של מדיניות "כור ההיתוך". מדיניות זו לא נתקלה בהתנגדות של ממש ויצאה מתוך תפיסה של הגמוניה תרבותית של עולם ההשכלה המערבי המשולב באידיאולוגיה ציונית וסוציאליסטית (ינון, 1999). "כור היתוך" זה לא נבנה דרך סינתזה בין העולמות התרבותיים השונים שכל קבוצה הביאה אתה, אלא מתוך כפייה של תפיסת עולם מסוימת של הקבוצה השלטת על הקבוצות האחרות. מדיניות מתמשכת זו הוטמעה בכל מערכות המדינה ובראשן מערכת החינוך.

אכן, במדינת ישראל, לאחר תקופה ארוכה בה אידיאולוגיית "כור היתוך" הייתה דומיננטית, הולכת ונוצרת גישה אחרת של חברה בה מתאפשרים באופן גלוי יותר מתחים על רקע תרבותי, דתי ועוד (ברם 1994; טטר 2004; יונה, שנהב 2005). השאלה הנשאלת בעקבות אבחנה זו היא האם החברה הישראלית אכן עוברת מחברה מרובת תרבויות לחברה פלורליסטית, רב-תרבותית (נחתומי, 2003; סבר, 2003).

אמנם, בשנים הספורות האחרונות הולכת ומתגבשת מדיניות רב-תרבותית חדשה באגף הקליטה של משרד החינוך. נכתב מסמך סטנדרטים המיועד להסדיר את מדיניות האגף ולהטמיע אותה בבתי הספר (משרד החינוך, אתר האגף לקליטת עלייה). מסמך זה מציב ארבעה היבטים לקידום עולים חדשים במערכת החינוך. הראשון הינו ההיבט הארגוני-מנהלי הכולל נהלים והנחיות למפגש הראשוני בין התלמיד העולה לבין צוות החינוך הבית ספרי. ההיבט השני הינו ההיבט הלימודי הכולל הוראת השפה העברית כשפה שנייה. ההיבט השלישי הינו ההיבט החברתי

העוסק בפעילויות למען שילוב חברתי של תלמידים עולים. לבסוף, ההיבט הרביעי הינו ההיבט התרבותי העוסק בשלושה תחומים: מורשת יהודית - ישראלית, דמוקרטיה ישראלית ואקטואליה רב-תרבותיות.

יחד עם זאת, המדיניות עדיין לא נוסחה במלואה. סבר (סבר, 2003) טוענת במחקרה כי מדיניות הקליטה עודנה מבוססת על שילוב הנוער העולה ב"זרם המרכזי" הישראלי. כולל תפיסה "חד-לשונית" של השפה העברית, ותוכניות לגישור ומגשרים תרבותיים שיסייעו לתהליך. במדיניות החינוך אין התייחסות לחינוך לפלורליזם, אין חובת הכשרה רב-תרבותית למורים ומחנכים המלמדים אוכלוסיות עולים ואין תוכניות המעצימות את התרבויות החדשות שהביאה העלייה. במאמר מאוחר יותר של סבר בנושא (סבר, 2004), היא טוענת שמשרד החינוך לא פיתח משנה סדורה בנושא. היא מדגישה כי על משנה כזו להיות מתורגמת למדיניות קליטה מגובשת, אשר תתייחס לריבוי התרבויות כמאפיין מהותי של החברה הישראלית. זאת במיוחד כאשר נוספים על כך כעת תהליכי גלובליזציה מואצים ותהליכי היפר מידע המחייבים אימוץ מדיניות פתוח וליברלי יותר (שגיא, 2003). יתרה מזו, סבר טוענת כי התמקדות באסטרטגיה של הנהגת מערכת מרובת תרבויות, תקרין אף מעבר לכך - למרחב הכללי של החיים הציבוריים במדינת ישראל ועל קליטת עלייה באופן כללי. לכך מסכים גור זאב (2003) הגורס שרב תרבותיות המתחילה מן המערכת החינוכית משפיעה על החברה כולה ומביאה לקליטת עלייה טובה יותר. טענה זו מוסברת היטב על פי מאמר מוקדם יותר של הררי (1996) הטוענת כי בית הספר מהווה את המסגרת החשובה ביותר לחיברות. ביכולתו לשנות דעות קדומות ולסייע בגיבוש עמדות חיוביות יותר כלפי העולים.

יחד עם זאת, ישנה מדיניות לא רשמית המוטמעת ומופצת על ידי האוניברסיטאות והמכללות להכשרת מורים. עשייה רבה מתרחשת כיום בתחום הרב-תרבותיות במערכות אלו לצד התהליכים שתוארו במדיניות הרשמית של משרד החינוך. בית הספר למנהיגות חינוכית של "מכון מנדל" מוביל כבר מתחילת שנות ה-90 קבוצות דיון בנושא ההתמודדות החינוכית עם הריבוי התרבותי בחברה הישראלית. כך גם מכללת "לוינסקי" להכשרת מורים ומחנכים בישראל הגדירה את נושא הרב-תרבותיות בחינוך כחלק מרכזי בחזון המכללה (קציר, 2003). מכון מופ"ת למחקר ולפיתוח תוכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות בישראל, פיתח יחידת הוראה מיוחדת הנקראת "אודיסאה רב-תרבותית", שמציעה למורים ולמחנכים כלים ליצירת מפגש חיובי בין תרבויות (ישראל, 1998). כך גם באוניברסיטת בר-אילן הוקמה תכנית מיוחדת ליועצים חינוכיים

בנושא זה בשיתוף הקרן החדשה לישראל. אלו הן רק חלק מן הדוגמאות הבולטות בתחום רב התרבותיות במערכת החינוך.

לבסוף, באופן ספציפי יותר ותוך התמקדות בעמדות מורים כלפי קבוצות מיעוט יש לציין עוד את מחקרם של הורנצ'יק וטטר (Horenczyk , Tatar, 2002). המחקר שנעשה בקרב מורים בישראל מעלה שתי נקודות בהקשר זה. הנקודה הראשונה היא שממצאיהם מצביעים על נטייה לגישה פלורליסטית בכל הקשור לקליטת עולים בחברה הכללית אך נטייה לגישה בוללת בכל הקשור לקליטתם במערכות החינוך. הנקודה השנייה היא שהמערכת הארגונית בבית הספר קשורה לגישתם של המורים כלפי קבוצות המיעוט. לאור זאת, ישנו צורך לתהות אחר הגישה הדומיננטית כלפי קבוצות מיעוט בבית הספר במקביל לממצאים מאנשי בית הספר עצמם. כך גם ישנו צורך לתהות על פערים בין הגישה הכללית הרווחת בין המורים כלפי קבוצות מיעוט בחברה, לבין הגישה הספציפית כלפי קבוצות מיעוט בבית הספר.

שאלות המחקר

עד כה הובא הרקע התיאורטי המשמש כמסגרת לבחינת הממצאים ולניתוחם. רקע זה התחלק לשלוש רמות של התייחסות בנוגע להשתלבותו של מיעוט התלמידים הדתי בבית הספר מרובה התרבויות. הרמה הראשונה התייחסה לפיתוח הזהות התרבותית של יחידים בני מיעוט. הרמה השנייה התייחסה לתהליכי ההשתלבות שהללו עוברים בבואם במגע עם קבוצות תרבותיות אחרות ובעיקר מול קבוצת רוב דומיננטית. הרמה השלישית היא סביבת המדיניות המשפיעה על פיתוח הזהות, על תהליכי ההשתלבות ועל המאפיינים האישיים והחברתיים הנגזרים מכך.

לאור זאת, שלוש שאלות מרכזיות עומדות בלב המחקר: א. מהם מאפייני פיתוח הזהות התרבותית של מיעוטים המשתלבים בחברה מרובת תרבויות. ב. מהם מאפייני תהליכי ההשתלבות המלווים את חברי קבוצת המיעוט בבואם במגע עם חברה מרובת תרבויות. ב. מהי מדיניות השילוב התרבותית הראויה על מנת לעודד שילוב של מיעוטים בחברה מרובת תרבויות תוך שמירה על רווחתם הנפשית, תחושת העצמי והישגים אישיים.

שיטה

המחקר הנוכחי נקט בשיטה האכותנית על מנת להבין את המציאות בשטח המחקר. זאת, באמצעות חקר מקרה (יוסיפון, 2001; Yin, 1989) של השתלבות תלמידים דתיים בבית ספר על-יסודי ארצי עם תנאי פנימייה. בית הספר מרובה תרבויות – יהודים וערבים, דתיים וחילוניים, בנים ובנות, מן הפריפריה ומן הערים הגדולות.

זירת המחקר ייחודית מבחינה מחקרית בגלל שתי סיבות המגדילות את היכולת ללמוד משדה זה. הסיבה הראשונה הינה הזירה שלא הייתה נתונה להתערבות מעודדת מיעוטים באופן אקטיבי השונה מן הנוהג בחברה הישראלית הכללית. אין זה בית ספר שנועד מעיקרו לשלב בין התרבויות ולפיכך ייתכן והוא מייצג נאמנה תהליכים המתרחשים באופן טבעי בחברות מערביות רבות. הסיבה השנייה היא רציפות השהייה של התלמידים בבית הספר בגלל תנאי הפנימייה המצויה בו. גם בכך, ייתכן ויש דמיון למציאות מיעוטים בחברה הכללית בה ישנה סמיכות תרבויות רצופה ללא "דילוג" בין סביבה מרובת תרבויות לסביבה חד-תרבותית.

התלמידים במחקר הם שלושה עשר תלמידים המגדירים עצמם כדתיים וענו על ההזמנה להשתתף במחקר. שש מהם בנות (שושנה, שרון, עירית, חנה, ליאת ובשמת – השמות כמובן בדויים) ועימן שבעה בנים (טל, חיים, אור, רן, יובל, ניר, קובל). כולם בגילאי תיכון הנעים בין 15 ל-18. על פי הגדרת אנשי הצוות השתתפו במחקר כל התלמידים הדתיים הנמצאים בבית הספר. המחקר גם כלל אנשי צוות המייצגים מחנכים, מורים מקצועיים, מדריכים ואנשי הנהלה ומזכירות תוך פיזור בין אנשי צוות הבאים מרקע דתי, מסורתי וחילוני.

נעשה שימוש במספר טכניקות שונות לאיסוף הממצאים. לתלמידים הדתיים חולקו שאלונים פתוחים חצי מובנים על מנת לבחון את מאפייני ההשתלבות ופיתוח הזהות שלהם בבית הספר, כמו גם לבחון את תחושותיהם כלפי מדיניות וסביבת השילוב בבית הספר. השאלונים כללו שבע-עשרה שאלות על תחושותיהם של התלמידים כלפי זהותם הדתית, זהותם כתלמידים, רווחתם הנפשית, יחסם כלפי הצוות וכלפי בית הספר (מבוסס על: Ashmore, Deaux, & McLaughlin-Volpe, 2004). לשאלון נוספה שאלת זהות האני ממחקרם של קון ומקפורטלנד (Kuhn & McPartland 1954). שאלה זו מבקשת מן התלמיד לכתוב שבע תשובות לשאלה "מי אני?". שאלה זו מהווה בסיס למחקרים נוספים בתחום ונותנת מענה לבחינת היחסים בין תתי הזהויות בתוך הזהות האישית.

כך גם חולקו שאלונים סגורים כמותיים לתלמידים הדתיים הבנויים על בסיס שאלון של סלרס (Sellers 1998) לחקר זהות אתנית. השאלונים חוברו במקור על מנת לחקור את השתלבותם בחברה של שחורים בארצות הברית. הם הוגשו עם תרגום והתאמה לחקר עמדות התיירות בבית הספר. השאלונים חולקו לכל התלמידים הדתיים על מנת לשקף באופן כמותי את עמדות התלמידים והקבוצה בכללה במסגרת מחקר אוכלוסייה.

לכך נוסף ראיון קבוצתי פתוח עם קבוצת התלמידים הדתיים בבית הספר שנערך במהלך ארבעה מפגשים שונים שארכו, כל אחד, כשעה וחצי. בראיונות נקטה שיטה מרחיבה כאשר השאלות היו פתוחות ונוסחו בניסוח לא מחייב כמו: "איך זה להיות דתי בבית הספר?". זאת, כדי לאפשר להעלות כיוונים שונים מבלי להפריע לתלמידים לספר את סיפורם. רק בפגישות האחרונות התחדדו השאלות וביררו פרטים נוספים שהיו חסרים להבנת התמונה במלואה. הראיונות נערכו בבית הספר והשתתפו בהם כל התלמידים הדתיים. הראיונות הוקלטו ותומללו. בניית תוכן הראיונות נקטה שיטת ניתוח היגדים ומסרים כוללים הנובעים מדברי התלמידים תוך הכללת הפרספקטיבות והקולות של המרואיינים (צבר בן יהושע 1990; שקדי 2003). יחד עם זאת, יובאו ציטוטים רבים על מנת להציג בפני הקורא את החומר ולצידו את הפרשנות בכדי להמחיש את ההיגיון הפנימי בניתוח התוכן ואת הקונסיסטנטיות בתשובות.

במקביל לכך, עמדה השיטה האתנוגראפית (צבר-בן יהושע, 1990) שכללה שהייה בבית הספר במהלך שנת הלימודים תוך תצפיות ושיחות עם אנשי צוות ותלמידים ותוך השתתפות בפעילויות שונות של בית הספר בזמנים שונים. במקביל, כדי להוסיף ולתמוך בבחינת עמדת בית הספר כארגון ועמדת אנשי הצוות והמורים נותחו מסמכי ה"אני מאמין" הבית ספריים על מנת להבין את שאיפותיו ומגמותיו של בית הספר בנוגע לאינטגרציה של תרבויות מיעוט בתוך בית הספר. המסמך נותח באמצעות ניתוח תוכן איכותי בשיטת סימון היגדים. ההיגדים נותחו כמותית בשיטת הסטטיסטיקה התיאורית.

לבסוף, כדי לשפוך אור על השוואה אפשרית בין ממצאי ומסקנות מחקר זה לבין נקיטת מדיניות כללית רצויה, ייסקרו ממצאים ונתונים ממערכת החינוך של מדינת ישראל. ממצאים אלו יכללו מחקרים, נתונים ומסמכים העוסקים במדיניות משרד החינוך כלפי השתלבותם של מיעוטים במערכת החינוך בישראל.

זהות והשתלבות – ממצאים

בשורות הבאות יובאו סיפוריהם של חמישה תלמידים. סיפורים הכורכים יחד את שאלת הזהות ושאלת ההשתלבות. סוגיות שבשלב הממצאים קשה להפרידם, וודאי כאשר מדובר בסיפורים אנושיים. עם זאת, בשלב הדיון ייעשה ניתוח מוקפד ונפרד של שתי סוגיות אלו. מכל מקום, חמשת הסיפורים סודרו בשלב זה על פי ארבע העמדות הבסיסיות של ברי (Berry, 1997/1984): היטמעות, שוליות, הפרדה וחיבור. שני סיפורים מתלמידים שונים יובאו על מנת לבטא שתיים מן העמדות אותן הגדירו רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002) בתוך עמדת החיבור. הסיפורים הם למעשה דיוקנים המשורטטים מכל הממצאים שנאספו ומובאים יחד על מנת להתחקות אחר מאפייני ההשתלבות ופיתוח הזהות שביצעו התלמידים בכל אחת מן העמדות.

א. עמדת היטמעות – סיפורה של שרון

שרון באה ממשפחה חילונית שהפכה לדתית בשנות היסודי שלה. היא מספרת כי היא נולדה בבית חילוני אך בבית הספר היסודי שלחו אותה הוריה ללמוד בבית ספר דתי. מאוחר יותר היא מתארת את תהליך "חזרתה בתשובה" יחד עם משפחתה. כעת, היא בכיתה י"א בבית הספר. שרון משתמשת במילים חריפות לתיאור מצבה הנפשי ומקפידה להדגיש את ריבוי הפנים של קשייה הבאים לידי ביטוי במישורים התנהגותיים, רגשיים וקוגניטיביים:

"כאילו כל מיני... הרסו לי את הכול. כאילו הולכים אחורה ואז מלמדים אותך איך זה במאה ה-19 זה קרה ואיך בימי הביניים, ואיך זה הושפע מאנשים אחרים וכאילו... והכול נהרס. והתנ"ך.. מעלים לך ספקות שהיה כותב ישראלי והכותב הכוהניסטי וגם מהבחינה הזו של הלימודים זה מעלה הרבה ספקות. אה... וגם מהבחינה במיוחד שזה פנימייה שבשבתות כולם רואים סרטים ואני יושבת בחדר ונרדמת בשמונה אבל זה יותר קשה לי רעיונית כאילו... מה שאני עוברת."

שרון מבטאת תחושה קשה של שבר – "הרסו לי את הכול" – היא אומרת. כשמעיינים בדבריה מוצאים אלמנטים שכליים שמהווים את הקושי הקשה ביותר עבורה. ביקורת המקרא הנלמדת בבית הספר מהווה מבחינתה אתגר לא פשוט. אתגר זה מתבטא בספקות כדבריה

ובדיסוננס קוגניטיבי בין אמונותיה לבין החומר הנלמד בכיתה. במקביל, ישנם גם קשיי השתלבות במישורים התנהגותיים כמו בפעילויות שונות בהן היא מרגישה מבודדת דווקא בגלל אורח חייה הדתי. האיסורים החלים בשבת על צפייה בסרטים מכריחים אותה להתרחק מן הפעילויות הרווחות ולהישאר בחדרה. בצד שני האלמנטים הללו, ישנו גם קושי רגשי המתבטא בדברי הסיום שלה: "מה שאני עוברת". אמנם היא מקדימה לכך שוב את הקושי הרעיוני אך אין היא משתמשת בביטוי כמו "מה שאני שומעת" או "מה שאני לומדת" אלא בהחלט רואה את זה כאתגר והתמודדות כוללת. יחד עם זאת, כדבריה, הקושי הרעיוני הינו המרכזי והקשה ביותר.

כאשר שרון מתבקשת לשים אצבע על הנקודות שמהן האתגרים באו יותר מכל – האם הקונפליקט הורגש מצד הצוות או מצד החברים? היא מצביעה על שתי הנקודות גם יחד ומטילה על שני הגורמים אשמה שווה. כך שרון מתארת זאת:

"וכל הקטלוג הזה כאילו.. שכל מי שנכנס לפה יש המון המון דעות קדומות ו.. לכל אחד כאילו, לא יודעת.. זה מתבטא בדברים הכי קטנים. חוץ מזה אני חושבת שכמה שהבית ספר הזה אומר שיש פה פתיחות ומתחברים לשונה ולאחר, באתי כשנכנסתי לשיעור תנ"ך הראשון שלי ואחרי זה באתי, ישבתי והייתי הכי בשוק בחדר."

כשרון אומרת "כל מי שנכנס לפה" היא מתכוונת לתלמידים אחרים שאינם באים מרקע תרבותי דתי. לאחר מכן היא ממשיכה ומתייחסת גם לבית הספר כמכלול וטוענת כי היא נתקלה בקשיים אינטלקטואליים בשיעורי התנ"ך הראשונים שלה. בהמשך היא מספרת עוד ונותנת דוגמאות לקשייה בשיעורי התנ"ך:

"שאלו מה זה התנ"ך בשבילך, היום אני כבר יכולה לשמוע את זה.. מה זה התנ"ך בשבילך. ולא יודעת יש מין.. יש משהו.. ואמרתי שזה משהו מיוחד. והיו ילדים שאמרו: "לדעתי זה קשקוש בלבוש, ואני לא מבין למה בכלל צריכים ללמוד את זה."

שרון מבדילה בין יחסה שלה לתנ"ך ליחסם של חבריה. היא באה עם מטען תרבותי לבית הספר ומרגישה שהוא מעומת עם הסביבה החדשה בה היא פוגשת. שרון ממשיכה ומתארת את התהליך שעבר עליה בניסיונה להשתלב בחברת הרוב בבית הספר:

"אני יודעת שלפני שבאתי לפה אז הייתי לובשת גם מכנסיים וגם חצאית וכשבאתי לפה אז ... אמרתי לעצמי שאני מתכוונת ללבוש רק חצאיות כי הרגשתי שאני צריכה משהו.. כאילו ידעתי שזה מה שיהיה והרגשתי שאני צריכה משהו שישמור אותי שאני אדע.

אולי... זה אולי קצת מעיד על חולשת אופי... אבל זה קצת עבר לי.. (צחוק מתוך מבוכה קלה..).

שרון מתארת כאן החלטה משמעותית ופנימית לנקוט בקוד הלבוש התרבותי הדתי. אך היא לא שומרת על החלטתה זו ומספרת שהיא "עברה לה". יתרה מכך, היא מעלה את השאלה שמא השינוי ההתנהגותי משקף חולשה באופייה שלה. באחד מן הביקורים האתנוגרפיים בבית הספר התפתחה שיחה נוספת עם שרון באופן לא פורמאלי. שיחה זו הייתה לאחר כמה חודשים מהראיון המצוטט. בשיחה זו סיפרה שהשבר שהיא חשה העמיק יותר וכעת היא "נחלשה" כדבריה, גם בשמירת השבת. היא הדגישה, עם זאת, כי לא עברה את "הקו האדום" כלשונה וכי איננה יוצאת ברכב מחוץ לתחומי בית הספר בשבתות. עמדה זו מביאה את שרון לטעון את הדברים הבאים כלפי בית הספר: "אני חושבת שאם הייתי ממשיכה בבית ספר דתי היה לי יותר קל מבית ספר חילוני... כאילו, לא יודעת. היה לי מסלול כזה מובנה. כאילו לצאת, למצוא איזה זה, להוליד ילדים ו...".

משפט זה הנאמר בפרספקטיבה כללית מסכם ומגדיר את שהותה בבית הספר כקשה עד כדי העדפת בית ספר דתי בראייה לאחור (לפחות בהקשר זה). כעת, אם כן, יש להעמיק ולבדוק כיצד היא מתארת את עמדתה וגישתה כלפי הפערים והקונפליקטים שהיא נתקלה בהם. איזו עמדה היא נקטה ואלו תהליכים עברו עליה בתוך כך. תשובות לכך ניתן למצוא בשאלונים המובנים למחצה שנותנים פרספקטיבה כללית יותר על השתלבותה ופיתוח זהותה. את דבריה היא מחלקת לשלבים. השלב הראשון שבהם הוא בואה לבית הספר: "את התחושה שהרגשתי בתחילת שהותי, ניתן להגדיר כפחד מן הלא מוכר. ההכרות הייתה מפתיעה והרגשתי שהכול נוחת עליי בבת אחת". מיד בסמוך היא מתארת את השלב השני היוצא מעבר לתחושת הפחד וההפתעה הראשונים ומתאר את התהליכים הבאים בעקבות כך: "ניתן לומר שבתחילה הרגשתי כאילו אני ממש נהרסת ומאבדת תמימות מסוימת שהייתה לי, ממש כמו שמרגישים כשמקללים בפעם הראשונה ולאחר מכן מתרגלים." זהו שלב של הפנמה והשתנות פנימית שהיא מתארת מצד אחד כשלב שנעשה על ידה אך בד בבד היא מגדירה אותו בתוך קונוטציה שלילית עם דימוי של "קללה". אך כאן מגיע שלב שלישי ומתקדם בו היא מתחילה להסתגל ואף להעריך את תרבות הרוב אליה הגיעה:

"עם ההכרות היותר מעמיקה עם התרבות הזו, למדתי להעריך ולקבל אותה ולעיתים אף לאמץ מעט ממנה לעצמי. למדתי תרבות חילונית מהי, והבנתי שהחילוניות לא מוגדרת על

ידי שלילת הדת. היא מגיעה עם מערכת של ערכים, עם היסטוריה ועם סממנים שראויים להערכה."

שרון מתארת שורה של מרכיבים שראויים להערכה. אין זו עוד תרבות מפתיעה וזרה ואף לא תרבות המושווית ל"קללה". כעת זוהי תרבות המכילה מרכיבים שונים בעלי קונוטציה חיובית יותר. מעבר לכך, היא איננה מדברת בשלב זה על עצמה ועל ההרס והערעור החלים בתוכה. כעת, היא בוחנת את תרבות הרוב כשלעצמה במנותק מהשפעתה עליה. כך, היא מבחינה במימדים שונים המרכיבים בעיניה תרבות זו. אפשר להוסיף לכך את תשובותיה הכמותיות של שרון על מנת לקבל תמונה מעט מדויקת יותר. כששרון נשאלת האם היחס מן אנשי הצוות החילוניים והדתיים כלפי התלמידים דתיים בבית הספר טובה היא עונה בתשובות גבוהות מן הממוצע (מן החילוניים – 6 ומן הדתיים – 7 בעוד שהממוצעים הם 5.15 ו-6.1 בהתאמה). כך גם הערכתה לחבריה החילוניים בבית הספר עומדת על 7 בעוד הממוצע הינו 6.3. ממצאים אלו עומדים בצד קשייה ומשקפים הערכה לסביבה בה היא נמצאת על אף הקשיים שהיא מעמידה בפניה.

אך מהי התוצאה של שלב זה? תוצאותיו מופיעות בתארה את השלב הרביעי בו היא נמצאת כיום:

"כיום היחס שלי ל"דתיות" הרבה פחות ברור; ברמה האישית אני עדיין מאמינה באל אך שומרת רק על חלק מהמצוות. אוכל לומר שחל תהליך ברור של ירידה, והתקרבות לתרבות החילונית. אני מקיימת פחות ופחות מצוות, ולעיתים אף עושה עבירות של ממש. ניתן לומר שאני עדיין מאמינה באל, אך פחות מאמינה בדרך של קיום המצוות. הייתי רוצה שהתהליך יהפוך לחד משמעי (או דתייה או חילונית), כיוון שאז הוא ינבע מתוך אידיאולוגיה ברורה ולא מתוך חולשה (לפחות בעיני), אך אני עדיין לא נמצאת בשלב הזה."

שרון מתארת שלב זה כאימוץ מרכיבים מתרבות הרוב. תהליך של היטמעות המבוטא בביטויים: "ירידה" ו"התקרבות לתרבות החילונית". היא מאמצת יותר ויותר נורמות התנהגותיות מתרבות הרוב. יחד עם זאת, היא מפרידה בין מרכיבים גרעיניים מעטים בהם היא עדיין מחזיקה ("מאמינה באל") לבין מרכיבים רבים בהם חל שינוי משמעותי. כך גם, היא מביעה את רצונה בהכרעה ובהגעה לשלב גיבוש הזהות באופן סופי, אך היא מעידה כי איננה נמצאת בו עדיין. לבסוף, הביטוי "פחות ופחות" וביטויים דומים הנאמרים על ידה עונים על שאלה שיכולה

להתעורר – מדוע, אם כן, אין שרון מוגדרת כנוקטת בעמדת שוליות לאור העובדה כי היא מעידה שאיננה נמצאת בשלב של הכרעה ברורה? ובכן, מדבריה של שרון נראה כי זהו תהליך ההולך ופוחת, כלומר היא הולכת ונטמעת. ועל אף שתהליך זה טרם הושלם וייתכן אף שלא יושלם, או שישתנה באופן כזה או אחר, היא מאפיינת אותו כ"התקרבות" ומכוונת בכך לעמדה המכוונת למגמת היטמעות על אף שלא התייצבה. סיפור ששרון מעלה, ממחיש שלב זה היטב:

"במהלך השנה הזו, נפגשנו עם בנות דתיות מהישוב עפרה, כמפגש בין דתיים לחילוניים. מפגש זה, שבו אני זו שעמדה בצד השני של המתרס, ושאליו ניגשתי כחילונית לכאורה שבאה למפגש עם הציבור הדתי, היה טעון מאוד בעבורי. הרגשתי שבמהלך שנה אחת התרחקתי לא רק מאורח החיים הדתי, אלא גם מ"הציבור הדתי" ומהערכים הבסיסיים ביותר שעליהם חונכתי. הבנתי, שההתנתקות שבה עמדתי הייתה שונה מעמדת הבנות בעפרה, כמו ההכרות עם העולם החילוני והיציאה מהבועה שבה גדלתי, הפכו את המרחק בינינו לגדול מאי פעם. מפגש זה, ועוד תהליכים שונים שאני חווה במהלך תקופה זו בחיי, הפכו את זהותי ועמדותי ביחס לצומת זה ללא ברורות דיין ברמה האישית".

סיפור זה, שמהווה סמל לתהליך הארוך שעברה שרון מבטא את היפוך עמדתה היטב. שרון מתארת כיצד היא מרגישה את הנתק בינה לבין בנות גילה השייכות לתרבות הדתית. היא מכנה, אולי בלי משים, את תרבות המוצא שלה "בועה". בכך היא משקפת את עמדתה הרגשית המנותקת מתרבות זו. זאת ועוד, היא מכירה בערכים בסיסיים וגרעיניים כמו גם עמדות נלוות, כשונות באופן מהותי מעמדות תרבות המוצא שלה. למרות זאת, אם משום שהיא נמצאת עדיין בעיצומו של תהליך ואם משום שיש בה עדיין כוחות של התנגדות לשינוי, היא לא מכנה זאת כשינוי סופי. תחושתה היא, כי על אף הדרך הארוכה שעברה, זהותה אינה מקובעת עדיין כל צרכה והיא עדיין מרגישה כנמצאת בתהליך היטמעות תרבותי אך ללא תחושה של הכרעה ברורה.

ב. עמדת שוליות – סיפורה של עירית

עירית היא תלמידת י"ב. היא גדלה בבית דתי ולמדה בבית ספר דתי עד שהגיעה לבית הספר הנוכחי. דעתה של עירית על בית הספר הדתי ממנו באה נחרצת:

"אני חושבת שאם לא הייתי באה לכאן אז הייתי חילונית כי בעיקרון בבית ספר הקודם שלי – זו אמנם הייתה אולפנת --- אבל הדת הייתה איזשהו דבר מאד מאוס. כלומר אני הייתי שם כי זה היה הבית ספר הכי טוב באזור בגלל שלא היה לי בדיוק איפה ללכת חוץ

מזה... אז מבחינתי כאילו אני אמנם תמיד אשמור מסורת, תמיד אשמור שבת ומה שזה לא יהיה. אבל אני אף זה לא.. זה לא הגיע ממני.. וזה התחיל מבית הספר שהכריחו אותנו ללמוד איזה 15 שעות של מקצועות קודש. אני ממש לא אהבתי זה, כי זה היה יותר מדי. כל יום היה לנו שיעור תנ"ך או נביא או משנה או דינים או מה שזה לא יהיה. ממש לא אהבתי את זה."

ניתן לראות כי עירית באה עם עמדה המנוגדת לתרבות המוצא שלה. היא איננה אוהבת את שנהוג היה בבית ספרה ומעידה כי המשך במסלול שכזה היה מוביל אותה להתרחקות דרמטית ולהתקרבות לתרבות החילונית. היא מדגישה בדבריה את האינטנסיביות הרבה שאפיינה את חלק הלימודים המבטא את התרבות הדתית. אינטנסיביות זו גרמה לה להרגיש ש"הכריחו אותה", שגרמו לה לבצע תהליכי תירבות שלא על פי רצונה. נקודה נוספת שיש לשים לב אליה היא הכרזתה כי ישנם מאפיינים תרבותיים גרעיניים שאינם תלויים בדבר ועליהם הייתה ממשיכה לשמור גם במקרה התיאורטי בו הייתה ממשיכה בבית ספר דתי. מאפיינים גרעיניים תרבותיים אלו יופיעו בהמשך שוב.

בנקודה זו ניתן היה לצפות כי אם עירית דחתה את בית ספרה הקודם באופן גורף כל כך ודווקא משום מאפייניו הדתיים, היא תזדהה יותר עם בית ספרה החדש. אבל עירית מסתייגת גם ממה שהיא פוגשת בבית הספר הנוכחי שאינו דתי:

"אצלנו [בבית הספר הקודם] מאד עודדו לשאול שאלות ועצם זה שאתה יושב מול טקסט. ולבד יושב מול מקראות גדולות והמורה מביאה לך טקסט כלשהו פרשני. ואני מאד מסכימה עם שרון. מאיפה שאני באתי... אז זה קצת מערער לך ואני לא חושבת שזה דבר חיובי. זה דבר מאד רע כי איפה שהוא הייתי רוצה להישאר בתמימות שהייתי בה ולא לחוות מה שחוויתי כאן מבחינה דתית כי בעצם הדת בשבילי זה אורח חיים וזה לא.. זה בא לידי ביטוי בדעות פוליטיות שפה מאד אולי מודגש מי ימני ומי לא ימני וזה בא לידי ביטוי שאתה חלק מעולם שהוא.. שאתה בא מעולם ציוני דתי לאומי – דתי לאומי כזה ואתה מחברה שהיא מבני עקיבא שבונה לך את ההשקפת העולם וכל החברים והכול. וזה כיף כזה. ופה אין את זה."

כשהיא נזכרת בלימודיה לאורך השנים בבית הספר הנוכחי היא מסתייגת ממנו כמו מבית ספרה הקודם ורואה זאת כחוויה שלילית. הדחייה שהיא מרגישה מופיעה הן מבחינה קוגניטיבית

והן מבחינה רגשית. "איבוד התמימות" מופיע כאן בדומה לשרון והיא אף מתייחסת לדבריה של האחרונה ומזדהה איתה. כלומר, מתגלה פה עמדה בסיסית של דחיית תרבות המוצא אך מנגד הסתייגות מתרבות הרוב, כאשר מעמדה נפשית זו היא שבה אל הייחוס החיובי של "התרבות שאבדה". מכל מקום, הסתירה בין שתי התרבויות לא מוכרעת. היא מופיעה שוב ושוב בדבריה ומופיעה אף כאשר היא נזכרת בשנתה הנוכחית, שנתה האחרונה בבית הספר:

"אני חושבת.. יש לי משהו שמעסיק.. כאילו.. בתקופה האחרונה הרבה יותר קשה לי כי אנחנו מתחילים ללמוד בשיעור מחשבת, תפיסת האל במקרא ובחז"ל ופתאום מביאים.. כאילו.. זה דברים שלא מתעסקים בהם לפני. ומביאים לך כל מיני פסוקים של תיאור של ה' שמשא ראה את האחור ולא את הפנים. או תיאור ביחזקאל וכל מיני מאמרים שאומרים שהאל במקרא הוא בכלל אל.. אה... בעל דמות. וזה משנה לך את כל התפיסה.."

בדברים הללו עולה קושי בולט, היא אינה מדברת בהססנות כה רבה בשום מקום אחר. שיא הקושי מתבטא כאן כאשר היא מדברת על תפיסת האל – היא ממש לא מסוגלת להגיד את שמלמדים אותה – שהוא בעל דמות על פי כמה מן המאמרים הנלמדים. ההפסקות בדיבור כאן הן רבות וייתכן ומעידות על הקושי שהיא חשה בנושאים הללו המעומתים מבחינתה עם עקרונותיה היסודיים של התרבות הדתית. נקודה זו מעלה את הקונפליקט במלואו בעוד הוא איננו מוכרע לצד זה או אחר. מתגבשת כאן עמדה הנשארת בתלישות הן מתרבות המוצא והן מתרבות הרוב. כדי להבהיר עוד נקודה זו יש להביא פיסקה אחרת מדבריה:

"רש"י יכול כאילו.. הלוואי והייתי ברמה שלו שהייתי יכולה להגיד דברים כאלו. אתה פתאום רואה איך כאילו.. לאורך הזמן התפיסה משתנה ונוצר משהו חדש. ואנחנו פתאום תופסים את האל בצורה שונה. והוא לא השתנה. ולא יודעת.. זה יוצר המון בלבול. ולהפך, אם היה קורה לי משהו כזה בבית דתי היה לי למי לפנות. דמות מכוונת שתוכל להגיד לי.."

עירית מתארת את הבלבול שנגרם לה בעמדה בין שתי התפיסות המייצגות שתי תרבויות שונות. אין לה בחירה ברורה בין השתיים. יתרה מכך, היא מעידה כי "אם היה קורה לי משהו כזה בבית דתי היה לי למי לפנות" אך היכן הוריה? מדוע אין היא נעזרת בהם? נראה שאין זו הנגישות הפיזית. היא מרגישה כי ה"בית הדתי", התרבות הדתית ממנה היא באה, לא נגישים לה רגשית.

אין היא מחוברת אליהם באופן כזה שיש לה "למי לפנות". אך היא גם איננה נטמעת מנגד בתרבות הרוב, היא לא מכריזה על "כניעה". היא נשארת תלושה מכאן ומכאן. עירית משלימה את תיאור הקונפליקט כשהיא מוסיפה ומספרת גם על צדדים מעשיים, התנהגותיים בקונפליקט זה: "וכשבאתי לפה בהתחלה היה לי נורא קשה לשמור שבת. בהתחלה גם יצא לי נגיד לראות כאן פעמיים סרט בשבת שזה היה לי כאילו... מה זה... סרט עם עצמי אחרי זה... [קול רועד] אבל היה לי ממש קשה לשמור בהתחלה."

עולה, כי עירית מתמודדת לא רק עם הקושי הקוגניטיבי שמציבה החשיבה הלא דתית, גם לא רק עם הקושי הרגשי הנגזר מ"אובדן התמימות", אלא גם עם הפערים ההתנהגותיים המהווים אתגר לא פשוט מבחינתה. שמירת שבת שהייתה חלק מן המרכיבים הגרעיניים עליהם הצהירה בתחילת הדברים, נפגעת גם היא לעיתים, ולו ברובד המעשי שלה.

סמל למאבק המתחולל בקרבה ולעמדת השוליות שאינה בוחרת לא בזה ולא בזה, ניתן לראות היטב בסיפור הבא. באחד הראיונות הועלה המראה המתגלה לעיניו של כל מבקר בבית הספר – בכניסה לבית הספר הוצג לזמן מה מיצג אמנותי של אישה ללא ראש וללא קווי מתאר מדויקים השוכבת בתנוחה פרובוקטיבית. כשהועלה העניין באחד הראיונות הקבוצתיים כשאלה הבודקת את תגובות התלמידים הדתיים לכך, החל דיון סוער. אך עירית סיפרה כי סערת הנפש התחוללה בה כבר זמן רב לפני. היא סיפרה על מאבק פרטי שניהלה כנגד הצבת המיצג בכניסה לבית הספר. המיצג צרם לה אך בעיקר עורר בה חשש שהוריה, לכשיבואו לבקרה, יירתעו מכך. כך היא מתארת זאת:

"אני ניגשתי לרכז הציורים של המגמה ואמרתי שזה נורא מפריע לי בתור אחת...עזוב דתייה.. דתייה נגיד. ומעניין אותי... אני לא יכולה לדמיין את התמונה של ההורים שלי כשיבואו ביום שישי ויראו את זה. אז הוא פשוט התחיל לתרץ לי שזו אמנות ואמנות מודרנית ואני לא מבינה את זה. אמרתי לו: בסדר. נכון. אבל בתור אחת שלא אומנית ובטח ההורים שלי לא חושבים – וואי זו אמנות מודרנית – וישר יהיה נבוכים כשיראו את זה. והוא פשוט הפנה אותי כל הזמן לעוד אנשים וגם המנהל אמר לי... ואף אחד לא התייחס למה שאמרתי."

את המלחמה הקטנה שניהלה עירית ניתן לראות כסמל לעמדתה בין התרבויות שהופיעה לעיל. היא מבטאת משהו מן הקונפליקט הנמצא בתוכה בין ההורים כסמל לתרבות המיעוט

שממנה באה לבין המיצג כסמל לתרבות הרוב בה היא נמצאת כעת. היא רואה את תרבות המיעוט כמאוימת על ידי תרבות הרוב ולכן היא נלחמת בזו האחרונה. אך מנגד, תרבות המיעוט מיוצגת כאן על ידי ההורים ולא על ידי עצמה. בכך היא מביעה עמדה כי היא לא מזדהה לחלוטין עם תרבות המיעוט. לה כשלעצמה המיצג מפריע פחות מכפי שיפריע להוריה השייכים לתרבות המיעוט שנשארה מאחור.

יתרה מכך, היא מקדימה שהמיצג מפריעה לה – "בתור אחת... עזוב דתייה, נגיד דתייה". ההתלבטות הזו בהצגת עמדתה האישית מעידה על המעמד המתוח בו היא נמצאת כשזהותה הדתית, גיבושה והקוהרנטיות שבה מוטלים בספק מבחינתה. מלחמתה ברורה הרבה יותר כאשר היא נלחמת אותה בשם הוריה. אך אין זה רק מאבק בין תרבויות שהיא מנהלת. מעמדה מקרין באופן משמעותי על תחושת היציבות שהיא חשה. כשהיא אומרת "אף אחד לא התייחס למה שאמרתי" יש בזה יותר מתחושת מאבק, יש בזה תחושה של תלישות. העובדה כי בינה לבין עצמה היא מסכמת את המאבק כקפקאי, ללא הצלחה, ללא כריתת בריתות וללא הד – משקפת במקום מסוים את מעמדה הנפשי באשר לכך. האם ניסתה לפנות לחבריה הדתיים? האם ניסתה לפנות להוריה? אפשרויות אלו כלל לא עולות בסיפורה.

כעת נשאלת השאלה לאן עירית לוקחת את הדברים? מהי העמדה שהיא מגבשת לעצמה בתוך הקונפליקט הזה. הדברים הבאים יתארו את הדרך המובילה אותה אל עמדתה:

"כן, גם פה זה מאד בולט, הניסיון לתפוס את הנקודות החלשות בדת.. כאילו להוכיח אתכם.. כן.. להראות לכם שזה לא נכון שזה מגיע ממקום מאד מרגיז שאני מנסה לשמור שבת בשקט וכל פעם.. למה אסור זה ולמה אסור זה.. ולמה אסור לקנח את האף בשבת ... וכל הדברים.. כאילו די..".

עירית מתארת כאן את האתגרים העומדים בפניה. אתגרים אינטלקטואליים המובילים אותה מעבר למאבק ומעבר לבחירה בתרבות זו או אחרת. היא לא טוענת כנגד הטיעונים אלא מציינת כי היא מעוניינת "לשמור שבת בשקט". שמירת השבת "בשקט" מופיעה שוב כניסיון לחזור אל המרכיבים הגרעיניים הראשוניים שלא נתונים, על פי תחושתה, ללחצים. לא מן הצד הדתי, כפי שעלה בדבריה לעיל, ולא מן הצד החילוני כפי שעולה כעת. הזעקה שעירית זועקת בסוף דבריה – "כאילו די" מביעה את עמדתה ההולכת ומתגבשת – וויתור על המאבק הגלוי ובחירה בעמדה לא בוחרת אך נאחזת. נאחזת במרכיבים שהיא לא רואה אותם כנתונים במאבק. כדי להבין נקודה עדינה זו יש לעיין היטב בדברים נוספים שהיא מביעה:

"אני בעיקרון רואה את עצמי בתור דתייה שזה הפן האישי ובאותה מידה זה לא כזה קשור. כאילו אני מביעה את הדרך שלי לבד. חוץ מהשיעורים שאני ממש לא אוהבת. רוב השיעורים זה אני לא יודעת.. הדת שלי זה לא כל כך קשור למה שאני עושה בשיעורים. כאילו שיעור אומנות, שיעור פיזיקה או אני לא יודעת. מה זה קשור במה אני מאמינה בו?"

עירית "מביעה את הדרך שלה לבד" תוך ניתוק מגע של מאבק מן האתגרים הניצבים בפניה. באופן בולט יותר היא טוענת בפעם אחרת כלפי חבריה במעט רוגז: "אני מקיימת מצות. אני לא חייבת להבין למה. אני עושה שבת. אני מקיימת, כי אני מאמינה." המונח "מאמינה" מקביל כאן להיגד "אני לא חייבת להבין למה". כלומר אפשר לראות כי עירית בנתה לה עמדה במנותק מן האתגרים והקשיים. אך אין זו עמדה "ריקה", זוהי עמדה בה היא מאמצת לה מרכיבים מתרבות המוצא ללא שהם משייכים אותה במלואה לאותה הקבוצה. עירית מתארת איזושהי טריטוריה שהיא מסמנת הנקראת "אמונה" בה היא ממשיכה לקיים את הפרקטיקה הדתית גם ללא הבנה. במקביל היא נכנסת ולומדת את השיעורים המדעיים כאילו אין הם קשורים לאורח חייה הדתי למרות שרבים מקרב חבריה טענו כי דווקא השיעורים המדעיים הם אלו שמהווים בעיה. "זה לא קשור", היא אומרת. הדת היא "הפן האישי" בו היא בוחרת לשהות בין שתי התרבויות המנוגדות, לטעמה, זו לזו.

ג. עמדת הפרדה – סיפורו של יובל

יובל לומד בכיתה י"ב. הוא נראה שונה מעט משאר המרואיינים. הוא חובש כיפה סרוגה רחבה בסגנון דתי מיושן יותר. כיפה אותה חובשים כיום רבים המשתייכים לזרם הדתי-לאומי הישיבתי, הציצית שלגופו בולטת ומראהו כשל בחור הלומד בישיבה תיכונית. יובל מספר על בית הספר הקודם בו למד שבו היו לו שאלות רבות לגבי אמונתו וזהותו הדתית. שאלות שקיבלו לתחושתו מענה חלקי. הוא מביא אנקדוטה הממחישה את ביקורתו על החברה הדתית ממנה בא: "הייתה לנו מורה ביסודי שלימדה על האבולוציה, ובערך כל משפט שני אמרה: "אנחנו לא מאמינים בזה". אז זה איזושהו פרדוקס. חברים שלי עשו מעין ניסוי קטן. הלכו בבוקר ושאלו את הר"מ [רב-מחנך] שלנו אם השמש מסתובבת סביב כדור הארץ או להיפך והוא אמר שהשמש מסתובבת סביב כדור הארץ. הלכו בערב ושאלו את המורה לפיזיקה

שאמרה שכדור הארץ מסתובב סביב כדור השמש. זה מראה לך את כל הניגודים בבת אחת זה איפה שהוא בין להיות ממש מצחיק לממש עצוב."

מסיפוריו של יובל ניתן להבין כי הוא למד בבית ספר דתי אינטנסיבי בו מוריו ביסודי נקראו רבנים-מחנכים. זהו תואר השייך בבתי ספר יסודיים לזרם הדתי ביותר במערכת החינוך הממלכתית-דתית. בתוך סביבה זו, יובל מתאר את המתח שהרגיש בו בין המדע לבין התרבות הדתית. הוא מספר כי בחטיבת הביניים ניסה אחד הרבנים לשכנע אותו באמיתות הדת על ידי ספר אמונה. על ניסיון זה מגיב יובל בחוסר הזדהות אך בנימה מבינה: "הוא דווקא ניסה לעזור לי. לא הסכמתי לחלוטין עם איך שהוא ניסה אבל הוא כן ניסה."

בנימה חצויה זו מגיע יובל לבית הספר הנוכחי שחושף בפניו את תרבות הרוב שבעיקרה איננה דתית:

"אבל אצלי לפחות זה היה גם תהליך הפוך. כשהגעתי לכאן, למדתי להכיר את הצדדים המכוערים של מערכת החינוך החילונית ולדעתי האישית אני מוכן להמר שהבית ספר הזה מיצג את ההכי טוב של מערכת החינוך החילונית, ואם זה הכי טוב אז אני אישית שוכנעתי שמערכת החינוך הדתית יותר טובה בכל זאת ממערכת החינוך החילונית."

למרות ביקורתו על ילדותו בבית הספר הדתי, יובל מגיע לבית הספר הנוכחי ומסתייג מהתרבות בה הוא פוגש. כשהוא שוקל את שתי מערכות החינוך ולמעשה גם את שתי התרבויות שהן מייצגות הוא מכריע בעד זו הדתית. יובל רואה את "צדדיהן המכוערים" של המערכת והתרבות אליהן נכנס זה עתה. בשאלון הסגור ענה יובל על ההיגד: "אני מעריך את החברה החילונית כולה" בציון 2 בעוד ממוצע חברי הקבוצה הינו 4.46. כלומר, יובל מפתח ביקורת רבה כלפי התרבות בה הוא פוגש בהגיעו לבית הספר.

דברים אלו של יובל מהווים שינוי משמעותי מהדוברים שייצגו עמדות אחרות עד כה. יובל לא חש קושי או איום מצד המערכת החדשה אליה נכנס, הוא מעיד כי הוא לא רואה את בית הספר כמקשה עליו רעיונית ואינטלקטואלית. בפעם אחרת יובל אומר: "אם אני שומע משהו בשיעור אז זה מעניין, אבל זה לא מערער לי את האמונה משום שהאמונה שלי באה ממקום אחר שלא קשור למה שאומרים. כך שזה לא באמת משנה." מרכיבים רבים בתרבות הדתית קיימים אצל יובל באופן גרעיני ובלתי ניתן לשינוי.

יחד עם זאת, יובל מעיד כי על אף שהוא איננו מרגיש קשיים קוגניטיביים המאיימים על זהותו הדתית, הוא בכל זאת מרגיש כי ישנם קשיים חברתיים והתנהגותיים הנוגעים להיותו בחברה חילונית:

"הבעיה היא לא שאין לך חברים חילוניים, אלא שגם עם החברים החילוניים שלך הרבה יותר קשה דווקא בגלל הקטע הרגשי-התנהגותי ופחות בקטע הקוגניטיבי. אנשים אינטליגנטים – תכניס חמישה לחדר ותמצא הרבה דעות שונות. ההבדל הגדול זה בקטע החברתי והרגשי. זה בשבילי מה שיצר את הבעיה."

ניתן ללמוד מכאן כי יובל איננו מוותר על מגע עם החברה הסובבת אותו. הוא נשאר עם תרבותו שלו, על הכרוך בכך, יחד עם ביקורתו על החברה החילונית ובכל זאת איננו נמנע מלבוא במגע חברתי עם הסובב אותו. הוא איננו מתבודד בפנינו שלו. ואמנם, דווקא הישארותו בעמדתו שלו לצד מעורבותו בחברה מרובת התרבויות, מציבה בפניו קשיים בהיבטים מעשיים ורגשיים. הוא החליט כי הוא משמר את הפער התרבותי בינו ובין הסובב אותו ונושא משום כך את הקשיים הרגשיים והמעשיים הכרוכים בפער שכזה.

האמביוולנטיות ממשיכה להתקיים אצל יובל במשך זמן מה. ייתכן ואלו הפערים המעשיים והרגשיים שנוצרו בעקבות עמדתו, וייתכן וזוהי הביקורת שחש במקום מסוים גם כלפי התרבות הדתית. מכל מקום, יובל מתאר את התהליך המורכב אותו עבר בדרך לעמדה הנוטה לצד הדתי:

"אם לפני שנה היית שואל אותי הייתי אומר לך בוודאות שאני שייך לא לזה ולא לזה. עכשיו הדבר היחיד שאני יכול להגיד לך שאני בטח לא שייך לצד החילוני. מעבר לזה... יש שאלה יותר מהותיות של בכלל מה זה להיות דתי.. אבל אין צורך להיכנס לזה.. היום אני רואה איזשהו... אני פחות רואה עצמי כלא שייך. יותר.. זה תלוי... יש הרבה תחום אפור באמצע.. ואני איפה שהוא בתחום האפור של השילוב עם נטיות שהולכות ומשתנות יותר בכיוון של יותר דתי. אבל זה לא משהו חד וחלק."

אכן, יובל מיטלטל במהלך שהותו בית הספר בין שתי התרבויות. אין הוא דוחה את תרבות הרוב באופן מיידי. הוא מעיד כי עבר עליו תהליך בו ייתכן והיה במשך זמן מה בעמדה של שוליות אך לאט לאט הוא דוחה את תרבות הרוב ומחזק את העמדה הדתית. נטייה זו מביאה אותו לתהליכים שאינם מתמקדים רק בהתגברות על הקשיים אלא מביאה אותו אף לתהליכים

מתקדמים יותר בהם הוא מביע התנגדות של ממש כלפי תרבות הרוב. כאשר שוחחה הקבוצה על עמדתה כלפי ראש השנה האזרחי הביע יובל דעה נחרצת: "בשנה שעברה הייתה מסיבה וכאילו אתה הולך כאן וכולם באים אליך: "כן, שנה טובה, שנה טובה." זה באמת מעצבן. שנה אזרחית... שלא יגידו לי. על הפרינציפ! אני אף פעם לא מוכן להגיד שנה טובה." זוהי התנגדות המשמרת מרכיבים דתיים באופן מודע ואף מביאה זאת לידי ביטוי. אין הוא נסוג ומבקש "לשמור שבת בשקט", הוא, בפעולה אקטיבית, לא מחזיר ברכת שנה טובה למברכים אותו. זהו ודאי אקט הבולט בעיני חבריו ומבהיר להם את עמדתו הדתית.

יתרה מזו, יובל מבטא אף מעבר להתנגדות הגלויה. בהזדמנות אחרת, יובל פונה אל שאר התלמידים הדתיים היושבים בחדר ומדרבן אותם לפעול לכך שהסביבה תשתנה ותתאים עצמה אל צרכיהם הדתיים.

"אני לא חושב שזה תלוי רק במחנכים. בסופו של דבר זה תלוי רק בנו. הם יודעים רק מה שאנחנו אומרים להם. נניח שאני באתי ואמרתי ספציפית: מפריע לי כך וכך כאן וכאן בקשר לחברה החילונית שכאן. הם יודעים רק מה שאנחנו אומרים להם. כמה שאנחנו בוחרים להגיד ולשתף אותם.

אל אמירה זו מתלווים כמה וכמה סיפורים שיוכל מספר לחבריו על ניסיונותיו לשנות את מדיניות בית הספר, סביבת בית הספר וכיתתו שלו על מנת שיקבלו ויתאימו עצמם לכללים הדתיים עימם בא. דוגמא לכך היא פעולותיו לשינוי חלק מן הכללים בחדר האוכל על מנת שיתאימו לכללי שמירת השבת. הוא מספר כי ניסיונות אלו עולים יפה ברובם. זוהי עדות משמעותית על רקע תסכולה של עיריית ממלחמתה להסרת המיצג הפרובוקטיבי.

כלומר, למרות שיוכל מעיד על תהליך מורכב הנע ונד בין שתי התרבויות תוך ביקורת הן על זו והן על זו, הוא מעיד על נטייתו לתרבות המוצא. למעשה, הוא מבקר אך מתוך הבנה את בית הספר הדתי ממנו בא, ותוקף בחריפות את המערכת החילונית כפי שהוא רואה אותה. על כך הוא מוסיף רבדים של התנגדות ואף פעולות אקטיביות לשינוי הסביבה ולהתאמתה לתרבותו שלו.

ד. חיבור עם זהות דומיננטית ושולית – סיפורה של ליאת

ליאת בכיתה י'. היא נמצאת, לפיכך, כמה חודשים בבית הספר. כדי להבין את עמדתה של ליאת כלפי השתלבותה בבית הספר יועלה תחילה הרקע התרבותי ממנו באה שבפני עצמו הינו מורכב מעט, כפי שהיא מספרת:

"באתי ממשפחה שהיא מאד מגוונת. שלמשל יש לי אח שהוא דתי וכאילו אבא שלי בכלל לא שומר וגם לא אכפת לו אם הוא לא יאכל כשר וכאלה. ואימא שלי ככה בין לבין ואני בחרתי את הדרך שלי ככה ממה שחייתי בו בלי שום אף אחד שהכריח אותי ואני כאילו גם גדלתי בבית ספר.. למדתי בבתי ספר חילוניים."

ניתן לראות כי ליאת באה מרקע מאד מגוון ומאז ומעולם היא חיה על גבול שני העולמות. אביה אינו שומר מצוות אך יש לשים לב שהיא אינה מגדירה אותו כחילוני למרות שאת אחיה היא מגדירה כדתי ואת בית הספר בו היא למדה היא מגדירה כחילוני. הגדרות אלו משמעותיות וחשוב לשים לב אליהן מכיוון שנראה כאילו החילוניות לא נכנסה באמת אף פעם אל סביבתה המשפחתית הקרובה כתרבות מתנגדת באופן מוחשי. אין כאן תיאור של קונפליקט אלא תיאור של מבנה משפחתי מרובה אפשרויות שבתוכו היא נמצאת.

אך בזאת אין די, גם הגדרתה את בית הספר הקודם כחילוני ראויה לבדיקה ויש לשמוע מעט יותר כיצד בדיוק היא מתייחסת לסביבה הלימודית בה גדלה. ליאת משתפת בתשובות לשאלות הללו:

"..איכשהו תמיד מצאתי כאילו את הדרך הזו שתוביל לכל מיני מסקנות שאני מסיקה מה.. אהם.. כאילו מין גישה כזו שיש לי לחיים שיש איזשהו משהו למעלה שהוא כן מכווין את הכול והוא כן יצר וברא ועל פי הגישה הזו פעלתי בכל התחומים. וכשהגעתי לפה זה היה לי קצת שונה כי בבית הספר הקודם שלי למרות שהוא היה חילוני אז כן כיבדו וכן.. וכאילו היה את האמונה הבסיסית הזו שכן יש אלוקים אצל כולם.. אצל כל המורים."

זהו הרקע שליאת מביאה איתה, אם כן, לבית הספר. רקע מסורתי מבוסס על אמונה שלצידו מתקיימות למול עיניה אפשרויות שונות מבחינה התנהגותית המהוות פסיפס שמתואר ללא צרימות מורגשות. אין בדבריה עדות לסתירה שחשה בילדותה. עובדה זו בולטת על רקע תיאורה את סביבתה החדשה בבית הספר הנוכחי:

"...ופה לא נראה לי שזה ככה על פי הדברים של חלק מהמורים. ופתאום שונה לי ללמוד את זה וקשה לי גם לקבל את זה. אהממ.. וגם בקטע של שבת אז הייתה לי תקופה שהיה לי ממש ממש קשה ועשינו שיחת חדר כי זה היה נורא קשה."

תחושת הקושי מתבטאת כאן הן בפן הלימודי-קוגניטיבי והן בפן הרגשי-חברתי. היא מתארת כאן שבר מסוים שעלה בעקבות המתח בין התרבויות שקידם את פניה בבואה לבית הספר. זוהי עובדה שיש להבינה ביתר שימת לב – כיצד קורה שעל אף המציאות המורכבת שהיא חיה בה עד כה היא מרגישה כעת בכל זאת מתח וקונפליקט? מסתבר שליאת נפגשת כעת עם אתגרים שלא היו מצויים בסביבה בה נמצאה. ליאת מפרטת ומתארת קושי קוגניטיבי על רקע תפיסות העולם השונות בהן היא נתקלת:

”כשבאתי לפה לבית הספר הזה קצת היה לי קשה בשיעורים. כי הייתי די לא מסכימה עם המורים. למשל היה שיעור ביולוגיה ולמדנו על אבולוציה והיה לי קשה לקבל את זה. כי לא התחנכתי על זה. התחנכתי על זה שאנחנו נבראנו על ידי אלוקים. ואני זוכרת שתלמיד מהכיתה שלי בא אלי ואומר לי: ”כשאת נכנסת לשיעור אל תכניסי את הדת”. ”

עולים כאן נושאים הקוראים תיגר על עמדותיה. הן מצד המורים המלמדים והן מצד חבריה לכיתה. שאלות אלו, המנוגדות בעיניה לתפיסות היסוד בתרבות הדתית מהוות גורם קושי שהיא מעידה כי מעולם לא פגשה, ”לא התחנכתי על זה”. אך גם בצדדים המעשיים-התנהגותיים ליאת מפרטת ומספרת על חוויה שמהווה גורם מטלטל ולא מוכר שהיא נפגשת עימו לראשונה:

”אני חיה בחדר עם שלוש בנות חילוניות. שכאילו הן יודעות מה זה אלוקים אבל בכלל לא מקבלות את זה וממש לא אכפת להן. כאילו הן כן כיבדו אותי בהתחלה.. גם בהתחלה וגם עכשיו.. אבל אז זה נהיה יותר קשה כי הייתה לי בקשה שלא יפעילו מוזיקה בחדר בשבת. וכאילו אורות וזה לא אכפת לי כי זה הן מדליקות ואני לא יכולה לכפות עליהן – לא, אל תדליקו וזה.

...והייתה שבת שהיה מקרה שהייתה מוזיקה ונורא רציתי לישון ואחת הבנות לא רצתה לכבות ונוצר מצב לא נעים כי אני רציתי לישון וגם כי כשיוצאים מהחדר נורא משעמם פה בשבת. כולם בסרטים וכאילו יש פה חלק גדול של ילדים דתיים שיוצאים הביתה. ונוצר מצב ממש משעמם ואתה לא יודע לעשות עם עצמך. ובאמת לא ידעתי מה לעשות עם עצמי באותו רגע. אמרתי: כאילו מה, אני אצא עכשיו ואשב לבד בלובי? או שכן, אני אצטרך לשמוע מוזיקה. ופתאום, כאילו לא יודעת, יצאתי ובאמת ישבתי לבד בלובי וזה היה ממש לא נעים. ויום למחרת לא אכלתי בבוקר. כאילו זה ישב לי על הלב המון זמן.”

ליאת מתארת כאן מתח רגשי עמוק בעקבות המחלוקת בדבר המוזיקה בשבת. היא חשה אף כחסרת אונים וחסרת מקום על רקע דתיותה. היא מסתובבת ומחפשת דבר מה לעשות אך אינה מוצאת כזה בגלל שמירתה את השבת. היא חשה כנמצאת בין המצרים כאשר מצד אחד היא לא מוכנה לוותר על הרגליה הדתיים אך מנגד אם לא תוותר – תהיה חייבת להתנזר מפעילויות חברתיות בשבתות ומהתחברות לחברותיה. עובדת הימצאותה לבד מתלווה לתחושת בדידות ופגיעה, "זה יושב לי על הלב המון זמן", היא אומרת.

כעת יש לשאול – כיצד היא מגיבה לקושי הזה? באיזו עמדה היא נוקטת כאשר היא באה ומתמודדת עם האתגרים העומדים בפניה? כך ליאת ממשיכה ומתארת את עמדתה כלפי המשפט שחברה ללימודים אמר לה: "כשאת נכנסת לשיעור אל תכניסי את הדת":

אני ממש מתנגדת למשפט הזה. אני ממש מתנגדת – כאילו אני מפרידה את הדת מכל החיים שלי. וזה לא נכון, אני כן מנסה לשלב. ואח"כ באמת כאילו שילבתי בין הדברים, בין שתי התיאוריות... אני כן מרגישה שאני קודם ילדה דתייה ורק אח"כ תלמידה. וגם האופן שהחיים שלי מתנהלים בתוך הלמידה, אז הם מתנהלים גם בעקבות הדתיות שלי.

ליאת מגיבה לאתגרים הניצבים בפניה. ראשית היא מציבה היררכיה של זהויות: "אני קודם ילדה דתייה ורק אח"כ תלמידה" לאחר מכן היא פונה ומשלבת בין התרבויות השונות בהן היא פוגשת. בהקשר זה, של היררכית הזהויות בהן היא נוקטת, יש צורך בשאלת "מי אני?" שנוספה לשאלון המובנה הפתוח למחצה. בתשובה לשאלה זאת, ענתה ודירגה כך: 1. ישראלית. 2. יהודיה. 3. מזרחית. 4. אשקלונית. 5. ירושלמית למחצה. 6. בת המין האנושי. 7. בת אדם כמו כולם. נראה כי זהותה כתלמידה לומדת נעדרת מכאן והיא כלל אינה נחשבת למרכיב מרכזי באישיותה. תשובתה כ"ישראלית" מכוונת כלפי חברותה בחברה האזרחית. לאחר מכן באה זהותה כיהודיה שעל כך נשאלה במיוחד – מה משמעותה של זהות זו ומדוע לא דירגה את זהותה הדתית? כך היא ענתה: "הזכרתי שאני יהודיה, אני חושבת שזה אומר באופן אוטומטי שאני דתייה ומקיימת את מצוות התורה. אני מאמינה כי יהודי הוא אמור להיות דתי, כך זה גם לפי התורה והכל." תשובה נחרצת זו שבה ומחזקת את היררכית הזהויות בה היא נוקטת ומחזקת את ההשערה כי היא נוקטת בעמדה של חיבור כאשר הזהות הדתית הינה הדומיננטית ואילו זהות הרוב בבית הספר – הזהות החילונית – הינה שולית. ניתוח זה של עמדתה כנקיטה במרכיב דתי דומיננטי מתחזקת על רקע תשובותיה להיגדים: "אני גאה להיות דתייה" ו"אני שמחה שאני דתייה" שלהם היא נתנה ציונים 7 ו-6 בהתאמה. ציונים אלו גבוהים כשלעצמם וגבוהים ביחס לחברי הקבוצה האחרים.

זאת ועוד, להיגד: "לעיתים אני מתחרטת שאני דתייה" היא נתנה את הציון החד משמעי – 1 הנמוך מאד גם בדרוג היחסי. עמדה זו מעידה על קבלה וחיבור חזק ביותר עם המרכיב הדתי בזהותה כאשר הוא מקבל דומיננטיות רבה ביותר.

אך נקודה זו דורשת הבהרה נוספת. קשה להבחין מדברים אלו האם ליאת אכן נוקטת בעמדה של חיבור המציב דומיננטיות לעומת שוליות או שהיא נוקטת בעמדת הפרדה הדוחה את תרבות הרוב לחלוטין. כתשובה לכך, ליאת מציינת את גישתה המשלבת שוב ושוב ומדגישה אותה: "בהתחלה הייתי קצת בשוק, אבל לאחר מכן השתלבותי, המשכתי לחשוב בדרך שלי אך הכרתי בכך שאיני יחידה פה ושאיני חיה בפנימייה, וצריכה לכבד את האחר בכל דעה שלו." עמדה זו מתחזקת גם בתשובתה יוצאת הדופן יחסית לחברי הקבוצה להיגד: "חשוב שדתיים ילמדו בבתי ספר מעורבים כדי להתערות בחברה החילונית" שמקבלת ציון 6 לעומת ממוצע של 3.96 מכלל חברי הקבוצה. זאת ועוד, ההיגד: "ראוי שדתיים יתחתנו עם חילוניים" מקבל שוב ציון 6 מליאת בעוד ממוצע הקבוצה עומד על 3.62. עמדה זו מעידה על רצונה להתערות ולהשתלב בחברה החילונית על אף הכרתה במרכיב הדתי באישיותה, אותו היא מחשיבה כדומיננטי הרבה יותר. היא אף טורחת ונותנת הסבר לעמדה זו: "אני די מסתדרת בהיותי דתייה בבית הספר וזאת משום, אני חושבת, שאני תמיד חייתי בסביבה הטרוגנית ולמדתי לקבל את דעת האחר והשונה." עמדת שילוב זו מביאה אותה גם להתייחסות אחרת לזהותה הדתית. רוצה לומר, המרכיב הדומיננטי הדתי השוכן בצמוד למרכיב החילוני מקבל גוון מעט אחר. זאת בניגוד לעמדת הפרדה בה המרכיב הדתי נשמר עד כמה שאפשר בטירתו בניסיון לא להיות מושפע מתרבות אחרת. היא מבטאת זאת בדברים הבאים: "עכשיו כשאני הולכת להתפלל בשבת אז התפילה היא מיוחדת."

אם כן, מתבטאת בדבריה עמדה זו של חיבור ועימה הצבת הירארכיה כאשר התרבות הדתית מקבל משקל דומיננטי. אך ליאת מעידה על השלכות מיוחדות לעמדה זו. ליאת מספרת כי התמודדה עם הקשיים החברתיים שנבעו מהיותה דתייה באופן אקטיבי:

"פשוט עשינו את השיחת חדר הזאתי ומאז ממש הכול הסתדר ויש לנו ממש אחת שתיים שלוש – כאילו כללים שלא עוברים אותם. שקבענו כל הבנות. ואני מרגישה שהרבה יותר טוב לי עכשיו. שעשינו את השיחה הזאתי בלי מסרים סמויים והכול דוגרי. כל הקלפים על השולחן."

בנקודה זו, מעלה ליאת עמדה הדומה לעמדה שפגשנו אצל יובל. היא מנסה באופן אקטיבי להתאים את הסביבה אליה. היא נושאת ונותנת עם חברותיה על כללים חדשים

המעמידים את תרבותה הדתית כשווה לתרבות חברותיה ומגיעה לפשרה. במעשה זה, ישנו מעשה של פשרה עם תרבות הרוב מצד אחד ומצד שני מעשה של שינוי הסביבה באופן אקטיבי.

אך ליאת גם מתארת את תפיסתה כלפי הקשיים בהם היא פוגשת, מה שמעמיד אספקט

נוסף בהבנת עמדה זו של חיבור שבא מתוך הצבת תרבות המוצא כתרבות הדומיננטית:

"המקום הזה אישית נורא מחשל אותי אני רואה את חברות שלי. כאילו.. אחת החברות הכי טובות שלי. היא ממש כאילו חילונית ודווקא אתמול היא כזה יושבת איתי על המיטה והיא עושה לי: "תגידי את באמת מאמינה שיבוא משיח כאילו על חמור לבן ויהיה ממש כאילו אחרית הימים?" אז אני עושה לה, כאילו אני אומרת לה: "כן, מה? כאילו זה ברור מאליו." אז היא כאילו.. היא ניסתה להבין למה זה כל כך ברור לי. ו..היא אומרת לי: "כן ומה יקרה כשהוא יבוא?" כאילו כל מיני שאלות כאלה. כל הדברים האלה גורמים לי כן לחשוב פעמיים. וגורמים לי עוד יותר להתחזק ועוד יותר להאמין.

ליאת רואה בקשיים שמציבה תרבות הרוב כקשיים הבאים מתוך עולמה שלה. היא טוענת כי קשיים אלו באים "לחשל אותה" בעמדתה. בכך, אין היא שוללת את תרבות הרוב ואינה מתנגדת לה. אדרבה, היא מייחסת לה אלמנטים חיוביים הכפופים לתרבות הדומיננטית, התרבות הדתית. להמחשת נקודה זו, ליאת מוסיפה וטוענת:

ולמשל אם יש לנו ארוחת צהריים ויש בשר ואח"כ יש ארוחת ביניים עם ריבת חלב ונורא נורא בא לי והם אוכלים שוקולדים.. וכאילו יש רגעים שנורא בא לך ואתה אומר.. טוב נו יאללה מה.. וזה.. אבל לי כאילו זה קורה לפעמים. אבל אני מנסה להחזיר את עצמי אולי כאילו.. זה הכול מתוכנן והכול בא בכוונה כדי כן לחזק אותי, וכן לחשל אותי, ולגרום לי לחשוב פעמיים. וע"י החשיבה הזאתי אז לחזק את האמונה שלי. ואני חושבת שכל זה באמת מכוון מלמעלה וכן בא לי בכוונה ובגלל זה אני שמחה שבאתי לכאן."

בסיפור זה ניכרת באופן בולט וחד משמעי עמדתה. היא אמנם מודה בקשיים הרבים העומדים בפניה אך נוקטת כלפיהם בגישה של חיבור כאשר הקשיים נמצאים עדיין אך היא משתמשת בהם לחיזוק עמדתה הדתית הדומיננטית.

ה. חיבור מתוך הצטלבות – סיפורה של בשמת

עמדה נוספת שיש לבחון כעת היא עמדתה של בשמת. בשמת גם היא בכיתה י'. נקודת המוצא שלה והרקע ממנו באה מתוארים בדברים הבאים:

"אני באה מחברה שהיא דתית קצת יותר פתוחה. ודווקא שנה שעברה שהייתי באולפנה זה הרבה יותר ערער לי את האמונה שלי מאשר שהגעתי לפה. כי זה כאילו אמרתי לעצמי אם דתיים מתנהגים ככה אז אני לא רוצה להיות דתית. ועכשיו שאני פה אז הרבה יותר קל לי פה שאני דתייה. ואני דתייה שונה מרוב הדתיים."

בשמת בטוחה לגמרי בזהותה הדתית, היא מקבלת אותה בפה מלא. אין בעברה סיפור של משפחה מעורבת ומציאות של אפשרויות רבות הנמצאות זו לצד זו. עם זאת, בתוך זהותה הדתית היא מבדילה בין שתי תת קטגוריות: הזהות הדתית שלה והזהות הדתית של "רוב הדתיים". הפרדה ראשונית ומוקדמת זו שהיא עושה חשובה מאד כדי להבין את עמדתה. הפרדה זו יכולה גם להסביר את תשובותיה בשאלון הסגור להיגדים: "אני מעריך את היהדות" ו"אני מרגיש טוב לגבי אנשים דתיים" שקיבלו ציונים של 4 ו3 בהתאמה. ציונים אלו נמוכים לפחות בשתי נקודות מהממוצע הכללי של חברי הקבוצה. זאת ועוד, תפיסתה את הערכת הציבור כלפי הציבור הדתי היא ביקורתית ביותר ולהיגדים: "בכלליות, החברה הדתית נחשבת לטובה על ידי אחרים" ו"באופן עקרוני, אחרים מכבדים אנשים דתיים" היא נתנה ציונים של 1 ו2 בהתאמה הנמוכים בפני עצמם ונמוכים גם בהשוואה לחברי הקבוצה. נראה שהיא מפרידה הפרדה עמוקה בין זהותה שלה כדתייה לבין הזהות הדתית והחברה הדתית באופן כללי. ואכן כאשר היא באה לבית הספר תחושותיה הראשוניות שונות לגמרי מתחושות חבריה וחברותיה הדתיים: "מה שחשבתי ככל שזכור לי ועד כמה שזה ישמע שטחי זה: איזה כיף וכמה שזה מעניין לפגוש תרבויות אחרות ולהכיר אותן." כך גם גישתה כלפי הלימודים שדתיים אחרים תיארו כמאתגרים רעיונית, היא מתייחסת לכך בגישה אחרת לגמרי: "אני לומדת דברים חדשים ומתפתחת, לפי דעתי, יותר משהייתי מתפתחת בחברה לא מעורבת." וביתר פירוט היא אומרת:

"יש לפעמים ויכוחים שנובעים מחוסר הבנה אבל בדרך כלל האנשים פה מאד מתחשבים. אנשים שואלים לפעמים שאלות מוזרות אבל זה מתוך רצון לדעת. וגם אין ניסיונות לגרום לי להפסיק להאמין. רק בדרך הצחוק אנשים למשל אומרים: "נו בסוף עוד נהפוך

אותך לחילונית". בכללי בית הספר לא מעלה בי יותר מדי שאלות חדשות הוא רק גורם לי לחשוב על שאלות שכבר היו לי, יותר בתדירות."

יחסה כלפי המתח הרעיוני שהיא נמצאת בו הינו יחס מחבר ומשלב והיא מכירה בו כחלק מהתפתחותה הכללית ללא שקשיים אלו יאיימו עליה. האם ישנו קשר בין נקודת המוצא שלה והרקע ממנו היא באה? בשמת עצמה מקשרת בין השניים: "אני חושבת שזה קשור לזה שמראש באתי מבית שבו הדת לא מונעת שאלות. וגם פה, כמו באולפנית, הבית הוא קונטרסט בשבילי ששומר עלי ועוזר לי."

כששומעים את עמדתה של בשמת הנראית כעמדת שילוב הדוקה יש לראות ולבחון את התכנים של אותה זהות שהיא מפתחת על מנת לקבוע האם זוהי התמזגות בה היא מכלילה את הכול אך מטשטשת פרטים הסותרים זה את זה; או שמא זוהי זהות של חיבור עם הצטלבות, זהות המוצאת שביל ביניים ובונה זהות אוטונומית המורכבת משתי התרבויות בהן היא פגשה. רמז לתשובה מתקבל כבר בהגדרתה כבאה מ"חברה שונה" ובהיותה "דתייה שונה". ביטויים אלו מסמנים לחפיפה לא מוחלטת בין התרבות הדתית לתרבות הרוב, אלא לחפיפה חלקית בה נשארת דתיות אך משתנה מעט על מנת לחפוף לתרבות הרוב גם כן באופן חלקי. יחד מתקבלת הזהות המשלבת שבשמת בונה. בד בבד, יש לבדוק גם מקצת מן הערכים הנמצאים בזהותה הדתית ואת הדרך בה היא נוקטת בשלבה בין התרבויות. על כך, היא טוענת למשל: "בשבילי הערכים האוניברסאליים של חופש הביטוי הם חלק מהדת שלי." ועוד: "בשבילי זה בא ביחד. כשאני בבית אז עולים לי דברים מהבית ספר וכשאני בבית הספר עולים לי דברים מהדת וכאילו זה משתלב ובסוף שניהם ביחד יוצרים את מי שאני."

כלומר נראה כי בשמת בחרה לעצב לעצמה שביל ביניים המוכר כעמדת חיבור מתוך הצטלבות בין התרבויות. עם זאת, היא מודה במורכבות בה היא נמצאת ואינה מנסה לטשטש את היתרונות אך גם את החסרונות של דרך האמצע בה היא בחרה: "אחד הדברים שחסרים לי פה זה אווירת שבת המשפחתית שיש." היא מודעת לכך שאין התאמה מוחלטת. היא מכירה בדברים החסרים לה בבית הספר כאווירת השבת שהיא הכירה בביתה.

בנושא התפילה ניתן לראות ביתר חדות כיצד בשמת בונה את המרכיבים הייחודיים להצטלבות. בראשית הדברים היא טוענת: "כשיש ציבור שמזכיר לי להתפלל ונותן לי את הזמן להתפלל אז זה עוזר לי. אבל מצד שני זה גם עושה לך אנטי." בכך היא מביעה את האמביוולנטיות שלה כלפי מרכיבים מתרבות המוצא שלה, מהם היא מסתייגת במידה מסוימת. אולם, אחרי

טענתה זו היא מתארת על אף הכול את הדרך בה היא בחרה להלך. דרך זו אינה דרך של התמזגות, היא בחרה בדרך ייחודית המשלבת מתוך הצטלבות בין שתי התרבויות: "עכשיו כשאני פה, יש לי את הימים האלה שבהם אני מרגישה צורך להתפלל ואז אני מתפללת. לפני זה, זה היה תפילה טכנית ומוכנית." "ניתן לראות שהיא מנסה להלך בין הטיפות ומפתחת שילוב הניכר ביחסה לעניין התפילה, בו היא רואה את שני הצדדים.

מדיניות – ממצאים

לצד תהליכי ההשתלבות וגיבוש הזהות של התלמידים הדתיים ישנו צורך לבדוק את הסביבה בבית הספר ואת מדיניות בית הספר. ממצאים אלה יכולים להשפיע על תהליכי ההשתלבות ועל רווחים משניים כתוצאה מעמדה כזו או אחרת. בירמן (Birman, 1994) העלתה ממצאים הסותרים לכאורה במידת מה לאלו של ברי ושל ברי וסאם (Berry, 1990); (Berry & Sam, 1988) בדבר הקשר בין עמדת החיבור לבין רווחה נפשית. במאמרה היא תוהה על כך ומתברר כי ההבדל נעוץ בסביבה בה התבצעה ההשתלבות במחקר ובמדיניות שנקט בית הספר. היא מראה כיצד מדיניות של שילוב כפוי הביאה את התלמידים לנקוט בגישה מחברת אך מבלי שהיא נעשתה באופן עצמאי. עובדה זו, הביאה לחוסר קשר שהתגלה במחקרה בין עמדה זו לרווחה נפשית. מסיבה זו יש לבחון היטב את סביבת בית הספר ואת מדיניותו על מנת לבדוק את מאפייני ההשתלבות וגיבוש הזהות על רקע זה.

בכדי לעשות זאת התבצע איסוף ממצאים בשלושה כיוונים שונים. הכיוון הראשון התבסס על עדותם של קבוצת התלמידים העומדת במרכז מחקר זה. כך כפי שעולה הן מן השאלונים הסגורים שהם בגדר מחקר אוכלוסייה, הן מן השאלונים החצי מובנים והן מן הראיונות. הממצאים האיכותניים והכמותיים שהתקבלו מן התלמידים ישקפו את תחושתם כלפי מדיניות בית הספר ויחסם של צוות המורים בפועל.

הכיוון השני יתמקד במדיניות בית הספר עצמה, המוצהרת ושאינה מוצהרת. כך, ייבדק מסמך ה"אני מאמין" הבית ספרי. ה"אני מאמין" הבית ספרי הוא מסמך חשוב ומהווה פתח להבנת בית הספר. מחקרים מצביעים על קשר בין חזון ארגוני לבין יישום מדיניות בפועל (למשל: Larwood, Falbe, Kriger & Miesing, 1995) אמנם נכון כי צוות בית הספר והתלמידים לא מתוודעים אליו תמיד באופן מלא, אך עם זאת הוא משקף את היסודות הערכיים, הפדגוגיים והמחשבתיים שעליהם הוקם בית הספר. מתוך מסמך זה נקל להבין את רוח בית הספר והוא מהווה לעיתים השראה לפיתרון דילמות בבית הספר. משול הדבר למגילת העצמאות של מדינת ישראל המהווה יסוד מוסד לרוח מדינת ישראל ומשמשת לעיתים קרובות להכרעות ולאסמכתאות משפטיות וכבסיס לחוקים וחוקי יסוד של מדינת ישראל. לצד מסמך זה המשקף במידה רבה את המדיניות המוצהרת של בית הספר, ייעשה ניסיון להבין את המדיניות הנוהגת

בפועל בבית הספר. זאת, על ידי ממצאים מן התצפית האתנוגראפית והשיחות שהתקיימו עם צוות בית הספר ומוריו.

הכיוון השלישי שבו תיבדק שאלת המדיניות הוא הניסיון לבחון את הממצאים העולים מבית הספר לאור הממצאים העולים מנתונים ומחקרים בדבר היחס למיעוטים במערכת החינוך במדינת ישראל. זאת, תוך בחינת המדיניות הנוהגת במערכת זו כלפי מיעוטים וההשלכות שיש לה על מיעוטים בבתי הספר.

א. מדיניות בית הספר – ממצאים בקרב התלמידים

תחילה יש לפנות ולראות כיצד קבוצת התלמידים הדתיים תופסת את יישום המדיניות וגישתם של צוות המורים. כאשר פונים לבחון את הממצאים האכותניים מצד התלמידים הדתיים עולה כי העמדה והמדיניות המורגשת בקרבם הינה דומה לזו המוצגת לעיל אך היא מקבלת גוון מורכב יותר ומאפשרת חלוקה בין רב-תרבותיות אקטיבית לקבלת השונה באופן פסיבי. שושנה, תלמידת כיתה י' מספרת בראיון: "בעצם בזה שהגעתי לכאן נותנים לי להיות דתייה יותר בצורה שאני רוצה וגם עונים לי על השאלות שלי." עולה כאן קבלה של השונה ונתינת לגיטימציה לתרבות הדתית. חיים, תלמיד כיתה י"א, מתאר זאת כך: "הבית ספר אין איתו בעיה הוא בסך הכל תומך בהכול." בשאלון החצי מובנה בתגובה לשאלה: "מה לדעתך יחסו של הצוות החינוכי להיות דתי/ה (מורים, מחנך, מדריך, שאר הצוות)?" עונה חיים גם כן ברוח זו ובמילים ספורות טוען: "פתוחים, מבינים, מקבלים." כך גם טוען רן בתשובה לאותה שאלה: "אין יחס מיוחד, כולם מקבלים יחס שווה."

יחד עם זאת, יש לבחון האם זוהי מדיניות קבלה פסיבית או רב-תרבותיות המעודדת את השונות. שושנה מספרת כך: "בתנ"ך נותנים את הפרשנות מקרא בצורה אחרת, בצורה של ביקורת, וזה מעניין אותי." כלומר בית הספר מאפשר לשושנה לשמור על תרבותה הדתית, אך מנגד ממשיך ללמד באופן הנוהג בבתי ספר ממערכת החינוך הממלכתית. אין עובדה זו מפריעה לשושנה אך היא משקפת את הסביבה הדתית בה היא מצויה. מצד אחד ישנה קבלת השונה אך מצד שני אין עידוד אקטיבי לתרבות דתית וללימוד הנושאים הקשורים בכך באופן דומה למה שהורגלו התלמידים הדתיים עד כה. לעיל, ניתן היה לראות בדברי שרון ועירית כי נוהג זה גרם להן לקשיים והציג מולן קונפליקט בין שתי התרבויות. זאת, למרות שלא היה ניסיון להטמעתן. חנה, תלמידה בכיתה י"ב, מנסחת זאת, בתשובה לאותה שאלה שהוצגה לעיל מן השאלון החצי מובנה, באופן הבא: "הצוות מנסה להפגין כלפי חוץ גישה פלורליסטית של קבלת האחר אולם אני

מרגישה לעיתים קרובות כי הם רואים את החברה הדתית בבי"ס לעיתים כמעיקה מכיוון שהיא דורשת המון."

טל מוסיף פן נוסף בתשובתו: "לפעמים מכבדים, אבל אף פעם לא באים לקראתי כאשר זה פוגע בהם. זה לא לגמרי אשמתם, אבל לפעמים הם מגזימים לגמרי. למשל, כשנשארת פה שבת לא מזמן, השתיקו אותנו בארוחת שישי בערב כששרנו שירי שבת." לא ניתן לדעת מהן הסיבות להשתקה זו ובשיחה עם היועצת היא התפלאה על אירוע שכזה, אבל בהחלט ניתן לראות כי התחושה היא שיש גבולות לחופש התרבותי. כך גם עולה מסיפוריהם של עירית ויובל על מאבקם הן בחוקים הנוהגים בשבת בחדר האוכל והן בהצגת המיצג הפרובוקטיבי הנוגד את כללי הצניעות הנוהגים בתרבות הדתית. מאבקים אלו לעיתים מקבלים מענה כפי שעלה מסיפורו של יובל ולעיתים נדחים, כפי שעלה מסיפורה של עירית.

עוד מעניין לציין כי בשני היגדים באשר ליחס הצוות כלפי הקבוצה הדתית: "רמת היחס להיותי דתי מצד אנשי הצוות הדתיים טובה" ו"רמת היחס להיותי דתי מצד אנשי הצוות החילוניים טובה" התקבלו תוצאות המבדילות בין אנשי הצוות החילוניים לאלו הדתיים. התוצאות היו 6 ו5.083 בהתאמה. כלומר, ניתן לראות כי ישנם פערים בתוך המדיניות הנחווית מצד התלמידים. הללו מורגשים על רקע תרבותי ומעידים שוב על גבולות הסובלנות. נראה, כי מדיניות בית הספר הנתפסת על ידי התלמידים נחווית כמקבלת את עמדת ריבוי התרבויות המכילה בתוכה בני מיעוטים השונים, אך עם זאת יש לכך גבולות. היא אינה מעודדת את טיפוחן של תרבויות המיעוט הללו, ולעיתים אף באה בקונפליקט עימן בעיקר כאשר ביטוי תרבות המיעוט מגיע למרחב הציבורי.

ב. מדיניות מוצהרת ולא מוצהרת בבית הספר

מסמך "אני מאמין"

בניתוח מסמך ה"אני מאמין" נמצאו הקטגוריות הבאות: פיתוח זהות ואוטונומיה אישית, ערכי התנהגות חברתיים, ערכים לימודיים. בניתוח התוכן הכמותי הוצגו הקטגוריות תוך שהן נספרות בהיגדים ומיוצגות בלוח הבא:

לוח מס' 2

ניתוח מסמך "אני מאמין" - ספירת היגדים

סה"כ בקטגוריה	היגדים בקטגוריה	
4	1. גיבוש זהות אישית 2. גיבוש זהות קבוצתית 3. הכוונה אישית 4. מודעות ליכולת	פיתוח זהות ואוטונומיה אישית
6	1. סובלנות 2. כבוד לשונה 3. צניעות 4. יושר אישי 5. אחריות 6. שימוש ביכולת לטובת הקהילה	ערכי התנהגות חברתיים
7	1. סקרנות 2. בין-תחומיות 3. הערכה אלטרנטיבית 4. יצירתיות 5. מקוריות 6. מצוינות 7. התמחות	ערכים לימודיים

ניתן לראות, כי לצד ערכים לימודיים המצופים ממערכת חינוכית ישנם כמה ערכים חברתיים ואישיים המושכים את העין – גיבוש זהות, סובלנות וכבוד לשונה. ערכים אלה מצביעים על קו פדגוגי ליברלי, אם כי רזה, המקבל את השונה. ערכים אלו יכולים להקל על השתלבותן של קבוצות מיעוט כמו קבוצת התלמידים הדתיים בתוך בית הספר. כך למשל מצוין בסעיף 4: "על ביה"ס לתמוך בגיבוש הזהות האישית והקבוצתית של תלמידיו ובמתן ביטוי לכך בחיי היום יום". במשפט זה יש לשים לב היטב לחלקו האחרון המדגיש לא רק את גיבוש הזהות באופן מופשט ובלתי מחייב אלא דואג לבטא זאת בחיי היום יום. בסעיף 2 במסמך מצוי היגד נוסף ברוח זו: "ביה"ס יחנך לסובלנות וליחס של כבוד לשונה. הסובלנות תתבטא הן ביחס לשונות שבין בני האדם והן ביחס לשונות שבין תפיסות ורעיונות". קל לראות שחלקו האחרון של המשפט נוגע ישירות לסוגית השתלבותם של התלמידים הדתיים בחברה בה התפיסות והרעיונות יכולים להיות מנוגדים לתפיסות ורעיונות דתיים.

גישתו של צוות בית הספר

קצת יש לשאול האם רוח זו משתקפת באווירה השורה למעשה בקרב הצוות בבית הספר? כלומר, מהן העמדות אותן מביעים מורי בית הספר כלפי קבוצת הדתיים בפרט בבית הספר ובכלל כלפי החברה הדתית המשתלבת בחברה החילונית?

יחס כלפי התרבות הדתית באופן כללי – ביחס ליהדות, תרבותם של התלמידים הדתיים בבית הספר, ישנה הערכה גבוהה מאד. רבים מן אנשי הצוות והמורים העידו כי הם מעריכים מאד את היהדות. אך לא היה זה בגדר הצהרה בלבד והם טענו גם כי הם מרגישים טוב כלפי אנשים דתיים ואף העידו על רצונם שילדיהם יבלו עם דתיים ואף יינשאו לדתיים. מעניין לציין שתשובות אלו התקבלו מצד כל אנשי הצוות הן החילוניים, הן המסורתניים והן הדתיים. בשיחות שהיו עם יועצת בית הספר היא טענה בתוקף כי היא מאמינה ש"תלמידים דתיים וחילוניים יכולים לחיות יחד בהרמוניה".

יחד עם זאת, כאשר נגע הדבר בשאלה הפוליטית אז החלה להירקם התנגדות להתארגנות פוליטית דתית נפרדת על בסיס תרבותי. בחדר המורים אפשר היה להיתקל בכרזה הומוריסטית שטענה כי "הארץ הוא עיתון לאנשים שחושבים שהם משפיעים" ואילו "המודיע [עיתון חרדי] הוא עיתון לאנשים משפיעים". כרזה זו התלויה בחדר מורים מעידה על מחלוקת פוליטית עמוקה על בסיס תרבותי. ממצא זה, יחד עם הבעת העמדה כנגד התארגנות פוליטית נפרדת על בסיס תרבותי מעלה שאלה - ודאי שאין בכך הפרדה, אך האם היגד זה מצביע על עמדה של חיוב רב-תרבותיות אקטיבי בנוסח המודל האמריקאי והקנדי או שמא נעצרת כאן הגישה המעודדת את השוני באופן אקטיבי והיא שואפת לשילוב המיעוטים בנוסח המודל האירופאי? שאלה זו תישאל שוב בהמשך.

יחס כלפי התלמידים הדתיים בבית הספר באופן ספציפי – כאשר ניגשים לבחון את העמדות כלפי הקבוצה הדתית הספציפית בבית הספר מתגלה תמונה התומכת בקבלת התרבות הדתית כפי שהיא באה לידי ביטוי במסמך ה"אני מאמין" ובשאלות כלפי החברה הדתית הכללית. לדוגמא, אחדים מן המדריכים טענו כי "ישנה לגיטימציה מלאה להיות דתי בבית הספר". יתרה מזו, מורים רבים כולל המורה לתנ"ך והמורה למחשבת ישראל (שכנגדם עלו כמה טענות מצד התלמידים הדתיים) טענו כי "לתלמידים הדתיים בבית הספר ניתן חופש מוחלט לדתיותם". כך גם ההערכה האישית לתלמידים הדתיים ניכר היה שהיא גבוהה. באחת הפעמים בהן נעשתה תצפית על פעילות לקראת שבת, נידונו נושאים מפרשת השבוע ברוח רצינית ומקבלת. לא ניכרה אגב כך ביקורת סמויה או גלויה. עוד יש לציין כי גם בעמדה זו, לא נראה היה שיש הבדל כלשהו בין אנשי הצוות הדתיים, המסורתניים והחילוניים. ניכר היה, כי גם אם יש כאלו, הרי אלו הבדלים מזעריים.

ג. מדיניות בית הספר בראי מדיניות משרד החינוך – ממצאים והשלכות

בממצאים עד כה בחלק זה של ניתוח המדיניות בבית הספר עלתה בעיקר השאלה מהי המדיניות וכיצד בדיוק יש להגדירה. לעומת זאת, חלק אחרון זה יתמקד יותר מכל בהשלכות של מדיניות בית הספר שנמצאה כלפי התלמידים הדתיים והשתלבותם. ניתן היה לראות במידה רבה כי מדיניות בית הספר משפיעה באופן שונה על התלמידים השונים. יחד עם זאת, אין בחלק זה עניין לעסוק בשונות אלא דווקא לעסוק בהשפעות הלא רצויות שניתן היה, אולי, למנוע לו הייתה ננקטת מדיניות שילוב אחרת. לפיכך, יש להביא בחשבון את כל אותן השלכות שעלו מן התלמידים והיה בהן כדי להצביע על תוצאותיה של מדיניות בית הספר.

בכדי שאפשר יהיה להכליל באופן מלא יותר ולהסיק כלפי המדיניות שתאפשר את שילובם של המיעוטים במדינת ישראל באופן הטוב ביותר, תיעשה השוואה אל הממצאים שנמצאו באשר להשלכות מדיניות משרד החינוך על השתלבותם של מיעוטים במערכת זו.

מדיניות בית הספר והשלכותיה

את ההשלכות המשמעותיות ביותר של מדיניות בית הספר ניתן היה לראות בדבריהן של שרון ועירית. שרון מתארת קשיים הנמשכים בכל מהלך שהותה בבית הספר עד להיטמעותה בתרבות הרוב בבית הספר. אך גם בנקודה זו היא מרגישה כי לא נחה דעתה. למעשה שרון תלושה במידה כה רבה עד כי איננה מצליחה להגיע לידי מנוח בשום צד שבו תבחר. שרון מתארת קשיים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. היא מתארת את הניכור שהיא חשה כלפי החומר הלימודי שמלמדים אותה. מנגד, היא איננה מקבלת מענה בשום שלב מצד בית הספר. בכך מתבטאות ביתר שאת ההשלכות הקשות של מדיניות בית הספר הבורחת לקבל את השונה אך משאירה אותו ללא מענה אמיתי. מצד אחד בית הספר מקבל עליו קבלת בני מיעוטים מתרבות אחרת, אך מצד שני הפסיביות של בית הספר משאירה את הקשיים הצפויים לעלות ללא מענה. תוצאותיה של מדיניות כזו לא מאחרות לבוא ואכן שרון מבטאת בדבריה קשיים רבים העולים כתוצאה מכך.

באופן דומה, עירית גם היא מבטאת קשיים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים כתוצאה מהגישה השוררת בבית הספר. גישה הנגזרת ישירות ממדיניות בית הספר המעדיפה להדחיק מתחים המתגלעים על רקע המתח והפרספקטיבות השונות. ניתן לראות זאת יותר מכל בעימות שנוצר בין עירית לבין בכירי בית הספר. עירית מציינת באופן מפורש כי היא מרגישה שלא קיבלה מענה מצד בית הספר למתחים שנוצרו. היא מספרת על בקשותיה בדבר המיצג הפרובוקטיבי שהוצג בכניסת בית הספר, אך נענית בחוסר הבנה כלפי מצבה. אין בתגובות שקיבלה מצד בית

הספר דבר המעיד על ניסיון להטמעה, אך יש בכך באופן בולט גישה פסיבית שאינה מעודדת את בני המיעוט להביע את דעתם וליצור במרחב הציבורי בבית הספר מענה לתרבותם.

יובל מתאר גם הוא קשיים רגשיים וחברתיים עם החברים החילוניים. במקביל הוא נאלץ להיאבק לבדו בחוסר הקבלה של המנהגים הדתיים שלו במרחבים הציבוריים בבית הספר. אכן, בחלק מהמאבקים הוא יוצא וידו על העליונה אך בחלקם הוא יוצא וידו על התחתונה. כעת יש לשאול האם המאבקים הללו אינם תופעה מדאיגה בפני עצמה. התשובה לכך נראה ומשתמעת בדבריו של יובל בהשוואותיו עם בתי הספר הדתיים. יובל איננו מרגיש שהוא יכול להזדהות עם מדיניות בית הספר ועם התרבות השוררת בו בעקבות כך. הוא מעיד כי הוא איננו מרגיש תחושת שייכות כלפי בית הספר וכלפי התרבות שלו.

באותו אופן, ניתן לראות כיצד גם התלמידות שנקטו בגישה המשלבת, ליאת ובשמת, גם הן חוו קשיים בלתי רגילים. ליאת סיפרה על המאבקים שהיו לה עם חברותיה לחדר. אמנם, לכאורה, היו אלו מאבקים חברתיים שאינם קשורים למדיניות בית הספר. אך אם המודעות לכך הייתה גוברת, היו מנוסחים כללים מוקדמים כלפי מקרים כאלו של השתלבות דתיים בבית הספר. ניסוח כללים שכאלו ואפילו העלאת המודעות בקרב התלמידות, הייתה מעלה את מידת ההבנה ביניהן. ניתן לשער שאם כך היה, המשבר שעבר על ליאת בתחילת שהותה בבית הספר היה נמנע. כך, שילובה היה מהיר יותר ומלא יותר. באותו אופן מעידה גם בשמת כי "אווירת השבת" חסרה לה. יש בכך במידה רבה ביטוי למדיניות הרב תרבותית המוגבלת של בית הספר שאינו מעודד את בני תרבות המיעוט לפתח את תרבותם בהקשר של בית הספר ומקבל מענה חסר לתרבותם בתוך מארג התרבות השורר בבית הספר.

יחד עם זאת, יש לציין כי התלמידות שבחרו בגישה משלבת כלפי שתי התרבויות חוו באופן בולט פחות קשיים מן התלמידים שבחרו בגישות אחרות. נראה כי גישת השילוב הפחיתה במידה ניכרת את החיכוך בין התרבויות ויצרה התאמה רבה יותר ביניהן. ייתכן שגישת השילוב לוותה ביכולת להבין טוב יותר את גבולות התרבות האחרת ולהתאים מרכיבים למציאות המורכבת מבחינה תרבותית. בכך, ייתכן ונמנעו קונפליקטים שעלו בקרב הנוקטים בעמדות אחרות. אלו השערות ראשוניות שדיון נרחב בהן ופיתוחם של יישומים אפשריים לכך יובאו בהמשך.

מדיניות משרד החינוך והשכלותיה

בשלב זה יש להשוות ממצאים אלו בדבר ההשלכות שיש למדיניות בית הספר על השתלבותם, זהותם ורווחתם של התלמידים הדתיים למול ההשלכות שיש בנושאים אלו למדיניות משרד החינוך באופן כללי. במערכת החינוך הכללית, המקרה המרכזי של השתלבות מיעוטים בקנה מידה גדול הינו קליטת העלייה. קליטה בהיקף כה נרחב של תלמידים עולים מעמידה אתגרים ובעיות שונות בפני מערכת החינוך של מדינת ישראל. מנתונים ומחקרים הסוקרים השתלבות זו ניתן יהיה לראות האם יש מקום להשוואה לממצאים העולים במחקר זה.

אכן, גם בניתוח מדיניות משרד החינוך ישנם פערים הנעים בין המוצהר אל הלא מוצהר. באגף הקליטה נכתב ופורסם מסמך סטנדרטים המיועד להסדיר את מדיניות האגף ולהטמיע אותה בבתי הספר (משרד החינוך, אתר האגף לקליטת עלייה). מסמך זה מציב ארבעה היבטים לקידום עולים חדשים במערכת החינוך. ההיבט הראשון כולל נהלים והנחיות למפגש הראשוני בין בן המיעוט לבין מורי בית הספר. ההיבט השני כולל הוראת השפה העברית כשפה שנייה ומתמקד בפן הלימודי של קליטת העלייה. ההיבט השלישי עוסק בפן החברתי וכולל פעילויות למען שילוב חברתי של תלמידים עולים. ההיבט הרביעי הוא ההיבט התרבותי העוסק בשלושה תחומים: מורשת יהודית - ישראלית, דמוקרטיה ישראלית ואקטואליה רב-תרבותיות.

יחד עם זאת, באופן לא מוצהר, נתונים רבים עדיין מעידים כי גישה רב-תרבותית לא הוטמעה במערכת החינוך. כפי שניתן היה לראות בקרב התלמידים בבית הספר, גם כאן יוצגו נתונים המלמדים על מצוקה רגשית, התנהגותית וקוגניטיבית הבאה על רקע תרבותי מובהק.

מערכת החינוך מתמודדת היום עם שיעור גבוה של נשירה בקרב אוכלוסיית התלמידים העולים. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006) עולה ששיעור הנשירה בקרב תלמידים עולים חדשים במהלך שנת הלימודים תשס"ב ובמעבר לשנת הלימודים תשס"ג היה גבוה במידה ניכרת משיעור הנשירה בקרב תלמידים ילידי ישראל. לצורך כך נלקחו תלמידים שעלו בארבע השנים שלפני עריכת המחקר. ממצאי המחקר מראים כי שיעור הנשירה בקרב תלמידים יהודים ילידי ישראל (כיתות ט'-י"ב) עמד על 3.8%. ואילו שיעור הנשירה בקרב עולים מחבר המדינות (כיתות ט'-י"ב) עמד על 15.6%. שיעור הנשירה בקרב עולים מאתיופיה (כיתות ט'-י"ב) עמד על 6.4%. נוסף על כך, דו"ח שוהמי (שוהמי, 2003) מלמד על רמת הישגים נמוכה באופן מובהק של התלמידים העולים לעומת הישגיהם של ילידי ישראל בשני תחומי הלימוד שנבדקו - מתמטיקה ועברית (מסקנה זו נתמכת גם במחקרים נוספים: ברם 1994; טטר, 2004).

אך לא רק נשירה והישגים נמוכים הם מנת חלקם של התלמידים העולים. במחקר שערכו מירסקי ושותפיה (1998), בקרב מתבגרים עולים מחבר המדינות דווח על תופעות נפשיות הנלוות לכך. הן מתארות מצב פסיכולוגי קשה של תלמידים עולים המתקשים להתמודד עם מציאות העלייה, מצב העלול להפוך לכרוני. זוהי התמונה המצטיירת גם בקרב בני נוער עולים מאתיופיה. רמות הסיכון לנשירה סמויה וגלויה ממערכת החינוך, שימוש בחומרים פסיכותרפיים, עבריינות וסטייה חברתית הן במידה רבה גבוהות יותר (אדלשטיין, 2000). לשם המחשה, תופעת העבריינות בקרב בני נוער אתיופיים נבחנה ביחס לחלקם של בני נוער אלו מכלל קבוצת הגיל 12-18. הממצאים הצביעו על ייצוג יתר של פי 2.46 בעבריינותם. זאת ועוד, במחקרים אודות נוער בסיכון נמצא כי בקרב בני הנוער מקבלי השירות, שיעורם של בני נוער עולים הוא גבוה יחסית בהשוואה לשיעורם באוכלוסייה (שמש, א. 2001).

במקביל, כאשר בודקים היום את הסיבות לנשירת תלמידים עולים ממערכת החינוך אנו מוצאים את גורם הפער התרבותי כגורם מרכזי בכך. פילוח תרבותי של אחוזי הנשירה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2004) מגלה תמונה מעניינת בהקשר זה. אך לפני הצגת הנתונים יש להעיר שנתונים אלו מבוססים על מדגם שונה מעט מהמדגם שהוצג קודם לכן. במדגם זה של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מדובר בתלמידים עולים שעלו מוקדם יותר מהמחקר שצוטט לעיל. תלמידים אלו עלו שש שנים לפני שנערך המחקר ועד שנתיים לפני כן. כמו כן, עוסק המחקר בתלמידי כיתות טי-יא' ולא כולל את כיתה יב'. שני נתונים אלו גורמים לכך שמידת השונות במדגם תהיה קטנה יותר משום שנקל להניח כי קרבה גדולה יותר לתרבות המוצא וכן שנה המועדת לנשירה כמו שנת יב' האחרונה בבית הספר – יביאו בנקל לנתוני נשירה גובהים יותר ולפיכך לשונות גבוהה יותר בין האוכלוסיות. מסיבה זו יתגלה פער בין הנתונים, אך אין בכך פער מהותי אלא כמותי בלבד.

עולה, אם כן, כי בעוד שאחוזי הנשירה בקרב ילידי ישראל עומד על מעט מעל שני אחוזים אחוזי הנשירה בקרב ילדים יוצאי בריה"מ עומד על כחמישה אחוזים. הנתון המעניין הוא דווקא בקרב תלמידים יוצאי ארה"ב. שם אחוזי הנשירה קרובים מאד לילידי ישראל. תופעה זו מוסברת בכך שישנו פער תרבותי קטן בין השניים (ידוביצקי, 2002). לעיתים, אף ישנה תחושת נחיתות של ילידי ישראל כלפי ילידי ארה"ב. מצב זה מוביל לשילוב תרבותי וחברתי מהיר יותר וטוב יותר. לעומת זאת, בקרב קבוצות עולים אחרות שהמבדיל אותן הוא בעיקר הרקע התרבותי - מתגלה פער משמעותי בשיעור הנשירה. פער זה מוסבר על ידי הגורם התרבותי הדומיננטי המקשה על שילובם של תלמידים מתרבויות מיעוט בתרבות הישראלית.

סיכום הממצאים

לסיכום, בשלב הממצאים הובאו בפני הקורא סיפוריהם של חמישה תלמידים המייצגים ארבע מהעמדות שמציגה המסגרת התיאורטית של ברי. בעמדת החיבור הובאו סיפוריהם של ליאת ובשמת המבטאות כל אחת עמדת חיבור שונה על פי המסגרת התיאורטית של רוקס וברואר. בנוסף, נסקרה הסביבה בה מתבצעים תהליכי ההשתלבות וגיבוש הזהות. נעשה ניסיון להבין את מדיניות בית הספר ואת יישומה בפועל.

שרון באה מרקע חילוני במקור ומשפחתה חזרה בתשובה בסוף שנותיה בבית הספר היסודי. שרון התמודדה עם קשיים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים גם יחד בהשתלבות בבית הספר. היא ציינה כי הקונפליקט הורגש הן בינה לבין הצוות והן בינה לחבריה ללימודים. הקונפליקט גרם לה לתחושת ערעור ו"אובדן תמימות". במהלך הזמן תיארה שרון כי הערכתה לתרבות הרוב הביאה אותה לנקוט בעמדת היטמעות המאמצת מרכיבים מתרבות הרוב אל זהותה.

עירית תיארה קשיים דומים לקשיים שחוותה שרון. אך יחד עם זאת היא חשה חוסר יכולת להתחבר לתרבות הרוב. זאת, על רקע מרכיבים גרעיניים שהיא אינה מוכנה לשנותם. בעקבות זאת, היא בוחרת להישאר בין התרבויות תוך שהיא ממשיכה ומחזיקה במרכיבים הגרעיניים אך ללא שהם מעובדים מעבר ליישומם בפועל.

יובל, לעומתן, הביא בדבריו את ביקורתו כלפי התרבות הדתית ממנה בא אך בד בבד ביקורת חריפה אף יותר כלפי התרבות החילונית בה פגש. הוא לא מתאר קשיים קוגניטיביים משמעותיים ונראה כי ישנו מעגל רחב של מרכיבים שאינם עומדים לדיון מבחינתו אל מול תרבות הרוב. יחד עם זאת, לאור הישארותו בתרבות הדתית, הוא מתאר קשיים רגשיים וחברתיים אל מול החברה הסובבת אותו. יובל איננו מגיב לכך בשינוי תרבותו אלא נוקט בשני צעדים אקטיביים. האחד, הוא התנגדות בנקודות מסוימות לתרבות הרוב הסובבת אותו. השני, הוא ניסיון לשינוי הנוהגים והכללים המפריעים לו לשמור על תרבותו. כך, הוא מציג עמדה של הפרדה הדוחה במידה ניכרת את תרבות הרוב ונוטה יותר ויותר אל התרבות הדתית.

במקרה של ליאת עלה רקע משפחתי מורכב יותר בו היו במשפחתה גוונים שונים של דתיות ומסורתיות וכך גם בבית הספר. מכל מקום, היא אינה חשה מעולם קונפליקט חד, מכיוון שבכל סביבתה הייתה אמונה דתית ברמה כלשהי. כשליאת הגיעה לבית הספר הנוכחי היא החלה לחוש בקשיים הן באשר לזהותה כדתיה ולתפיסת עולמה ככזו והן ברמה ההתנהגותית בה חוותה

חיכוכים חברתיים על רקע דתי. ליאת התמודדה עם הקשיים באמצעות שני תהליכים בהם היא נקטה. האחד הוא הצבת דרוג זהויות ברור עליו היא מעידה, כשהזהות הדתית תופסת מקום גבוה יותר. השני, הוא שינוי תפיסתי בראיית הקשיים כאתגרים שנועדו לחזק אותה בזהותה הדתית. במקביל, ניתן היה לראות שעמדת החיבור השפיעה על זהותה הדתית ושינתה במידת מה את התנהגויותיה ורגשותיה הדתיים.

המקרה האחרון הוא סיפורה של בשמת. בשמת באה מרקע של זהות דתית מאד בטוחה בעצמה אם כי היא דואגת להדגיש שזהותה זו נפרדת באופן משמעותי מהזהות הדתית הרגילה. היא מספרת על השתלבות בתוך חברת בית הספר ללא קשיים משמעותיים. בדומה מעט לליאת היא רואה באתגרים הניצבים בפניה הזדמנות להתפתחות. היא מספרת אמנם על המורכבות בה היא נמצאת ועל היתרונות והחסרונות של היותה בין שתי תרבויות, ויחד עם זאת היא מספרת גם על דרכים ייחודיות בהן היא בוחרת על מנת לעצב לעצמה את זהותה וערכיה הדתיים הניצבים בצומת הדרכים של שתי התרבויות.

נוסף על אלה נסקרה מדיניות בית הספר ויישומה. מן הממצאים בראיונות ובשאלונים החצי מובנים עולה כי על אף שהערכים בדבר כבוד ויחס שווה לשונה נשמרים, הערכים בדבר עידוד גיבוש זהות קבוצתי אינם מיושמים בפועל. מכיוון שכך, נראה כי המדיניות השוררת בבית הספר אינה כופה את תרבות הרוב ואי לכך מוציאה את המקרה של בירמן (Birman, 1994) בדבר שילוב הכרוך בכפייה. יחד עם זאת, אין בבית הספר רב-תרבותיות מלאה ואקטיבית אלא סביבת שילוב השומרת על גבולותיה ובעיקר על המרחב הציבורי ואינה מעודדת ביטויים תרבותיים של מיעוטים.

מבדיקת מסמך ה"אני מאמין" הבית ספרי, עלו ערכים מוצהרים המהווים מצע נוח לקבלתם של קבוצות מיעוט כמו סובלנות וכבוד לשונה תוך עידוד גיבוש זהות קבוצתי. ממצא זה קיבל תמיכה חלקית בלבד מן הממצאים בתצפית האתנוגראפית ובשיחות. שם עלתה תמונה דומה של הערכה וכבוד הן ליהדות באופן עקרוני, הן לחברה הדתית בישראל והן לקבוצה הדתית בבית הספר שהוכרז כלפיה שיש לה לגיטימציה מלאה לאורח חייה. עם זאת, נמצאו גילויים של מחלוקות פוליטיות על רקע תרבותי. מחלוקות הנוגעות שוב למרחב הציבורי. בעיקר המרחב הציבורי הכללי בישראל.

בעקבות כך נסקרו ההשלכות שיש לסביבה הבית ספרית על התלמידים הדתיים המשתלבים בו. ניכר מן הממצאים כי תלמידים אלו סובלים מקשיים רבים המתבטאים בקשיים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. במקביל, נסקרו ממצאים ונתונים רבים המעידים על מערכת

החינוך בישראל ויחסה למיעוטים. ממצאים אלו עומדים בהשוואה לממצאים שעלו מבית הספר ומהתלמידים המשתלבים בו. השוואה כזו מראה את הדמיון הרב בין המקרה הפרטי לבין זה הכללי. נתונים רבים ממערכת החינוך מצביעים במידה ניכרת על גישה דומה כלפי התלמידים המשתלבים ותוצאות דומות אף הן לגישה כזו. תוצאות המתבטאות בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים.

דיון

א. תהליכי השתלבות – מודל אפשרי

להלן, ייעשה ניסיון לנתח את העמדות אותן מתאר ברי, יחד עם פירוט עמדת החיבור על פי תיאורן של רוקס וברואר. עד כה, התייחסו בספרות לעמדות אלו כאל מקשה אחת ללא שאלו נפרטו לשלבים השונים בתהליך המביא לאימוצן. עם זאת, בבחינת הממצאים במחקר זה ניתן לזהות שלבים שונים אותם עברו התלמידים במהלך גיבוש זהותם במסגרת העמדות השונות בהן נקטו. הניתוח המובא ינסה למצוא את המאפיינים השונים של כל עמדה על פי שלביה.

העמדות השונות נבחנו על פי שישה שלבים מרכזיים. שלבים אלו מבוססים על חמשת השלבים של קרוס (Cross, 1978) ומוסיפים עליו שלב אחד נוסף שעלה גם הוא מן הממצאים. קרוס מדבר על שלב מקדים, שלב המתאר את העמדה עימה בא היחיד לפני שהוא פוגש את תרבות הרוב. זוהי עמדה המכוונת לפגישה ומכינה את היחיד אליה. השלב לאחר מכן הוא שלב הפגישה עם התרבות המנוגדת. לאחר מכן מופיע שלב התהליך בו מפתח היחיד ובונה את עמדתו אל מול מרכיבי התרבות החדשים אותם פגש. בסופו של תהליך זה מתבצעת הכרעה ומיד לאחר מכן מתקבלות תוצאות הנובעות מהתחייבותו של היחיד להכרעתו.

על חמישה שלבים אלו נוסף במחקר זה שלב מוקדם וראשוני שעלה מן הממצאים. זהו השלב שבו מתארים המרואיינים את עמדתם וזהותם התרבותית בשלבים מוקדמים של ילדותם. אין זו עמדה המתייחסת עדיין לפוטנציאל הפגישה עם תרבות אחרת, זהו שלב קודם לכך. שלב זה חשוב להבנת השלבים העוקבים אותו. הנה טבלה המסכמת את השלבים השונים על פי עמדות התירבות שנמצאו:

לוח מס' 3

שלבי מעבר על פי עמדות תירבות

חיבור – הצטלבות	חיבור – דומיננטי/ שולי	הפרדה	שוליות	היטמעות	
תרבות משלבת	תרבות משלבת	ביקורת וספק על תרבות המוצא	ביקורת על תרבות מוצא	מעבר בין תרבויות	שלב מוקדם
דחייה חלקית	תחושת חיבור	ביקורת על	דחיית	התנגדות	שלב מקדים

של תרבות המוצא		תרבות המוצא	תרבות המוצא	ראשונית לתרבות הרוב	(Pre-encounter)
סיפוח חלקי מתרבות הרוב	תחושת סתירה	התנגדות לתרבות הרוב	תחושת סתירה	תחושת סתירה	פגישה (Encounter)
פיתוח מרכיבים מותאמים	התנגדות עם התאמה	התנגדות אקטיבית	סתירה ובלבול	ערעור	תהליך (Immersion)
שילוב בין התרבויות	הירארכיה של תרבויות	דחיית תרבות הרוב	אין הכרעה	הערכת תרבות הרוב	הכרעה (internalization)
יצירת תרבות אמצע	שילוב עם העדפת תרבות מוצא	תרבות מוצא	תרבות מוצא ותרבות רוב מצומצמות	אימוץ מרכיבים מתרבות הרוב	תוצאות (commitment)

שרון, שהמחישה בסיפורה את עמדת ההיטמעות, הגיעה עם מעברי זהות בשלב מוקדם. היא סיפרה כי היא עברה יחד עם משפחתה מן התרבות החילונית אל התרבות הדתית. לפני שהגיעה שרון לבית הספר אימצה לעצמה שורה של החלטות המשמרות את תרבותה הדתית בתוך תרבות הרוב אליה הגיעה. יחד עם זאת, כאשר נפגשת שרון עם תרבות הרוב בבית הספר היא מרגישה תחושת של סתירה המביאות אותה לתהליך מתמשך של ערעור זהותה התרבותית. שרון מתארת את התהליך באופן הדרגתי וברור ששווה להביאו כציטוט בהקשר זה:

"ניתן לייחס חלק מהשינויים הללו דווקא לשיעורי מחשבת ישראל ותנ"ך בבית ספרי לימוד המקצועות הללו בבית ספרי שונה מאוד מהלימוד בבית הספר הדתי שבו למדתי שכן הגישה היא הרבה יותר ביקורתית ואקדמאית. בתחילה ניסיתי להתווכח, להגן על הדרך שבה למדתי ולהניח לדברים לחלוף לידי, אך בהמשך התייאשתי, והלימוד החל לחלחל. נראה היה לי שהעולם הדתי הוא מעט מזויף."

ניתן לראות באופן מסודר בציטוט זה את השלבים ששרון עוברת. שלב של התנגדות, שלב של ייאוש ושלב של הכרעה. כך גם היא מספרת על מפגשה עם בנות גילה מבית ספר דתי בו היא מרגישה כיצד עברה להעריך את תרבות הרוב החילונית. מה שמביא אותה לתוצאה של אימוץ מרכיבים מתרבות זו. אימוץ זה הינו התוצאות המתקבלות מהכרעתה.

עירית, שאופיינה בעיקר כנוקטת בעמדת השוליות, מספרת על שלבים מוקדמים של הסתייגות מהתרבות הדתית בה גדלה – "הדת הייתה איזשהו דבר מאד מאוס". תהליך זה מביא אותה לבוא לבית הספר עם תחושת ביקורת על תרבות המוצא שלה. יחד עם זאת, בבואה לפגישה עם תרבות הרוב היא מוצאת עצמה בקושי להתמודד עם האתגרים הניצבים מולה. פגישה זו מביאה אותה לתהליך ארוך המלווה בסתירה ובלבול בכמה מימדים – קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. תהליך זה נמשך ומונע ממנה הכרעה של ממש באשר לזהותה התרבותית. באופן כזה היא מוצאת עצמה נשארת בתרבות המוצא הגרעינית והמצומצמת שלה ובד בבד מספחת חלקים מעטים מתרבות הרוב בה היא פוגשת בבית הספר.

יובל, שביטא את עמדת ההפרדה, תיאר תהליך מוקדם של ביקורת על תרבות המוצא. הוא גדל עם שאלות רבות על התרבות הדתית ואף הביע אותן בבית הספר תוך קבלת תשובות בלתי מספקות להערכתו. מכיוון שכך, יובל מגיע לבית הספר עם ביקורת על תרבות המוצא שלו, אך בפגישה עם תרבות הרוב הוא מביע התנגדות. ההתנגדות הופכת אקטיבית ומביאה אותו, לפיכך, לדחיית תרבות הרוב ולהישארות, על אף לבטים שונים, בתרבות המוצא במובן רחב וגדוש. ליאת, שביטאה עמדת חיבור עם דומיננטיות ושוליות, תיארה שלבים מוקדמים של תרבות משלבת. היא גדלה בבית בו נמצאו יחדיו כמה וריאציות של שילוב בין תרבויות וכך גם בבית ספרה הקודם היא הרגישה שישנו שילוב. תחושה זו ליוותה אותה לקראת המפגש עם תרבות הרוב בבית הספר הנוכחי. יחד עם זאת, ליאת מגלה כי תרבות הרוב בבית הספר שונה ממה שהכירה ומביאה אותה לידי קשיים בכמה היבטים. ליאת מאמצת לפיכך, מידה של התנגדות המשולבת בניסיון להתאים כמה מן המרכיבים בשתי התרבויות אלו לאלו. הכרעתה בעקבות זאת היא סידור הירארכי של הזהויות אותן היא פוגשת, והכפפת התרבות החילונית לזהותה הדתית הדומיננטית. מה שמביא אותה לחיבור תוך הדגשת תרבות המוצא כדומיננטית ואילו תרבות הרוב כשולית.

בשמת, שסיפורה ממחיש את עמדת החיבור מתוך הצטלבות, מתארת את סביבתה המוקדמת כסביבה משלבת וכ"דתיות שונה". היא מתארת את אביה בפעמים רבות כאדם שדעותיו יכולות היו לסבול ולהסכים לתופעות רבות בבית הספר (כדוגמת המיצג הפרובוקטיבי) שחבריה רואים כסותרות לתרבות המוצא. לפיכך, בשמת באה לבית הספר עם דחייה חלקית של תרבות המוצא ומספחת חלקים מתרבות הרוב. זאת, באמצעות תהליך נרחב של התאמות שמביא אותה לשילוב בין התרבויות ולפיתוח תרבות אמצע הנמצאת בין השתיים. מקבלת חלקים מסוימים ודוחה אחרים.

ניתוח השלבים

נראה שיש לחלק את טבלת השלבים לשני חלקים. החלק הראשון הוא שני השלבים המוקדמים, והחלק השני הוא ארבעת שלבי הפגישה עצמה. חלוקה זו, חשובה במיוחד לאור המסגרות התיאורטיות שנבנו בעיקרן מתוך תיאור הפגישות של בני המיעוטים עם תרבות הרוב אך התייחסו פחות לשלבים המוקדמים. כשינותחו שני החלקים בנפרד, תעלה תמונה מעניינת שמשנה מעט את הפרספקטיבה הנוגעת לתהליך המלא שעובר בן המיעוט מהשלבים המוקדמים ועד לגיבוש זהותו.

בחלקה השני של הטבלה, מן השלב השלישי ואילך עולה תמונה הדומה במידה רבה לתמונה שמציירים ברי (Berry, 1997, 1984) ורוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002) ביחס לעמדות השונות.

עמדת ההיטמעות חווה סתירה בשלב הפגישה ומתערערת בעקבות כך. בעקבות זאת, חל אימוץ מרכיבים מתרבות הרוב ההולך וגובר בתהליך הדרגתי. כך גם עמדת השוליות חווה את הסתירה בין שתי התרבויות ומפתחת מקום ביניים שאין בו הכרעה ברורה כאשר ישנם מרכיבים מעטים משתי התרבויות. עמדת ההפרדה מביאה התנגדות ודחייה של תרבות הרוב והישארות בתרבות המוצא באופן הולך וגובר, למרות הקשיים שיוצר המצב הבין-תרבותי. בעמדות החיבור ניתן לראות את עמדת החיבור עם דומיננטיות ושוליות כעמדה ממצעת בין עמדת ההפרדה לעמדת ההצטלבות. יש בה מצד אחד התנגדות מסוימת לתרבות הרוב אך מצד שני ניסיון להתאים בין השתיים. שילוב גישות זה יוצר עמדה המעדיפה תרבות אחת על רעותה אך רואה אותן ביחד כמארג שלם. עמדת ההצטלבות לעומת זאת, באה מראש עם דחייה חלקית של שתי התרבויות ואימוץ חלקי של שתיהן, תוך שילובן על ידי מרכיבים מותאמים רבים.

אכן, ארבעת השלבים המאוחרים מציירים תמונה דומה למסגרות התיאורטיות של ברי ורוקס וברואר. ניכר כי חקירת העמדות במסגרות תיאורטיות אלו התבססה על "צילום מצב" של המשתלבים כשהם כבר בארצות הקולטות והמהגרים כבר ביצעו תהליכי השתלבות. במצב זה, עולה באופן ברור התמונה המפרידה בין העמדות השונות ומאפיינת את השלבים השונים בכל אחת מהן.

יחד עם זאת, יש להתבונן היטב גם בחלק הראשון של הטבלה, בשלבים המוקדמים עימם באו התלמידים. שלבים אלו יכולים לשפוך אור על תהליכים מטרימים המעצבים את עמדותיו של היחיד כאשר בא ונפגש עם תרבות הרוב. התבוננות זו יכולה לענות על שאלה שמענה לה לא

מופיע בטבלה של ברי שהוצגה לעיל. ברי שואל מה עמדתו של היחיד כלפי תרבות הרוב ותרבות המוצא והתשובות לכך מסווגות את היחיד לעמדות השונות. אך בטבלה זו לא מופיעה השאלה המוקדמת יותר – מדוע היחיד משיב באופן כזה או אחר לשאלה? מה הם המאפיינים המוקדמים של כל יחיד הנוקט בעמדות השונות?

במצאים האיכותניים במחקר זה יכולה להתגלות הצעה ראשונית העונה לשאלות אלו. הצעה זו מוצעת בזהירות רבה ומתוך מודעות למגבלות המחקר. אין בה כדי לקבוע מסמרות אלא יש בה ניסיון צנוע להציע כיווני מחשבה. ההצעה תנסה להסביר את מאפייני ההשתלבות של בן המיעוט בחברה מרובת התרבויות מנקודת מבט בעלת משך רחב יותר.

כדי לחדד את הנקודות שיעלו, יש להקדים שלוש שאלות מרכזיות העולות מן הטבלה. השאלה הראשונה שנשאלת היא על עמדת ההפרדה שבה ניתן היה לצפות כי בשלב המקדים תופיע עמדת התנגדות לתרבות הרוב שתמשיך ותתבטא יותר מאוחר בשלבים נוספים. במקום זאת עולה כי היה שלב של בלבול וספק באשר לזהות שהוביל לביקורת על תרבות המוצא. כיצד ביקורת מטרימה זו מתיישבת עם התנגדות מאוחרת יותר כלפי תרבות הרוב, דחייה שלה ופיתוח תרבות מוצא רחבה?

השאלה השנייה נגזרת מן השאלה הראשונה ועומדת על ההבדל בין עמדת ההפרדה לעמדת השוליות. הן אצל יובל והן אצל עירית ניתן לראות שלבים מוקדמים של ביקורת על תרבות המוצא. מהו אם כן הקו שהפריד בין שתי העמדות והביא את יובל לבחור בעמדת ההפרדה השבה, ובהרחבה, אל תרבות המוצא; ולעומת זאת הביא את עירית לנקוט בעמדת השוליות ללא שתבחר באף אחת מן התרבויות?

השאלה השלישית נובעת מתוך התבוננות בתהליכי ההשתלבות המוקדמים של שרון שנקטה בעמדת ההיטמעות. אם אצל יובל צפוי היה שינקוט בשלבים מוקדמים של התנגדות הרי שאצל שרון בדיוק להיפך. צפוי היה שתנקוט בשלבים מוקדמים של דחיית תרבות המוצא. בעקבות זאת, תאמץ שרון את תרבות הרוב בהמשך. אך המצב, כאמור, מתברר כהפוך דווקא. יובל נוקט בביקורת על תרבות המוצא ואילו שרון מאמצת לעצמה קווי התנהגות מקדימים של התנגדות.

אכן, שתי השאלות הראשונות יכולות לקבל מענה נהיר כאשר מתבוננים בשלבים שמתאר מרסיה (Marcia, 1986) בתהליכי גיבוש הזהות. יובל, למעשה, מתאר בפירוט שלב של אקספלוריאציה בשלבים המוקדמים לפני הגיעו לבית הספר. כך, כפי שעולה מסיפוריו שהובאו לעיל על תהליכים כלליים שהתרחשו בבית ספרו ובהם התמודדות עם גישה צנטרלית של כדור

הארץ וכן התמודדות עם תורת האבולוציה. יובל תיאר זאת באופן מעט ציני אך ברור שהייתה בכך השתקפות של תנאים אקספולרטיביים שהתרחשו בבית ספרו.

אך לא היו אלה תנאים כלליים בלבד. יובל מספר על תהליכים אישיים שקיים בגיל

חטיבת הביניים:

"לי אישית בחטיבת ביניים שלי... אני זוכר, אני לא חושב שאני אשכח, היה לי את הספר הזה.. בטח אתה מכיר "אמונה ומדע" של הרבי מלובביץ'. היו לי קצת בעיות עם כל מיני נושאים כאלה והמחנך שלי ... הביא לי באמת ספר וזה.. ודווקא להפך, ניסה כן לעזור לי וזה. הוא דווקא ניסה לעזור לי. לא הסכמתי לחלוטין עם איך שהוא ניסה אבל הוא כן ניסה."

יובל מתאר תהליך של התחבטות עם זהותו הדתית, "היו לי קצת בעיות עם כל מיני נושאים כאלה". ואכן יובל מקבל מענה ממחנך כיתתו. למרות שמענה זה לא מספק את יובל, ניכר שהוא עובר תהליך של ספק ובדיקה באשר לזהותו הדתית. אך בזה לא די. יובל חש בהמשך צורך להמשיך ולבדוק את זהותו הדתית. ואכן, כאשר הוא מגיע לבית הספר הנוכחי הוא חש כי הסביבה החדשה נותנת לו שוב הזדמנות לעשות. הפעם מן הצד השני. "וזה הולך כשמגיעים לכאן. זה נותן לך הזדמנות להכיר את החברה החילונית. ונותן לך הזדמנות להחליט יותר בצורה אובייקטיבית יותר מה אתה מעדיף בשביל עצמך."

כלומר, יובל עובר שלבים של חיפוש ובדיקה ולכן מופיעה בדבריו ביקורת על תרבות המוצא. אין זו ביקורת הדוחה מכל וכל את זהותו הדתית אלא זוהי ביקורת המוכרת לו מתהליך הבדיקה של זהותו. דווקא מכיוון שיוכל ביצע תהליך כזה בשלב מוקדם יחסית, הוא מגיע ומתפתח בבית הספר החדש כשבאמתחתו זהות מגובשת עם מחויבות. מחויבות זו הולכת ומתפתחת אך היא מתבטאת היטב בשלבי ההתנגדות הולכים וגוברים עד לבחירתו בתרבות המוצא כתרבותו שלו.

שלב זה של חיפוש זהות מסביר היטב, אם כן, גם את ההבדל בינו לבין עירית. עירית גם היא מבטאת ביקורת על תרבות המוצא ובאה עימה לבית הספר. אך לאור הדברים יש לשאול מהו אופי הביקורת שבפיה? אכן, אצל עירית לא ניתן למצוא שלבים של בירור וספק באשר לזהות הדתית. עירית מבטאת במידה רבה דחייה מתרבות המוצא אך לא בדיקה עמוקה שלה. היא משתמשת בביטויים כמו "הדת הייתה דבר מאוס" ומתלוננת על כך שנאלצו ללמוד שעות רבות מקצועות קודש בבית ספרה הקודם. אך שלב הספק והביקורת ולעומתו של הבחינה של הזהות

החילונית איננו מופיע בדבריה. ייתכן, אם כן, כי עיריית לא עברה את שלב גיבוש הזהות בדרך של בדיקה והטלת ספק. מכיוון שכך היא נמצאת בשלב בו היא איננה יכולה להתחייב לזהות כלשהי. מכיוון שכך, ברור יותר מדוע היא נמצאת פוסחת על שתי הסעיפים ונוקטת בעמדת השוליות. אך שאלה אחת טרם נענתה והיא שאלת ההתנגדות של שרון בשלבים המוקדמים. כזכור, שרון מאמצת לעצמה הגבלות על מנת "לשמור" את עצמה מהידרדרות. כך גם היא מתקוממת ומתווכחת כאשר היא שומעת סתירות קוגניטיביות בשיעורי היהדות בבית הספר. התנגדות זו מפתיעה בהתחשב בכך שמכל תלמידים היא זו שבחרה לבסוף לאמץ לעצמה מרכיבים רבים מתרבות הרוב.

מסתבר שאין זה מפתיע. כאשר מעיינים בתהליכי שינוי קלאסיים, ניתן למצוא את שלב ההתנגדות כשלב אינטגרציה ומשמעותי בתוך תהליכים אלו. באב"ד (1985) כותב:

"כולנו משתנים ללא הרף תוך צבירת ניסיונות חיים ורכישת חוויות חדשות. ויחד עם זה קיימת בנו התנגדות עזה להשתנות... אנו תופסים שינויים אלו כמאיימים עלינו, מפני שהם מעמידים את הקיים באור שלילי... ניתן להכליל ולומר, שבדרך כלל בני אדם אינם אוהבים להשתנות... יש המצהירים מן הפה ולחוץ על נכונותם לשנות, אך למעשה הם יפעלו, אולי שלא מרצונם, כדי לסכל כל ניסיון ומאמץ לחולל את השינוי." (באב"ד, 1985, עמ' 38)

כלומר, ההתנגדות ששרון מביעה היא חלק אינטגרציה מתהליך השינוי שהיא עומדת לעבור. השינוי עצמו מבקש את ההתנגדות כשלב מטרים ומגן. לעיתים אף בטרם יתרחש התהליך עצמו. כך נבנה תהליך שלם של שינוי. המשתנה, או במקרה זה – הנוקט בעמדת ההיטמעות – חש במודע או שלא במודע בתהליך השינוי שהוא צפוי לעבור. הוא יודע כי תהליך זה לא נושא בחובו דרך נוחה. הוא מחייב התמודדות עם הרגלים לא מוכרים, התמודדות עם ביקורת חברתית מצד תרבותו הקודמת או תרבותו החדשה הדוחה אותו כשונה ועוד. על כך וודאי נוספים במקרה הספציפי של הזהות הדתית מרכיבים נוספים עליהם מדברים גלוק וסטארק (Glock & Stark, 1965) המזכירים השפעות דתיות וחוויות רגשיות היכולות להיגזר מן הזהות הדתית ולהשפיע במקרה של שינוי. לפיכך, מתקבל על הדעת שכהגנה מוקדמת יאמץ לעצמו הנוקט בעמדת ההיטמעות שלב התנגדות מקדים.

במקרה של שרון הדברים אולי בהירים אף יותר. זאת משום שהיא מספרת על מעבר מן הזהות החילונית אל הזהות הדתית בשלב מוקדם של ילדותה. מעבר זה, זכור לה כתהליך איטי

ולא פשוט של השתנות. מובן אם כן, ביתר שאת, מדוע היא תתנגד לשינוי נוסף. חווית המכשולים איננה רק צפויה ומשוערת בעיניה אלא מוחשית וידועה היטב. ברור לה שהיא מעדיפה שלא לחוות זאת שוב. אך כאן יש להדגיש – אין כאן טענה חד-משמעית בדבר הצורך בתהליכי מעבר מוקדמים על מנת להיתקל בשלבי היטמעות מאוחרים. במחקרו של שכטר (Schachter, 2004) למשל, ניתן למצוא שלבי היטמעות ללא שיהיו שלבי מעבר מוקדמים. יחד עם זאת, שלבי המעבר מבהירים באופן נוסף את ההתנגדות לאותו שינוי העתיד להתרחש.

לסיכום, ניתן לראות מממצאים אלו כמה מקווי האופי האופייניים לתהליכי ההשתלבות. בעמדת הפרדה ניתן לראות כי יהיו פעמים רבות בהן הבחירה להתנגד לתרבות הרוב תבוא על רקע תהליך גיבוש זהות עמוק שהקדים את הפגישה. זהות מקובעת למשל, כפי שמתואר אצל מרסיה (Marcia, 1986) לא בהכרח תעמוד בקשיים שמציב העימות עם התרבות החדשה, וכמו שמתואר שם – ייתכן וייקלע למשבר חריף. מכיוון שכך, דווקא גיבוש זהות עמוק יכול לבנות עמדת הפרדה יציבה.

בעמדת השוליות נמצאו קווים מקדימים של ביקורת על תרבות המוצא. ביקורת זו מאפשרת את הניתוק מתרבות זו. יחד עם זאת, אין זו ביקורת של חיפוש וגיבוש זהות אלא ביקורת של דחייה. אם יבחר בן המיעוט להתנגד גם לתרבות הרוב ימצא עצמו בעמדת השוליות. ייתכן, אך אין זה ברור מן הממצאים, שביקורת מוקדמת על תרבות המוצא קשורה לביקורת מאוחרת על תרבות הרוב ודחייה של השתיים. ייתכן כי קווי אופי מתנגדים כלליים נמצאים בקרב הנוקטים בעמדת השוליות. טענה זו צריכה בדיקה במחקרי המשך עתידיים.

את עמדת ההיטמעות אפשר לראות כבעלת קווי אופי של תהליך שינוי. תהליך כזה מזמין במידה רבה שלבי התנגדות מטרימים. שלבים אלו נועדו להגן מפני ההשלכות של השינוי הדרמטי בהמשך ובמידה רבה "חשים" אותו בטרם יתרחש.

לבסוף, בעמדת החיבור ניתן למצוא מרכיבי שילוב מוקדמים ואף יש לומר – חווית שילוב מטרימה המלווה את בן תרבות המיעוט ומאפשרת לו ליצור את אותו חיבור בעתיד, בוריאציות שונות.

ב. מרכיבי הזהות ה"בין-תרבותית" – מודל אפשרי

במהלך ניתוח הממצאים עלה שוב ושוב סיווג מרכזי לשלושה סוגי מרכיבים בתהליך גיבוש הזהות התרבותית של בן המיעוט הנמצא בין שתי תרבויות. סיווג זה היה משותף לכל העמדות ואפיין את כולן במידה שווה על אף שהמרכיבים השונים הופיעו באופן שונה בכל אחת מן העמדות עם "מינונים" שונים. שלושת המרכיבים המוצעים במחקר זה לאפיון הזהות הבין-תרבותית הם: המרכיבים הגרעיניים, המרכיבים המותאמים והמרכיבים החליפיים. אם הללו יסודרו במודל תרשימי ניתן יהיה לתאר זאת כך:

תרשים מס' 1

מרכיבי הזהות ה"בין-תרבותית"



ניתן לראות שלפי המודל המרכיבים נמצאים זה לפנים מזה, כאשר המרכיבים הגרעיניים נמצאים במעגל הפנימי ביותר, המרכיבים המותאמים נמצאים במעגל המתווך ואילו המרכיבים החליפיים נמצאים במעגל החיצוני. מודל זה מקבל הד דומה מעט במודל שהציג אולפורט (1969) בדבר מעגלי נטיות ותכונות באישיות. אולפורט מכנה זאת: "נטיות אישיות, מרכזיות ומשניות". הוא כותב:

"בכל אישיות, יש נטיות אישיות בעלות משמעות רבה ונטיות בעלות משמעות פחותה. יש שנטייה אישית מסוימת היא חדירה כל כך ובולטת כל כך, שמן הדין לקרוא לה נטייה ראשית או עיקרית... נטיות מרכזיות הן אלו שאנו מציינים במכתב המלצה שנכתב בהקפדה... ברמה חשובה פחות מזו אנו יכולים לדבר על נטיות אישיות משניות... נטיות

אישיות משניות עשויות להיות יותר היקפיות, פחות תוכיות, מן הנטיות האישיות המרכזיות. (אולפורט, 1969, עמ' 363).

במודל שהוצג ישנה אמנם השתקפות של המודל שהציג אולפורט במובן המושגי של מרכיב פנימי ומרכיב מקיף, אך יחד עם זאת אין זו משמעותו היחידה של מודל זה. הוא אינו מסתפק רק בהגדרת פנים וחוץ כשל אולפורט אלא גם בהגדרות תוכן מסווגות נוספות שתוסברנה בהמשך. יתר על כן, מוצגים כאן גם מרכיבים מותאמים המצויים בין המרכיבים הפנימיים והמקיפים לא רק במובן שהציג אולפורט אלא גם במובן התוכן המתווך ומגשר בין השניים. נקודות אלו יש לחדד אם כן, ולהרחיב כעת את הדיבור על תכונתם המדויקת של המעגלים שהוצגו.

מרכיבים גרעיניים

סוג המרכיבים הראשון בזהות התרבותית הינו המרכיבים הגרעיניים. מרכיבים אלו מאופיינים בכך שהם לא נגישים לעיבוד בקלות. הם פעמים רבות מודחקים פנימה או נמצאים במקום שאיננו נתון לחיכוך עם מציאות חיצונית. נוסף על כך, בדרך כלל, אך לא תמיד, ייקשרו הללו עם תרבות המוצא הנבנית בסביבה ובמעגלים החברתיים המוקדמים.

אכן, דווקא בגלל פיתוחם המוקדם הם נקשרים לעיתים קרובות, כך עולה כהצעה מן הממצאים, למעגלים קרובים יותר הבונים את זהותו של הפרט ומשפיעים עליה. על פי רוב אלו מעגלים של בני משפחה וחברים קרובים המזוהים עם מרכיבים אלו. כך לדוגמא עירית מזהה את תכונת הצניעות עם הוריה בספרה על פחדיה מן הקונפליקט בינם לבין המיזג הפרובוקטיבי. כך עושה גם בשמת, המייחסת פעמים רבות את הקונפליקטים כמתעמתים עם אביה על אף שהמפגש מניב לדבריה פעם אחר פעם תוצאה של חיבור. בנוסף, מרכיבים אלו מזוהים פעמים רבות עם מושג "התמימות" כפי שמופיע בדבריהן של שרון ועירית שצוטטו לעיל, ואף רן, תלמיד כיתה י', המשתמש באותו מושג בתארו את קשייו. מושג התמימות מחזיר שוב את ההקשר אל הילדות, אל הסביבה בילדות ואל מעגלי ההיכרות הראשונים.

תכונה נלווית זו, יכולה להסביר למשל, מדוע אצל שרון שגדלה בבית חילוני המרכיבים הגרעיניים הדתיים לא מופיעים באופן מודגש בדבריה והיא מחליטה בסוף לוותר עליהם. יחד עם זאת, המרכיבים החילוניים גם הם לא מופיעים בדבריה כמרכיבים גרעיניים מה שיכול להעיד על

כך שאין תכונה זו מגדירה את המרכיבים הגרעיניים אלא מהווה תכונה נלווית בלבד המופיעה במקרים רבים.

אכן, התכונה הבסיסית של המרכיבים הגרעיניים היא עובדת היותם פנימיים יותר והיכולת לדחוק מרכיבים אלו למקום הנמצא מעבר לעיבוד קוגניטיבי ואף מעבר לשינוי רגשי או התנהגותי. בתשובה לקשיים רבים שעלו מפי התלמידים בכל העמדות הופיעה האמרה כי מרכיבים אלו שייכים לתחום "האמונה". תחום זה בא במגע עם התחומים הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים אך הוא נשאר במידה רבה מעבר להישג ידם. אמנם, לעיתים רבות הקונפליקט חודר פנימה ומשנה חלק מן המרכיבים. אך ההתמודדות עימו, באופן שישמר מרכיבים אלו בשלמותם ללא צורך בהתאמה ובפשרה, נוטה פעמים רבות להדחקה.

דוגמא נוספת לכך היא המשפט הבא של שרון: "ניתן לומר שאני עדיין מאמינה באל, אך פחות מאמינה בדרך של קיום המצוות." האמונה באל היא מרכיב גרעיני שאיננו מעובד עד הסוף. זהותה וזהות משפחתה כ"מאמינים" נחוות על ידה כמרכיב גרעיני שאין לשנותו. מדוע אקסיומה זו שונה מההחלטה שלא לקיים את מצוות הדת? אין לכך תשובה ברורה אך ניכר כי ישנה כאן הפרדה וסיווג של שני המרכיבים. האחד הינו מרכיב גרעיני שלא נתון לערעור או לעיבוד; והשני נתון לשינוי ומיחוס למרכיבים חיצוניים הנתונים לשינוי. מסיבה זו, כאשר המודל טוען למעגל פנימי של המרכיבים הגרעיניים הוא טוען ליכולת להשאירם מחוץ לחיכוך עם הסביבה החיצונית. בכך נוצרת האפשרות לשמרם ללא עיבוד מסוג כלשהו.

הד לכך ניתן למצוא בהגדרתו של ויליאם גיימס (1969) לאמונה הדתית: "הבה ואציע היפותזה כזאת: יהיה אשר יהיה אותו "יתר", שאליו אנו מרגישים את עצמנו קושרים בחוויה הדתית, בצד המרוחק יותר, הרי בצד הקרוב יותר "יתר" זה הוא המשכם התת-תודעי של חיי התודעה שלנו" (גיימס, 1969, עמ' 335). כלומר, גיימס מעלה הצעה בה הזהות הדתית במרכיביה הכוללים את החוויה הדתית והאמונה, נמצאים במקום עמוק הממשיך את תת-התודעה. מתוך הגדרה זו, נקל להבין מהו אותו מרכיב גרעיני שעליו מדובר כאן. זהו מרכיב הנמצא בתחומי תת-התודעה וככל שנוגע לעניין הנידון כאן זהו מרכיב הנמצא בתהליכי עיבוד מודעים פחות.

עם זאת, ניתן לשער, על אף שזה פתח למחקר נפרד, כי גם כאשר הזהות התרבותית לא תהיה דתית, זהות המכילה בתוכה מניה וביה אקסיומות ומושגים המוגדרים בטבעם כמעבר לקוגניטיבי, עדיין מרכיבים אלו, פעמים רבות, לא יהיו נתונים לעיבוד ודיון. על אחת כמה וכמה, אם תתקבלנה האפשרות שמעלה גיימס (1969) בספרו כהיפותזה אפשרית ומקבילה לזו שצוינה הטוענת לרציונליזציה של הדת. במקרה של אפשרות זו, כל תחום של זהות יש לו מרכיבים

חוייתיים הנוגעים ברבדים הנתונים לתהליכי עיבוד פחותים. לשם ההמחשה, דוגמא משוערת לכך היא נימוסי שולחן. גם כאשר הפרט יגיע לסביבה תרבותית שונה שהטענה המקובלת בה היא שלא לעשות כך – עדיין יטען הפרט כי מנהג זה שלו הוא מעבר לקוגניטיבי. ייתכן ויטען אף כי יניחו לו "לאכול כמנהגו בשקט" ללא שיוסיפו ויאתגרו אותו על כך מבחינה קוגניטיבית. רגש זה שלו, ייתכן ונטוע יהיה במרכיבים חוייתיים ראשוניים מן הילדות הקשורים לכך. בהשערה כללית יותר זו, תומכים ביטויים נוספים שנמצאו בדברי המרואיינים. מושגים כמו "לשמור שבת בשקט" מופיעים שוב ושוב ומאפיינים במידה רבה מרכיבים גרעיניים אלו. בביטויים אלו יש ניסוח הממעיט בציון ה"אמונה" הנוגעת לאופיים הדתי של המרכיבים וניגש אליהם דרך מושג כמו "שקט" שייתכן ונוגע לאופיים המורגל והמוכר של מרכיבים אלו. מכל מקום, יש בכך המחשה להגדרת המרכיבים הגרעיניים בזהות התרבותית.

מרכיבים מותאמים

המעגל השני הינו מעגל המרכיבים המותאמים. מעגל זה מקבל את שמו מן העובדה כי ישנם מרכיבים בזהות התרבותית שפותחו כמרכיבים מחברים ומשלבים בין שתי התרבויות. אצל בשמת, שאופיינה בניתוח הממצאים כנוקטת בעמדת החיבור, עולה מאפיין זה בהתמרה של ערכים מתוך תרבות הרוב והכנסתם אל תרבות המוצא. היא אינה מתפללת אלא ברגע של צורך, הגדרה החורגת מן הכללים ההלכתיים הדתיים האורתודוקסיים. על פי ההלכה האורתודוקסית, נשים חייבות בתפילה אחת ביום עם נוסח קבוע מראש ואילו בשמת מעידה כי תפילה זו אינה נוהגת על ידה באופן קבוע אלא רק בעיתים מזומנות. מצד שני, תפילה זו מקבלת על ידה משמעות עמוקה ואחרת מתפילה קבועה ושגרתית. היא אומרת: "כעת כשאני מתפללת, אז זו תפילה מיוחדת". זהו שילוב המבטא טרנספורמציה של מושג התפילה, הדתי בטבעו, ושילובו עם אלמנטים מתרבות הרוב, התרבות הלא דתית, המעודדת הבעה אישית. התמרה זו, ולו רק בשינוי הריטואליות הקבועה מהווה מרכיב חדש לגמרי. מרכיב זה בא לאחר עיבוד והתאמה אל צרכיה, רצונותיה ומנהגיה החדשים של בשמת.

כך גם ניתן לראות אצל בשמת התמרה של ערכים מתוך תרבות הרוב והכנסתם אל תרבות המוצא. כך, כשבשמת מכריזה: "בשבילי הערכים האוניברסאליים של חופש הביטוי הם חלק מהדת שלי." כלומר, בשמת מכניסה ערכים מודרניים, דמוקרטיים ונותנת להם מעמד דתי. המעמד הדתי משנה ערכים אלו. אין זו רק קריאת השם בלבד. מתן תוקף דתי לערכים אלו מייחס להם מרכיבים כמו קבלת שכר לעתיד לבוא, הכנה לגאולה ועוד אלמנטים דתיים נוספים הכרוכים

בכך. יוצא אם כן, שהמרכיבים המותאמים מהווים את ליבת עמדת השילוב. מרכיבים אלו, מהווים גשר בין החוץ לפנים. הם נוצרים רק לאחר עיבוד ממושך של הקצוות השונים ויצירת תווך ממצע ביניהם.

דווקא מעגל זה אינו מתאים לסדר הדברים לכאורה המנבא התאמה של הכרונולוגיה לסדר המעגלים. ככל שהמעגל חיצוני יותר, כך הוא מאוחר יותר. מן הממצאים עולה כי שלב זה בא כשלב אחרון המייצג את יכולת המיצוע בין השניים. אפשר לראות זאת במרכיבים שונים. ליאת מתארת זאת ראשית במרכיבים התנהגותיים. כך היא אומרת לגבי מחלוקתה עם חברותיה לחדר בעניין השמעת מוסיקה בשבת: "בהתחלה הייתי קצת בשוק, אבל לאחר מכן השתלבתי, המשכתי לחשוב בדרך שלי אך הכרתי בכך שאיני יחידה פה ושאיני חיה בפנימייה, וצריכה לכבד את האחר בכל דעה שלו." ליאת מתארת שלב של סתירה משמעותית בין שתי התרבויות. היא לא מצליחה לגשר בין השניים. אך מאוחר יותר היא מצליחה לפתח מערכת מושגים של כבוד, ויותר ונתנית מקום לאחר שהיא מסתגלת לשינויים ההתנהגותיים ומובילה לפשרה שהובאה לעיל. זו בדיוק ההתאמה שליאת עוברת. מרכיבים התנהגותיים אלו עוברים עיבוד ולבסוף מקבלים התאמה לתנאים השוררים באותה עת.

בפעם אחרת, ליאת מתארת כיצד היא מתאימה את מערכת המושגים הקוגניטיביים שלה. בעוד שהיא מתייחסת למשפט שאי אפשר לגשר בין מערכת המושגים המדעית לזו הדתית, היא מציינת גם כן שני שלבים: "אני ממש מתנגדת למשפט הזה. אני ממש מתנגדת – כאילו אני מפרידה את הדת מכל החיים שלי. וזה לא נכון, אני כן מנסה לשלב. ואחר כך באמת כאילו שילבתי בין הדברים, בין שתי התיאוריות..." היא מתארת ראשית התנגדות לסתירה ולאחר מכן היא מציינת מפורשות שהגיע שלב מאוחר יותר בו היא ניסתה לשלב בין שתי התיאוריות ואף הצליחה בכך.

כלומר, ניתן לראות כי תכונתם היסודית של המרכיבים המותאמים היא שהם מאופיינים בעיבוד. הן קוגניטיבית, הן רגשית והן התנהגותית. הצלחה בתהליך זה מובילה פעמים רבות לנקיטת עמדה כוללת של חיבור. אגב כך, יש לציין כי הדוגמאות שהובאו לכך, לא הובאו בכדי מליאת ומבשמת שנקטו בעמדת החיבור. עמדה זו מתבססת על היכולת לבצע התאמה למרכיבים השונים. הן אלו הבאים מתרבות הרוב והן אלו הבאים מתרבות המיעוט. נושא זה יידון להלן באריכות.

מרכיבים חליפיים

סוג המרכיבים השלישי הוא המרכיבים החליפיים. תכונתם היסודית של מרכיבים אלו היא שהם ניתנים להחלפה. הם מבוססים פחות ונטועים פחות בהקשרים מוקדמים. לעומת זאת, הם חשופים יותר לתנאים המשתנים של המציאות בה נמצא הפרט.

אצל שרון ניתן למצוא אמירות המגדירות מרכיבים מסוימים בזהותה כנתונים לתחלופה. בשאלון החצי מובנה שרון מספרת "הייתי רוצה שהתהליך יהפוך לחד משמעי (או דתייה או חילונית), כיוון שאז הוא ינבע מתוך אידיאולוגיה ברורה ולא מתוך חולשה (לפחות בעיני), אך אני עדיין לא נמצאת בשלב הזה." כלומר, המרכיבים הללו שהיא אימצה ואותם היא מכנה "תהליך של ירידה" נחווים על ידה כחליפיים וכבלתי מקובעים. הם מאומצים על ידה "מתוך חולשה" ולא מתוך מה שהיא מכנה "אידיאולוגיה ברורה". שרון מספרת גם על החלפה של החצאיות שנהגה ללבוש במכנסיים. כך, כמו שעירית סיפרה על ראיית סרטים בשבת. שינויים אלו מתוארים בפי שרון כתוצאה ישירה להיחשפות אל תרבות הרוב: "עם ההכרות היותר מעמיקה עם התרבות הזו, למדתי להעריך ולקבל אותה ולעיתים אף לאמץ מעט ממנה לעצמי." בתיאור זה, ניתן לשמוע את ההבדל בין מרכיבים אלו לבין שני הסוגים המקבילים. וודאי שאין כאן הימנעות מחשיפה והישארות במרכיבים גרעיניים נתונים מראש. כך גם, אין כאן תהליכי התאמה של המושגים הקוגניטיביים, ההופעות ההתנהגותיות וכו' אל עולם המושגים הקודם. אלא נהפוך הוא – שרון מתאימה את עצמה אל עולם התרבות שהיא פוגשת. היא מספחת מהתרבות החדשה מרכיבים המחליפים בהדרגה את מרכיבי התרבות הקודמת. "התרחקתי לא רק מאורח החיים הדתי, אלא גם מ"הציבור הדתי" ומהערכים הבסיסיים ביותר שעליהם חונכתי." כשהיא אומרת זאת היא מתייחסת לעימות שיש לה עם בנות דתיות מקבילות לה מן היישוב "עפרה" בהן פגשה. היא מתייחסת לתפיסותיה בדבר ארץ ישראל, ערכיה הדתיים בדבר אורח חיים, צניעות ועוד. שרון מתארת את ערכיה הבסיסיים הדתיים שמזכירים במידה רבה את מושג המרכיבים הגרעיניים וטוענת כי כעת באים אחרים חדשים במקומם.

כך גם עירית טוענת: "הלוואי והייתי ברמה שלו שהייתי יכולה להגיד דברים כאלו. אתה פתאום רואה איך כאלו... לאורך הזמן התפיסה משתנה ונוצר משהו חדש. ואנחנו פתאום תופסים את האל בצורה שונה. והוא לא השתנה. ולא יודעת... זה יוצר המון בלבול." ניתן לראות כאן שינוי הולך וגובר מבחינה קוגניטיבית בדבר התפיסות של האל על פי תרבות המוצא של עירית. אמנם אין לעירית עדיין הכרעה, אך ניתן לראות כיצד מרכיבי תפיסת האל שלה ניתנת להחלפה ושרויה בחיכוך מתמיד עם אתגרים חיצוניים. ייתכן שעירית תישאר במצב חיכוכי ללא שתקבל הכרעה;

וייתכן שלבסוף היא תוכל להתאים את תפיסת האל ולשייכה אל סוג המרכיבים המותאמים. מכל מקום, ניתן לראות בבירור את החיכוך בו נמצאת תפיסה זו של עירית וכיצד היא מתחלפת ומשתנה. אך זאת, לא לאחר תהליכי חיבור ומיצוע וגם לא כאקסיומות גרעיניות, אלא ככניסת מרכיב חדש ולעת עתה, לכל הפחות, חיצוני.

לסיכום, מבנה הזהות התרבותית מקבל כאן חלוקה לשלושה מרכיבים שונים. אין אלו שלושה מרכיבים העומדים באופן אקראי זה לצד זה אלא שלושה העומדים זה לפנים מזה. כך, ביחסם אל הסביבה החיצונית ומאורעותיה מחד, ומאיך ביחסם אל הבניות חברתיות מוקדמות ואקסיומות מוטבעות. באמצע מתקיימת היכולת להתאים מרכיבים שונים עם המציאות החיצונית ובד בבד ליישב אותם עם התרבות הפנימית. יש להדגיש, שאין כאן טענה מודרניסטית בטבעה של מבנה הנתון מראש ככזה ומשקף את מרכיביו השונים באופן מהותי. יש כאן טענה צנועה יותר הטוענת לשלושה סוגים שונים של מרכיבים המקיימים יחסי חוץ ופנים דה-פקטו. מרכיבים המתבררים ומתייחסים בדיעבד אל מאפיינים שונים ותנועות נפשיות שונות בתוך הזהות התרבותית.

ג. מאפייני עמדות על פי מרכיבי הזהות התרבותית – מודל אפשרי

עד כה עלתה חלוקת המרכיבים של הזהות התרבותית לשלושה סוגים מרכזיים: המרכיבים הגרעיניים השייכים להבניות חברתיות מוקדמות ולאקסיומות הנמנעות מעיבוד; המרכיבים המותאמים השייכים לשלב עיבוד מתקדם הלוקח הן מן המציאות החיצונית והן הערכים המוקדמים ומנסה לתווך ביניהם; והמרכיבים החליפיים הנוצרים לאחר פגישה עם תרבות הרוב ומשתנים לערכים, נורמות והתנהגויות הדומות לאלו המתחככות עם הפרט בסביבתו החדשה.

מנקודה זו ניתן להתקדם צעד נוסף ולשאול את "שאלת המינונים" – מהי אם כן מידת השכיחות וההופעה של הסוגים השונים בכל אחת מן העמדות שנמצאו? יש להגדיר מינונים אלו על מנת להבין טוב יותר את המאפיינים השונים של העמדות שהובאו לעיל במסגרות התיאורטיות של ברי (Berry, 1997, 1984) ורוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002). להגדרה זו, יכולה להיות השלכה מרחיקת לכת על תפיסת העמדות השונות.

אכן, על מנת להבין היטב כיצד הגדרה כזו יכולה לשנות את תפיסת העמדות יש להביא תחילה את מאפייני העמדות כפי שבירי (Berry, 1994) משרטט אותם. ברי מדבר על שני מרכיבים – תרבות המוצא ותרבות הרוב. במאמרו הוא מציג את המטריצה שהובאה לעיל לאפיון העמדות השונות. בבסיס המטריצה מצויה שתי השאלות: "האם ישנו ערך ליחיד לשמור על תרבות המוצא – כן/לא, האם ישנו ערך ליחיד לשמור על תרבות הרוב – כן/לא.

יוצא מתיאוריה זו שהזהות התרבותית מורכבת משתי מערכות של ניגודים. האחת היא תרבות הרוב הנעה מחיוב לשלילה, והשנייה היא תרבות המוצא הנעה מחיוב לשלילה. למעשה, זוהי תפיסה דו-מימדית המגדירה בכל אחד מקודקודי המרובע עמדה אחרת. אך בנקודה זו עולה שאלת המאפיינים המזהה את אופן ההתנהגות של המרכיבים כשלעצמם. בכך היא משנה מעט את המרובע הדו-מימדי ואף מוסיפה לו מימד נוסף.

ראשית, שאלת המאפיינים משנה את המרובע הדו-מימדי משום שהיא אינה קוראת עוד לציר תרבות המוצא בשמו, אלא משנה אותו לציר המרכיבים הגרעיניים. רבות הפעמים בהם יחפפו השניים אך אין זה מחויב. כאשר המרכיבים הגרעיניים מאפיינים את אופן ההתנהגות של הציר אך לא את מקורותיו ואת תכניו – הרי ציר זה יוכל להשתנות. לשם הדוגמא, כאשר הפרט יקבע את ערכיו בשלב גיבוש הזהות הסופית שמתארים אריקסון (Erikson 1950, 1968) ומרסיה (Marcia, 1994) בכך שאימץ לעצמו את ערכיה של תרבות הרוב, ייתכן ודווקא מרכיבי תרבות

הרוב יהיו אלו שישקפו את המרכיבים הגרעיניים הרחוקים מעיבוד. ייתכן שבשלב זה משפט כמו "החלטתי שאני חילוני ואינני רוצה לדון בכך" יישמע בהקשר זה.

באופן דומה, ישתנה הציר של תרבות הרוב לציר המרכיבים החליפיים. אמנם, בפעמים רבות, מרכיבים אלו מסופחים מן התרבות החדשה עימה נפגש הפרט אך אין זה מאפיין אותם. לעיתים דווקא תיתכן הקצנה ובחירה בתרבות מוצא מודגשת יותר על מנת להגן על הפרט בהשתלבותו. כך למשל הכריזה שרון: "אני יודעת שלפני שבאתי לפה אז הייתי לובשת גם מכנסיים וגם חצאית וכשבאתי לפה אז ... אמרתי לעצמי שאני מתכוונת ללבוש רק חצאיות כי הרגשתי שאני צריכה משהו.. כאילו ידעתי שזה מה שיהיה והרגשתי שאני צריכה משהו שישמור אותי שאני אדע." לבישת החצאיות באופן בלעדי מהווה מרכיב תרבותי חליפי. הוא נתון לשינוי והוא בר-החלפה. אכן, שרון מאמצת לעצמה שינוי זה על מנת להגן על עצמה. האם יש כאן אימוץ של תרבות הרוב? כן ולא. לא – מאפיין זה לא בא מתרבות הרוב ולא מאפיין אותו. נהפוך הוא, הוא מאפיין דווקא את תרבות המוצא. אך כן – בשינוי זה ישנה התייחסות רבת עוצמה לתרבות הרוב. דווקא שינוי הלבוש מעיד על קשר והשפעה (פוטנציאלית על כל פנים) של תרבות הרוב על שרון. ראייה לכך היא העובדה הפשוטה שדווקא שרון שאימצה לעצמה מרכיבים חליפיים קיצוניים יותר משהורגלה – אימצה לעצמה עמדה של היטמעות בתוך תרבות הרוב. בכך, מומש הפוטנציאל שהועד בהתנהגות ההפוכה.

נקודה אחרונה זו עוד תידון. אך יש להזכיר כבר פה את "משבר הרעלה" הנוגע למהגרים המוסלמים בצרפת. ייתכן ולרבים מהם זהו מאפיין של מרכיבים חליפיים ולא של מרכיבים גרעיניים. דווקא משום שהם מושפעים ומיטלטלים על ידי תרבות הרוב הם מאמצים לעצמם מרכיבים חליפיים שונים. אך בדיוק כמו אצל שרון מרכיבים חליפיים אלו באים להם דווקא מתרבות המוצא ולא מתרבות הרוב. לאיזו עמדה התנהגות זו תוביל? לאור העמדת המאפיינים במרכז במקום העמדת התוכן עצמו – ההשערה יכולה להשתנות. ייתכן שחלקים גדולים מציבור המהגרים הנוקט בכך הולכים דווקא לכיוון היטמעות משום שהמרכיבים החליפיים שלהם גדלים. בדיוק כפי שקרה בתהליך שתיארה שרון. ייתכן שהתנגדות מהגרים אלו – ולא רק הם, גם במדינות מערביות נוספות וגם בארצות מוצאם של אותם מהגרים בהן שינויים דומים קורים – מעידה על התקרבות והתייחסות, פרדוקסאליות אמנם, אך הולכות וגוברות לתרבות הרוב ולא לתרבות המוצא.

עוד יש להעיר, כי ייתכן ובמקום לאמץ מרכיבים קיצוניים יותר מתרבות המוצא, ובמקום לאמץ מרכיבים מתרבות הרוב – יאומצו במסגרת המרכיבים החליפיים מרכיבים אחרים

מתרבויות אחרות. מרכיבים המעידים על תרבות נגד, או מרכיבים המעידים על ניסיון לברוח לחלוטין מן הקונפליקט. למשל, במחקר של שבתאי (2001) ניתן למצוא כי בישראל נוער יוצא אתיופיה בוחר בהתבדלות תוך הזדהות עם מחאת המיעוטים המקופחים בעולם. זאת, דרך אימוץ של המוזיקה השחורה. סל המרכיבים העשיר הזה נמצא כולו תחת קטגורית המרכיבים החליפיים.

כך משתנים שני הצירים שהציג ברי לצירים הנושאים את המאפיינים של העמדות השונות יותר משהם נושאים את תכני התרבויות עצמן. באופן כזה, ייתכן ואפשר יהיה להסיק מסקנות מדויקות יותר על העמדות השונות. כך גם אפשר יהיה להכיל בתוך ממצאים עתידיים שונות שיכולה לנבוע מסתירה בין תוכן התרבות המשתקפת מהפרט לבין מאפייני התוכן הבאים מן ההקשר.

אך החידוש המרכזי המופיע במודל שהוצג הינו המימד השלישי שלא מופיע כלל במטריצה שהובאה לעיל בשם ברי. מימד זה מכניס סוג מרכיבים נוסף לתוך הזהות התרבותית – המרכיבים המותאמים. מרכיבים אלו משקפים את יכולת המיצוע והתיווך של הפרט בין התרבויות השונות בהן הוא נמצא. יכולת זו מביאה את הפרט ליצור חיבור בין שתי התרבויות ובכך לנקוט בעמדת החיבור.

מימד זה בא על רקע שאלה משמעותית – האם ייתכן שהפרט ידחה את תרבות המוצא ואף ימעט באימוץ תרבות הרוב ובכל זאת יוגדר כבעל עמדת חיבור? שאלה זו מתקבלת מן הממצאים של בשמת. בשמת מגדירה עצמה מצד אחד כ"דתייה שונה" ובכך דוחה את תרבות המוצא באופן חלקי. כך גם היא מספחת באופן חלקי וסלקטיבי מאד מרכיבים מתרבות הרוב. למרות זאת, בשמת מעידה על תחושה ועמדה ברורה מאד של חיבור. כיצד ייתכן הדבר?

רק כאשר המימד השלישי עולה, מימד המרכיבים המותאמים – ניתן להבין זאת. המרכיבים המותאמים רבים מאד ומפותחים מאד אצל בשמת. מרכיבים אלו הם שמאפשרים לה לנקוט בעמדת החיבור. לאור זאת, סך כל עמדותיה מוסברות היטב בתוך המסגרת התיאורטית של רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002) המציינת את עמדת החיבור הנעשה מתוך הצטלבות. חיבור זה, על אף שיש בו דחייה חלקית של שתי התרבויות עדיין מוגדר כחיבור משום שיש בו פיתוח משמעותי של המרכיבים המותאמים.

מודל אפשרי לאפיון עמדות על פי סוגי המרכיבים

לאור כל זאת, ניתן להציע כעת את הטבלה שתכיל את שלושת סוגי המרכיבים בהתייחס לעמדות השונות. זאת, תוך בחינת מידת ההימצאות של המרכיב הספציפי, כלומר מידת "המינון" שלו ביחס למרכיבים המקבילים. זו הטבלה המתקבלת בהתאם לממצאים שהוצגו לעיל:

לוח מס' 4

עמדות התירבות על פי סוגי המרכיבים

חיבור – הצטלבות	חיבור – דומיננטי/ שולי	הפרדה	שוליות	היטמעות		
+			+	+	מעטה	מידת המרכיבים
	+	+			רבה	הגרעיניים
		+	+	+	מעטה	מידת המרכיבים
+	+				רבה	המותאמים
+	+	+	+		מעטה	מידת המרכיבים
				+	רבה	החליפיים

ניתן לראות בטבלה זו השתקפות סכמאטית לממצאים שעלו מכל אחד מן התלמידים ששיקפו בדבריהם עמדה שונה.

עמדת היטמעות

מספר ההיגדים שסימנו למרכיבים גרעיניים בדבריה של שרון היה מועט. למעשה, כפי שהובא לעיל, שרון ציינה רק את אמונתה באל כמרכיב גרעיני שלא ניתן להחלפה או להתאמה. היא ציינה אותו כניגוד למרכיבים רבים אחרים אותם החליפה ושינתה בעקבות חשיפתה לתרבות הרוב בבית הספר. היא מתארת זאת כך:

"עם ההכרות היותר מעמיקה עם התרבות הזו, למדתי להעריך ולקבל אותה ולעיתים אף

לאמץ מעט ממנה לעצמי. למדתי תרבות חילונית מהי, והבנתי שהחילוניות לא מוגדרת על

ידי שלילת הדת. היא מגיעה עם מערכת של ערכים, עם היסטוריה ועם סממנים שראויים להערכה."

ככל שנמשך התהליך, שרון מתארת אימוץ מרכיבים נוספים. מבחינה התנהגותית, חזרה ללבישת מכנסיים כפי שהיה בתחילה לפני שנכנסה לבית הספר ושינתה זאת כאקט של התנגדות ראשונית. מבחינה קוגניטיבית היא מאמצת את ערכי תרבות הרוב ומשנה את "הערכים הבסיסיים ביותר שעליהם חונכתי". וכך גם מבחינה רגשית היא מרגישה הזדהות עם אורח החיים של תרבות הרוב באופן כזה שהיא מאמצת במידה רבה סל של מרכיבים חליפיים. האם מרכיבים אלו נחווים על ידה כמרכיבים גרעיניים? התשובה היא לא. שרון מתארת רצון שכזה בשאלון החצי-מובנה: "הייתי רוצה שהתהליך יהפוך לחד משמעי (או דתייה או חילונית), כיוון שאז הוא ינבע מתוך אידיאולוגיה ברורה ולא מתוך חולשה (לפחות בעיני), אך אני עדיין לא נמצאת בשלב הזה." שרון מביעה רצון למרכיבים עמוקים ופנימיים שיכוונו אותה ויכוונו את זהותה התרבותית. היא מכנה זאת בשם "אידיאולוגיה ברורה". אך רצון זה לא בא לידי מימוש והיא מרגישה כי המרכיבים מתרבות הרוב אותם היא מספחת במהלך "התהליך" הינם מרכיבים חיצוניים. הם נחווים על ידה כחליפיים וכבלתי מקובעים, מה שמתבטא בביטוי "חולשה" המנוגד לביטוי "אידיאולוגיה ברורה".

כאן נשאלת השאלה – מהי מידת המרכיבים המותאמים? שרון עונה על כך כשהיא מעמתת לכל אורך הדברים את התרבות הדתית והתרבות החילונית. היא רואה אותם כתרבויות המנוגדות זו לזו. שרון מתארת זאת כך: "שיעורי מחשבת הציפו שאלות וקונפליקטים שעד כה נמנעתי מלהתמודד עמם ובכך החלישו את אמונתי... אני מקווה שבהמשך חיי אצליח למצוא את השילוב הנכון לי בין החיים הדתיים המוחלטים, ובין התרבות החילונית." שרון מרגישה קונפליקט וניגוד בין שתי התרבויות. על אף שהיא מקווה לשילוב בין השתיים, אין היא מרגישה כי היא מצליחה בכך, על כל פנים לא בשלב זה בוא היא נמצאת.

עמדת ההיטמעות מובנת כעת יותר בכל שלושת המימדים. מצד אחד ישנו מיעוט עד חוסר מוחלט במרכיבים גרעיניים המביא לידי יכולת לעבור מתרבות לתרבות באופן מהיר יותר. לעומת זאת, וייתכן שבעקבות זאת, עמדת ההיטמעות מסגלת לעצמה מרכיבים חליפיים רבים. אין אלו מרכיבים הבונים זהות אוטונומית מוצקה אלא מרכיבים המסופחים בתהליך של "ירידה" מתרבות הרוב אל תוך הזהות התרבותית. בתוך כך, אין די, אם בכלל, מרכיבים מותאמים המסוגלים לתווך בין שתי התרבויות וליצור את הגשר שיספק זהות תרבותית "גדושה" יותר.

עמדת שוליות

את עמדת השוליות ומידת המרכיבים השונים השייכים לה, אפשר להבין טוב יותר מסיפורה של עירית. עירית מספרת על דחייתה את תרבות המוצא: "אני חושבת שאם לא הייתי באה לכאן אז הייתי חילונית". היא באה עם קונפליקט עמוק ודחייה של מרכיבים רבים מתרבות המוצא. יחד עם זאת, עירית לא נוטשת לגמרי את תרבות המוצא ודוחקת חלקים ממנה אל המרכיבים הגרעיניים: "אני אמנם תמיד אשמור מסורת, תמיד אשמור שבת ומה שזה לא יהיה. אבל אני אף זה לא.. זה לא הגיע ממני...". כשהיא מגיעה לבית הספר היא נתקלת בתרבות הרוב ומספחת אף מעט מן המרכיבים של זו אל זהותה התרבותית: "וזה משנה לך את כל התפיסה..." כלומר, עירית מחזיקה במידה מועטה הן במרכיבים גרעיניים הבאים מתרבות המוצא והן במרכיבים חליפיים הבאים מתרבות הרוב. אך שניהם לא מצויים במידה כזו שתאפשר הכרעה. אין לה תוכן רחב שבו היא יכולה למצוא בסיס איתן שיכריע את דרכה. מנגד היא אף לא מפתחת מרכיבים מותאמים שיכולים למצע בין שתי התרבויות כלשונה: "ולא יודעת.. זה יוצר המון בלבול." כלומר היא איננה מחזיקה באף אחת מן התרבויות באופן מלא וחשה את עמדת השוליות באופן בולט. מצד אחד היא אכן משנה את תפיסתה בעקבות שיעורי מחשבת ישראל בהם היא לומדת באופן ביקורתי את תרבותה שלה ומנגד היא ממשיכה להחזיק בתרבות המוצא באופן הנושא אופי חלקי וגרעיני בלבד: "אני מקיימת מצות. אני לא חייבת להבין למה. אני עושה שבת. אני מקיימת, כי אני מאמינה."

עמדת השוליות, אם כן, מתבססת במידה רבה על מעט מכל תרבות. כאשר תרבות המוצא מתקיימת כמרכיבים גרעיניים וחלקיים בלבד מצד אחד. אך מצד שני מרכיבים אלו מונעים אימוץ שלם של תרבות הרוב ואין בהם די על מנת להוות כר לזהות תרבותית מלאה. בתווד, אין מרכיבים מותאמים שיוכלו לבנות מצע ממצע לעמוד עליו.

עמדת הפרדה

עמדת ההפרדה מוסברת היטב על מרכיביה מסיפורו של יובל. ליובל ישנם מרכיבים גרעיניים רבים. הוא עבר את שלב הסתירות בין שתי התרבויות עוד בבית הספר הקודם שלו. למרות זאת, הוא לא הגיע להתאמה בין השתיים אך נראה כי הגיע לשלב בו הוא "מחוסך" במידה רבה מפני סתירות נוספות. מסיבה זו, ניתן לראות כי מידת המרכיבים הבאים מתרבות המוצא ומוחזקים כמרכיבים גרעיניים, רבה. מרכיבים אלו כוללים את שמירת השבת והכשרות שעליה

הוא אף נאבק ברמה כללית ובית ספרית. כך גם הם כוללים סלידה מאיחול "שנה טובה" בראש השנה האזרחי: "שלא יגידו לי. על הפרינציפ אני אף פעם לא מוכן להגיד שנה טובה.". זוהי שורה ארוכה של מרכיבים עם דרגות שונות.

עדיין, יש לברר האם אלו מרכיבים גרעיניים, או שמא אלו מרכיבים מותאמים או מחושלים שעברו את שלב הסתירות? יובל עונה על כך באופן בהיר: "אם אני שומע משהו בשיעור אז זה מעניין, אבל זה לא מערער לי את האמונה. משום שהאמונה שלי באה ממקום אחר שלא קשור למה שאומרים." יובל מפריד את המרכיבים הגרעיניים הרבים מהצורך בהתמודדות ובעיבוד מלא שלהם. הוא אוחז בהם ללא שירגיש צורך בעיבוד וביישוב הסתירות. בדבריו של יובל ישנו גם מעין הסבר לכך: "אתה דתי כי נולדת להורים דתיים. ובאיזשהו מקום קיבלת את החינוך." במילים אחרות, המרכיבים הגרעיניים נטבעו בו בשלבים התפתחותיים מוקדמים ולא ישתנו במקרה של סתירה בין תרבויות. ממילא ברור, גם כן, שהמרכיבים החליפיים הבאים על פי רוב מתרבות הרוב הינם מעטים במיוחד ויובל דוחה אותם בשלבים מוקדמים.

עמדת ההפרדה, אם כן, מבוססת על מרכיבים גרעיניים רבים. מרכיבים אלו אינם יוצרים עמדה חדשה בעקבות הפגישה החדשה עם תרבות הרוב. אין בהם התמרה למרכיבים מותאמים בעקבות הסתירה וגם הם אינם מאפשרים קבלת מרכיבים חליפיים מכל סוג שהוא. כך נוצרת עמדת הפרדה שכשמה מפרידה ודוחה כל עיבוד מחודש הבא מצד הפגישה עם תרבות הרוב.

עמדת חיבור עם זהות דומיננטית ושולית

שתי עמדות החיבור שנמצאו בקרב התלמידים מוסברות גם הן היטב מסיפוריהן של ליאת ובשמת על רקע המרכיבים השונים. כפי שהובא לעיל, הן ליאת והן בשמת מחזיקות במידה רבה במרכיבים מותאמים. ליאת מספרת כיצד היא מנסה לשלב את התיאוריות השונות שהיא שומעת ומכירה. יתרה מזו, היא מספרת כיצד הסתירות בין שתי התרבויות הן למעשה ניסיונות לחישול עמדתה הדתית. בכך היא מתאימה את המרכיבים הבאים מתרבות הרוב אל תרבותה הדתית. היא מעמידה את חלקם, על כל פנים, באור דתי המשתלב היטב עם תרבותה הדתית ומבטל את הסתירה הגלויה. כך, באמצעות תהליך זה ובאמצעות התאמות של תרבותה הדתית, הן התנהגותית והן קוגניטיבית, היא מצליחה לשלב ולהרבות במידה ניכרת את המרכיבים המותאמים. בשמת גם היא, כפי שהובא, מפתחת מרכיבים רבים כמרכיבי אמצע. התפילה ברגע הצורך ובחירת "דתיות שונה" מהווים מצע רחב לצמיחת תרבות אמצע המגשרת ומצליבה בין שתי התרבויות.

יחד עם זאת בסוגי המרכיבים הנוספים, נוצרת חלוקה ברורה בין השתיים. לליאת ישנם מרכיבים גרעיניים רבים, נוסף על המרכיבים המותאמים. היא מציינת את המרכיבים עימם הגיעה לבית הספר: "כאילו מין גישה כזו שיש לי לחיים שיש איזשהו משהו למעלה שהוא כן מכונן את הכול והוא כן יצר וברא ועל פי הגישה הזו פעלתי בכל התחומים". נראה שהנחה זו מובילה אותה להתמודד עם האתגרים כפי שהובא לעיל – באופן הרואה בהם כחלק מ"חישולה" הדתי. כך גם היא מתייחסת למצוות שהיא מקיימת. היא טוענת כי איננה מכירה את ההלכות מספרים אבל "ההלכות שאני מכירה, אני מקיימת. משתדלת שיהיה קיום מצוות שלם וטהור שנובע מתוך אמונה טהורה." בכך, יש חריגה מתהליכי עיבוד שנמצאו בדבריה האחרים בדבר המרכיבים המותאמים, ויש בסיס איתן הבא לידי ביטוי במרכיבים גרעיניים רבים. זאת, באופן כזה, שמרכיבים חליפיים אינם נמצאים כמעט בדבריה למעט "פשרות" עליהן היא מספרת על מנת לכוון אורח חיים שוטף עם חברותיה לחדר.

ניכר, אם כן, שצירוף זה של מרכיבים מותאמים המונעים ממנה לנקוט בעמדת ההפרדה, יחד עם מרכיבים גרעיניים רבים המביאים אותה לבכר את עמדתה הדתית – מביאים יחד לכדי עמדה של חיבור תוך שעמדת תרבות המוצא הינה דומיננטית ואילו תרבות הרוב נשארת שולית ביחס אליה.

עמדת חיבור מתוך הצטלבות

אצל בשמת לעומת זאת ניתן לזהות התרחקות הן מתרבות המוצא והן מתרבות הרוב. היא איננה מספחת אף אחת מהן אל מרכיביה הגרעיניים. היא מכריזה שהדת שלה היא "דתיות שונה" ואף מזכירה שלעיתים אינה מקפידה על תפילה מסודרת כפי שהיא נוהגת בתרבות המוצא שלה. יחד עם זאת אין היא מכניסה מרכיבים גרעיניים מתרבות הרוב. הכול עובר במסננת העיבוד טרם שהיא מאמצת אותו. היא לא אומרת משפט כמו "אני מאמינה בחופש הביטוי" אלא "בשבילי הערכים האוניברסאליים של חופש הביטוי הם חלק מהדת שלי". משפט זה מעיד כי אין זה מרכיב גרעיני הבא מתרבות הרוב אלא מרכיב מותאם שעבר תהליכי עיבוד. במקביל אין היא מפתחת מרכיבים חליפיים רבים. לשם דוגמא, היא מציינת את ארוחות השבת שהיא מתגעגעת אליהם מביתה ולא טוענת כי אימצה לעצמה אורח חיים חדש ללא שעובדה אותו. כאשר אין הדברים עולים בקנה אחד עם רצונה ותהליכי העיבוד שלה – היא מכריזה עליהם ככאלה. מסיבה זו, למרות שיחסה אל המרכיבים הגרעיניים והמרכיבים החליפיים דומה לעמדת השוליות,

יכולתה לשלב בין שתי התרבויות לכדי תרבות אמצע מאפשרת לה לבנות את עמדת החיבור הנעשית מתוך הצטלבות.

בעמדה זו, אם כן, ישנה דחייה חלקית של שתי התרבויות. במקביל, אין אימוץ חיצוני של אף אחת מן התרבויות הבאה לידי ביטוי בריבוי מרכיבים חליפיים. כך גם אין הדחקה לתהליכים לא מעובדים. גם כן של אף אחת מהתרבויות. במקום זאת, ניתן דגש רחב על תהליכי עיבוד ושילוב המביאים למרכיבים מותאמים רבים הבונים את עמדת החיבור הנעשית מתוך הצטלבות כפי שמתארות אותה רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002).

ד. רב תרבותיות אינדיבידואלית – דיון מושגי

בממצאי המדיניות לעיל הוצגה סקירת מדיניות בית הספר על מנת לשלול חשש כי עמדות החיבור ננקטות על ידי גישה של "כור היתוך" הכופה חיבור בין תרבויות. עמדה כזו, כפי שטוענת בירמן (Birman, 1994), לא מלווה בהכרח ברווחה נפשית ובהישגים לימודיים גבוהים כפי שטוען ברי (Berry & Sam, 1988 ; Berry, 1990) באשר לעמדת החיבור.

אכן, עלה מן הממצאים כי גישת בית הספר איננה מטמיעה. אך בנקודה זו עלתה השאלה לאיזו קטגוריה להכניס גישה זו. רב תרבותיות מלאה עלתה לכאורה ממסמך ה"אני מאמין" אך זאת רק באופן מוצהר. כאשר נבדקה המדיניות הלא מוצהרת התגלתה תמונה חלשה יותר. במסגרת זו, התגלתה קבלה עקרונית הן כלפי החברה הדתית והן כלפי התלמידים הדתיים בבית הספר, אך ללא שהיא קיבלה משמעות של פלורליזם אקטיבי המחייב את התרבויות השונות ומביא אותם לידי ביטוי אקטיבי. יתרה מזו, עלה כי בכל הנוגע למרחב הציבורי בבית הספר ישנה התנגדות מצד צוות בית הספר לאפשר ביטוי מלא של תרבויות המיעוט.

מסיבה זו, יש למצוא קטגורית ביניים הנמצאת בתוך שבין "כור ההיתוך" לבין "קערת הסלט". אכן, בתוך זה מצויות שלוש הגדרות נוספות (סבר, 2004). הגדרה ראשונה היא רב תרבותיות שיווית המעודדת פולקלור ומנהגים אתניים חיצוניים מבני המיעוטים אך לא מקבלת את תרבותם עצמה לתוך כלל התרבויות בבית הספר. לצידה, קיימת קטגוריה הנקראת רב תרבותיות זמנית המשהה את היטמעות בני המיעוטים אך שואפת להטמעתם בסופו של דבר. הקטגוריה השלישית מדברת על רב תרבותיות מצרפית בה מתקבלות תרבויות המיעוט במלואן אך לא מתאחדות לכדי תרבות אמצע אחת.

נראה שקטגוריות אלו אינן מספקות דיין במקרה הנוכחי. לא נמצאה בקרב המורים או במסמך ה"אני מאמין" שאיפה להטמעה עתידית. כך גם לא נמצאו ממצאים התומכים בקבלת מנהגים אתניים תוך שלילת מערכת האמונות הקשיחה איתה באים בני המיעוטים. גם הקטגוריה המצרפית איננה מתקבלת במקרה זה משום שישנה דחייה של תרבות המיעוט כאשר מדובר במרחב הציבורי.

בעיה זו של הגדרה נמצאת גם באשר למודל האירופי. מודל זה מכריז במוצהר על קבלה והיכרות של תרבות המהגרים ובני המיעוטים הנמצאים ביבשת. יחד עם זאת, אין לכך השפעה על התרבות הלאומית, השפה הלאומית, החגים הלאומיים וסמלים לאומיים נוספים. נראה כי

המהגרים ובני המיעוטים שומעים כל העת "כן" חלש לתרבותם בכל הנוגע למרחב הפרטי ולצד זה "לא" עקשני ככל שהדבר נוגע למרחב הציבורי (Wanandi, 1999).

ייתכן ויש בכך כדי לברר קטגוריה חדשה בתוך הסוגים השונים שפורטו לעיל. קטגוריה זו תוגדר בעיקר בהיותה רב תרבותיות מצד אחד אך מתקיימת במרחב הפרטי בלבד מן הצד האחר. השם שמוצע לכך כאן הוא רב תרבותיות אינדיבידואלית. כותרת זו יכולה לתאר באופן מדויק יותר את המתרחש הן בבית הספר והן במודל האירופי.

אכן, מובן כי בבסיס שם זה חבוייה סתירה פנימית. ברור כי כאשר עוסקים ברב תרבותיות מדובר על תרבויות הכוללות בתוכן קבוצות קבוצות של יחידים המרגישים הזדהות ביניהם ומטפחים שפה, סמלים וטקסים משותפים. כיצד ייתכן, אם כן, לאפשר לתרבויות אלו להתפתח באופן אינדיבידואלי? אכן, על אף שיש במושג זה סתירה מניה וביה, ההמשגה בעינה עומדת. נראה כי בבית הספר שוררת מדיניות של נתינת לגיטימציה וכבוד לכל פרט באשר הוא פרט, אך כאשר הדבר נוגע להתארגנות קבוצתית הדבר נתקל בהתנגדות. אם בהתנגדות רכה ואם בתקיפה יותר.

כך עניין זה הופיע הן בדבריו של טל שסיפר על השתקתם של התלמידים הדתיים שהחלו לשיר בצוותא בסעודת השבת; כך הדבר כאשר נדחתה פנייתה של עירית באשר למיצג הפרובוקטיבי בכניסה לבית הספר; כך גם עולה מן הממצאים בקרב המורים ששללו התארגנויות פוליטיות נפרדות על רקע תרבותי; וכך עולה מן הכרזה התלויה בחדר המורים ומעירה בעוקצנות על כוחם ומעורבותם של חרדים בפוליטיקה הישראלית.

ממצאים אלו ונוספים מעידים על דחייתה של התרבות הדתית כאשר זו מגיעה להתארגנות ציבורית ומשפיעה על המרחב הציבורי בבית הספר או על המרחב הציבורי במדינת ישראל. זאת, לצד הלגיטימציה האינדיבידואלית לכל תלמיד ותלמידה לקיים את תרבותו במרחב האישי. כך, עד כדי קבלה של נישואין מעורבים ויחסים אישיים קרובים.

אפשר להמשיך עוד בנקודה זו ולראות בכך את ניצני ההפרטה של הגישה הרב תרבותית. הפרטה המעבירה את רב התרבותיות מן המרחב הציבורי ומן האחריות הציבורית אל תוך המרחב האישי והבין-אישי. שם היא מתקיימת תוך זהירות מפלישתה אל השיח הציבורי והמרחב הציבורי. היא נזהרת מן האפשרות של "השתלטות" על המשאבים הציבוריים המשותפים – משאבי השיח, משאבי הטקסט, משאבי הטוטם והטאבו של כל מרחב ציבורי.

לבסוף, יש לשוב ולהדגיש כי בהשערה מושגית זו יש משום ההצעה בלבד. יש להעמיק בהצעה זו ולפתח דיון עשיר יותר בממצאים ובמחקר מקיף המיוחד לנושא זה, כמו גם לפתח דיון

על ההשלכות הנגזרות ממדיניות כזו על השתלבותם של בני מיעוטים והתפתחות זהותם
התרבותית.

ה. עיון בעמדות החיבור של רוקס וברואר

בנקודה זו תיעשה הפסקה קלה לעיון תיאורטי מקדים בעמדות החיבור של רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002). דיון ביניים זה, עומד בנושא בפני עצמו אך גם ישפיע במידה ניכרת על המשך הדיון בסוגיית המדיניות.

ארבע עמדות של חיבור ורמת המורכבות הקוגניטיבית שלהן

בממצאים שהובאו לעיל נמצאו שתי עמדות של חיבור. עמדת חיבור מתוך הצטלבות ועמדת חיבור עם זהות דומיננטית וזהות שולית. יחד עם זאת, לא הוצגו כאן שתי העמדות הנוספות המוצגות במחקרן של רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002) – עמדת חיבור מתוך הפרדה ועמדת חיבור מתוך התמזגות.

עמדת חיבור מתוך הפרדה מוצגת היטב על ידי טל, תלמיד כיתה י'. סך הממצאים מטל אינם ברורים דים ולכן לא הובא סיפורו, אך כך הוא מתאר זאת בלשונו: "אתה יכול להגיד שאם היית לוקח הרבה חלקים של שחמט, שחורים ולבנים, ושם אותם בשקית – שזה לא משהו... שזה יוצא שונה לגמרי. שזה לפעמים ככה ולפעמים ככה." יש כאן החלפה בין שתי התרבויות בהתאם למצב, אך אין כאן חיבור פנימי בין שתי העמדות.

לעומת עמדת החיבור הנעשה עם הפרדה, לעמדת ההתמזגות לא נמצא נציג כלל בקרב המרואיינים במחקר זה. מכל מקום, יצוין שוב ההסבר לעמדה זו בכך ששתי התרבויות מתקבלות יחדיו ומתחברות על ידי עיקרון על המאחד בין השתיים.

אכן, את ארבע העמדות הללו מדרגות רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002) על פי מאמרו של טטלוק (Tetlock, 1983) במדרגות של מורכבות קוגניטיבית. מורכבות קוגניטיבית על פי טטלוק מוסברת במידת היכולת להבחין בשונות במקום לדחוק או לשלול אותה. הן טוענות כי עמדת ההצטלבות דורשת את מידת המורכבות הקוגניטיבית הקטנה ביותר משום שבמקום ליישב בין הסתירות היא שוללת מרכיבים לא מתאימים. כך אכן עלה מן הממצאים של בשמת שהכריזה לאורך כל הדרך כי היא "דתייה שונה". במידה רבה היא שללה מרכיבים רבים הן מתרבות המוצא והן מתרבות הרוב על מנת שתוכל ליישב בין השתיים.

העמדה הבאה במדרג היכולת הקוגניטיבית היא העמדה המחזיקה בזהות אחת כדומיננטית וזהות שנייה כשולית. מדרגה זו מוסברת בכך שאין צורך במידה רבה של יישוב

סתירות כאשר זהות אחת מוכפפת לשנייה. ניתן היה לראות זאת כאשר ליאת תרגמה את האתגרים הבאים מתרבות הרוב כמרכיבים בתוך הזהות של תרבות המוצא.

לאחר מכן באה עמדת ההפרדה הזקוקה ליכולת הקוגניטיבית על מנת להחזיק את שתי התרבויות ביחד תוך הרגשת הסתירה אך פתירתה החלקית על ידי הצגה נפרדת של כל אחת מהן בסיטואציות שונות.

לבסוף, נזקקת עמדת ההתמזגות ליכולת הקוגניטיבית הגבוהה ביותר על מנת שתוכלנה שתי התרבויות לדור בכפיפה אחת תוך יישובן על ידי עיקרון על מאחד.

קשר בין מורכבות קוגניטיבית ורווחה נפשית

בנקודה זו יש להעלות מחקר נוסף (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002) מתחום הפסיכולוגיה החברתית והקוגניטיבית השופך אור על הקשר בין מורכבות קוגניטיבית לבין רווחה נפשית. המחקר מבוסס על הגדרתה של לינביל (Linville, 1985) למורכבות העצמי (self complexity). לינביל מגדירה את מורכבות העצמי כפונקציה של שני אספקטים. הראשון הוא מספר המרכיבים שאדם משתמש בהם על מנת לארגן ולהגדיר באמצעות כך את העצמי שלו. השני הוא רמת הקשר והשייכות של המרכיבים הללו האחד לשני. אדם בעל מורכבות עצמי גבוהה הינו אדם שיש לו מספר מרכיבים רבים המגדירים את העצמי; והקשר ביניהם, אם קיים כלל, הינו רופף.

אכן, על בסיס הגדרה זו של לינביל בדקו רפאלי-מור וסטיינברג (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002) את הקשר בין מורכבות העצמי לבין רווחה נפשית. הן בדקו זאת על בסיס שלושה פרמטרים: א. האם מורכבות העצמי מביאה להימנעות ממצבי לחץ. ב. האם מורכבות העצמי בוררת ובוחרת טוב יותר היוודעות למצבים חיוביים ומרוממי רוח. ג. האם מורכבות העצמי מובילה לרווחה נפשית גבוהה יותר.

התשובות שהתקבלו מכוונות באופן כללי לכך שככל שמורכבות העצמי גבוהה יותר כך הרווחה הנפשית קטנה יותר. לדבריהן, הן מן המחקר הסטטיסטי והן מסקר הספרות שעשו על אף שהדעות חלוקות במקצת, עדיין ניתן לומר כי יש תמיכה לכך שישנו קשר שלילי בין מורכבות העצמי לבין הרווחה הנפשית. בפירוט, המסקנות הן כי מורכבות העצמי כמעט ולא מונעת מצבי לחץ; לעומת זאת, היא כן יכולה לברור ולמנוע חלק מן המצבים החיוביים; כך גם, יש לה קשר שלילי עם הרווחה הנפשית.

רפאלי-מור וסטיינברג מסבירות ממצאים אלו על ידי שני גורמים משוערים. האחד הוא שמורכבות העצמי יכולה להצביע על חוסר או חולשה בתחושת גרעין עצמי או זהות פנימית קשיחה. תחושה זו יכולה להוביל לקושי ומתח תמידי, משום שעצם התמיכה במשחק התפקידים וריבוי הדרישות בו זמנית דורשת תשומת לב ואנרגיה רבות. הגורם השני הוא שייתכן והמצבים החיוביים שכיחים יותר בחיי הפרט. לכן, מניעה שלהם על ידי מורכבות העצמי יוצרת פער בין תחושתו של הפרט בעל מורכבות עצמי גבוהה לבין תחושתו של הפרט בעל מורכבות עצמי נמוכה. ניתן לראות כי הגורם הראשון הינו דומיננטי במיוחד כאשר מדברים על זהות תרבותית. דווקא בגלל ההקשר החברתי של זהות כזו, משחק התפקידים וריבוי הדרישות הינם משמעותיים במיוחד. כאשר הפרט מחזיק ביותר זהויות ומבצע בהן החלפה כפי שעולה מעמדת החיבור המפרידה, או מבצע בהן מיזוג עם עיקרון על המחבר ביניהן אך עם קונפליקט מורגש – סביר להניח כי תידרש ממנו תשומת לב ואנרגיה רבות יותר לתמיכה במצב זה.

עמדות החיבור ורווחה נפשית

הגדרה זו של לינביל ובעקבותיה מחקרן של רפאלי מור וסטיינברג יכולה לשמש במידה רבה כאימפליקציה לזהות התרבותית של בני מיעוט המנסים להשתלב בחברה מרובת תרבויות. מן הממצאים במחקר זה ובמחקרים רבים אחרים (Flannery, 1998; Ryder, Allen, & 2000; Berry, 1997; Paulhus, 2000; Tsai, Ying, & Lee, 2000) עולה כי חלק מהגדרת תהליך ההשתלבות נמצא במורכבות הקוגניטיבית הנובעת משינוי הזהות התרבותית. זהות זו מכילה במצב כזה ריבוי זהויות משנה או לפחות התייחסות נגטיבית לזהויות הפוטנציאליות. כך בעמדת הפרדה המתנגדת אך מתייחסת לתרבות הרוב, כך בעמדת ההיטמעות העוברת מתרבות המוצא לתרבות הרוב וכך בעמדת השוליות הנמצאת בתווך, בין שתי התרבויות.

אך יותר מכל אופיינית המורכבות הקוגניטיבית לעמדת החיבור. עמדת החיבור בהגדרתה מחזיקה בשתיים או יותר זהויות משנה. היחס בין זהויות אלו משתנה על פי מודלים שונים (למשל ב: Phinney & Devich-Navarro, 1997). במחקר זה נבחר המודל שהציבו רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002) המחלק לארבעה סוגים את יחסי המרכיבים השונים הבאים מן התרבויות השונות.

אכן, ממחקרן של רוקס וברואר עולה באופן בולט שאלת המורכבות הקוגניטיבית הנגזרת ממבנה הזהות התרבותית המתקבל מן העמדות השונות. יתרה מכך, כפי שהובא, עמדות החיבור

השונות שמוצגות אצל רוקס וברואר נבדלות זו מזו באופן מפורש על ידי פרמטר מרכזי זה של מורכבות קוגניטיבית. יש לציין כי ניתן לראות באופן ברור כי המושג מורכבות העצמי המשמש את לינביל והמושג מורכבות קוגניטיבית המשמש את רוקס וברואר חופפים במידה רבה (דיון מפורש על כך ניתן לראות ב: Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002). מכיוון שכך, ניתן להציג קשר משוער בין עמדות החיבור לבין הרווחה הנפשית המתקבלת מהן.

לפיכך, מכל האמור לעיל, עולה מסקנה שתלווה מחקר זה בהמשך. המסקנה טוענת כי ישנו קשר בין סוג העמדה בתוך עמדת החיבור שבן המיעוט נוקט בה ובין הרווחה הנפשית הנגזרת מכך. ככל שעמדת החיבור דורשת מורכבות קוגניטיבית גבוהה יותר כך תקטן הרווחה הנפשית כתוצאה מכך. באופן הפוך, ככל שעמדת החיבור דורשת מורכבות קוגניטיבית נמוכה יותר כך תגדל הרווחה הנפשית כתוצאה מכך.

יוצא אם כן, שעמדות החיבור שלא נמצאו במסגרת המחקר ולא הובאו כאן, הן בדיוק אלו שמשקפות רווחים משניים קטנים יותר. הרווחה הנפשית הנגזרת מהן קטנה יותר מהרווחה הנפשית הנגזרת משתי העמדות שכן נמצאו. בעקבות מסקנה זו, ייתכן כי לא בכדי לא נמצאו בקרב התלמידים במחקר זה עמדות חיבור הדורשות מורכבות עצמית גבוהה. ייתכן כי דרישה זו מביאה לתוצאות משניות כאלו שרבים נמנעים מלאמץ ו"גולשים" במודע או שלא במודע לעמדות חיבור "נוחות" יותר. אם כי, לאישוש ההשערה האחרונה נחוץ מחקר נוסף.

מכל מקום, לאחר שהוסקה מסקנה בדבר הקשר בין הרווחה הנפשית לבין עמדות החיבור ניתן להמשיך הלאה. לבדוק מהי אותה מדיניות מאפשרת שילוב שתוצאותיה מביאות לרווחה נפשית גבוהה יותר. כמובן, מתוך הנחה כי רווחה נפשית של הפרט הינה קריטריון מרכזי בבחירת מדיניות חינוך רב-תרבותית.

1. מדיניות מאפשרת שילוב – רב תרבותיות מותאמת

כעת, לאחר עיון במודלים שהציגו רוקס וברואר, אפשר לדון באופן שלם יותר בשאלת המדיניות. כיום, במידה רבה, מומלצת על ידי חוקרים רבים (שיובאו להלן) הגישה המצדדת בחינוך פלורליסטי על מנת לשלב את בני המיעוטים בתרבויות הרוב. שיטה זו התקבלה כמדיניות מומלצת, במיוחד בגלל הממצאים הקושרים עמדה זו לרווחה נפשית גבוהה ולהישגים גבוהים. יחד עם זאת, במקומות רבים ישנה לשיטה זו מתנגדים מטעמים ערכיים ופוליטיים המעוניינים בשימור או בדומיננטיות תרבותית כזו אחרת. השאלה הפוליטית יוצאת מגדרי מחקר זה. מכיוון שכך, ניתן להסתפק ולענות על השאלה – איזו מדיניות מאפשרת שילוב רצויה, בהנחה שלא קיימת התנגדות ערכית ופוליטית למדיניות כזו? לחילופין, אלו מאפיינים דרושים למדיניות שילוב כאשר זו כבר התקבלה ומונהגת?

אם ייסקרו כמה מן הגישות לכך ניתן יהיה לראות כי מדיניות חינוך לפלורליזם עוסקת בשינויים ארגוניים בקרב הסגל, שינוי האקלים בבית הספר ותכנון תכניות עבודה (טטר, 2004; לשם, א. רואר-סטריאר, ד. 2003). כך גם ניתן חופש ולגיטימציה ללימוד שפות שונות (סבר, 2003). תוכני הלימוד חייבים להדגיש את השונות ולחזק את קולן של הקבוצות החלשות הן כשלעצמן והן בתהליכים פלורליסטיים המתרחשים במדינה (Nieto, 2000). לבסוף, בחינוך לפלורליזם מודגש פעמים רבות חשיבותו של קיום דיאלוג ויחסים הדדיים בין הקבוצות השונות (עירם, 1999).

כשתיבחנה גישות אלו לעומקן, תעלה ההבחנה כי שיטות אלו מבוססות על המרובע הדו-מימדי של ברי. כך, לאור הממצאים וההבחנות שהועלו לעיל. למעשה יש כאן ניסיון חוזר ונשנה לקבל את המרכיבים מתרבות המוצא יחד עם תרבות הרוב. לענות, כפי שברי מציע, תשובת "כן" לשניהם ובכך לפתח עמדת שילוב. למשל, כאשר מוצע לפתח פלורליזם לשוני, למעשה מקודמת תשובת "כן" לשתי הלשוניות, הן לזו מתרבות המוצא והן לזו מתרבות הרוב. כך גם כאשר מתבצעים שינויים ארגוניים. תוכנם של שינויים אלו הוא קבלת האחר ושילוב קולו בתוך המארג השלם בבית הספר. כיצד משתלב אותו קול? בדיוק כפי שעירם (1999) מציע – קידום הדיאלוג והיחסים ההדדיים בין הקבוצות. משמע, לקבל זו לצד זו את שתי התרבויות.

מן ההבחנות החדשות שעלו ממחקר זה יש לשאול – האם באמת די בתשובת "כן" לשתי התרבויות על מנת ליצור מדיניות שילוב מספקת? והדברים אמורים כמובן הן למדיניות שילוב בבתי הספר והן למדיניות שילוב באקלים התרבותי במדינת ישראל. ובאופן אחר – האם די בנטילה הדדית משתי התרבויות על מנת להגדיל את רווחתם הנפשית של בני המיעוטים?

אכן, במחקר זה עלתה ההצעה שיותר משמאפיין את עמדת החיבור קבלה הדדית של תרבות המוצא יחד עם תרבות הרוב, מאפיין אותה פיתוח כמות רבה של מרכיבים מותאמים. לא די בתשובת "כן" לשאלה הדו-מימדית של ברי אלא יש לפתח את המימד השלישי הנוגע לפיתוח מרכיבים מותאמים. היכולת לגשר ולתווך בין שתי התרבויות וליצור מרכיבים משניים אלו, היא שמאפיינת יותר מכל את אופני החיבור השונים כפי שמציגות רוקס וברואר (Roccas & Brewer, 2002). כך עלה הן מליאת והן מבשמת. המכנה המשותף שהיה לשתייהן כלל לא היה ריבוי מרכיבים מתרבות המוצא ומתרבות הרוב. הן ליאת והן בשמת המעיטו במרכיבים הבאים מתרבות הרוב. בשמת אף הגדילה לעשות ודחתה רבים מן המרכיבים הבאים מתרבות המוצא. מה, אם כן, הפך עמדות אלו שלהן לעמדות חיבור? הייתה זו במידה רבה היכולת של שתייהן להתאים מרכיבים רבים בין שתי התרבויות. למצוא את הגשר בין שתייהן. לחבר מרכיב אחד מתרבות אחת עם משנהו מתרבות אחרת. יכולת זו, היא שאפשרה לשתייהן לפתח את עמדת החיבור.

אך כאן תישאל השאלה – האם שתי עמדות החיבור שלא הובאו כאן, עמדת חיבור עם הפרדה ועמדת חיבור מתוך התמזגות, יכולות להסתפק בכל זאת בתשובת "כן" לשתי התרבויות? האם המדיניות הנוהגת כיום מכוונת אולי להשגת עמדות חיבור אלו?

כתשובה לכך יש להביא את העיון התיאורטי הארוך שהובא לעיל בעמדות החיבור השונות ובקשר שלהן אל רווחה נפשית. אכן, עמדות אלו, כפי שנידון לעיל, מלוות במורכבות קוגניטיבית גבוהה המשמשת על מנת ליישב בין החלקים הסותרים בתוך הזהות התרבותית. ואכן, המורכבות הקוגניטיבית, כפי שהובא, קשורה בקשר שלילי עם פרמטרים של רווחה נפשית. לכן, גם אם תתקבל ההנחה היפותטית כי לעמדות חיבור אלו ישנם מאפיינים דו-ממדיים, בלי שיכילו מרכיבים מותאמים, עדיין יהיו אלו עמדות מומלצות פחות בגלל הקשר השלילי ההולך וגובר עם פרמטרים של רווחה נפשית. כך לכל הפחות, לפי היוצא מן העיון התיאורטי המקדים בסוגים השונים של עמדות החיבור.

כלומר, מדיניות השילוב הנהוגה כיום המבוססת על תשובת "כן" לשתי התרבויות ללא פיתוח של מרכיבים מותאמים, יכולה להוביל לאחת משתיים. או שתוביל ליצירת עמדות חיבור של הפרדה או התמזגות המביאות לרווחה נפשית קטנה יותר, בהנחה שעמדות אלו לא זקוקות למרכיבים מותאמים; או שלא תוביל לאף לא אחת מעמדות החיבור, אם גם עמדות אלה, החורגות מממצאי המחקר, תתבררנה כזקוקות למרכיבים מותאמים.

לכן יש להתמקד במדיניות המעודדת את שתי עמדות החיבור שהוצגו כאן על ידי פיתוח המרכיבים המותאמים. ומדוע מוצגות כאן שתי העמדות ולא רק זו המשיגה את הרווחה הנפשית הגבוהה ביותר? התשובה לכך היא כי גם אם מטעמים כאלו ואחרים ישנו צורך לתרבות כזו או אחרת להישאר כתרבות דומיננטית, שיקול שיכול להשפיע על קובעי מדיניות, עדיין ישנה בחירה בין חיבור מתוך הצטלבות לבין חיבור עם זהות דומיננטית וזהות שולית. חיבור מתוך הצטלבות, ייתכן ותוצאות הרווחה הנפשית יהיו גבוהות מעט יותר אולם יוביל לרב-תרבותיות באופן מלא ושלם; ואילו חיבור מתוך דומיננטיות ושוליות ייתכן והמורכבות הקוגניטיבית הגבוהה יותר הנדרשת תוביל לרווחה נפשית מעט פחותה, אולם תוביל לרב-תרבותיות המקיימת בתוכה מבנה של דומיננטיות ושוליות. אכן, מכיוון שמחקר זה נמנע מהכרעה ערכית בהקשר זה, נשארות מוצעות שתי עמדות החיבור.

יוצא מכל האמור, כי אם אכן ישנה מטרה לפתח עמדת שילוב בקרב תלמידים במערכת החינוך במדינת ישראל, במדינות אחרות, או במערכות חינוך פרטיות ומקומיות – אזי יש צורך להתמקד בפיתוח המרכיבים המותאמים. פיתוח כזה, יכול לכלול, כפי שעולה מן הממצאים, פיתוח היכולת להפוך מרכיבים מתרבות אחת למרכיבים המהווים חלק מתרבות אחרת; לשנות תתי-מרכיבים כך שיתאימו באופן ממצע לתרבות האחרת; או לשנות את תפיסת התרבות האחת מכזו שמאיימת לכזו שמחזקת ומבססת ומהווה למעשה חלק מן התרבות האחרת. יכולות כאלו וכיוצא בהן הן שמסוגלות להוביל, עד כמה שיכולתו של מחקר זה מגעת, לעמדת שילוב המלווה ברווחה נפשית גבוהה יותר. אם לעמדת חיבור מתוך הצטלבות ואם לעמדת חיבור מתוך זהות דומיננטית וזהות שולית.

ז. סוגי ההתנגדות ושאלת המדיניות

במהלך הדברים עלתה סוגיה נוספת שיש לבחון אותה ביתר קפידה. סוגיה זו היא סוגיית ההתנגדות. התנגדות הנגזרת מתהליך השינוי הכרוך בהשתלבות בחברה בעלת תרבות, ערכים והקשרים חברתיים אחרים. שינוי הכורך יחד עימו התנגדות ידוע בספרות הפסיכולוגית, הארגונית והפוליטית. באב"ד (1985) מדבר על התנגדות בטיפול ובתהליכי שינוי אחרים. קרייטנר (Kreitner, 1992) וגריפין (Griffin, 1993) מציינים תופעות התנגדות בקרב ארגונים העוברים שינוי ואף מנסחים המלצות כיצד להתמודד עם התנגדויות אלו. לבסוף, בתחום הפוליטי ניתן למצוא את המחלוקת בדבר ניתוחה של ההתנגדות האסלאמית לתרבות המערבית אצל הנטינגטון (2000) הרואה התנגדות זו כעמדה הדוחה את התרבות המערבית. לעומת זאת אצל סיוון (2005) ההתנגדות מתפרשת כצעד הגנתי המקדים תהליכי שינוי צפויים ומנסה להפחית את החרדה מהם. הסבר דומה מאד לזה שאפשר אצל באב"ד (1985) בתחום הפסיכולוגי ואצל ארגריס וסחואן (Argyris & Schoen 1978) בתחום הארגוני.

אכן, מן הממצאים עלו שני סוגי התנגדות במסגרת שתי עמדות. הראשונה הייתה התנגדותו של יובל. התנגדות זו הלכה והתפתחה במהלך המפגש עם תרבות הרוב בבית הספר. זוהי התנגדות רחבה הכוללת מרכיבים רבים הנעים משמירת הלכות השבת בבית הספר ועד סירוב לאחל "שנה טובה" בראש השנה האזרחי. יתרה מזו, התנגדות זו הלכה ותפסה משנה תוקף כאשר היא הפכה להתנגדות אקטיבית יותר ויותר. יובל שבשעת הראיון הוא תלמיד כיתה י"ב מסביר לחבריו: "בסופו של דבר זה תלוי רק בנו. הם יודעים רק מה שאנחנו אומרים להם. נניח שאני באתי ואמרתי ספציפית: מפריע לי כך וכך כאן וכאן בקשר לחברה החילונית שכאן. הם יודעים רק מה שאנחנו אומרים להם. כמה שאנחנו בוחרים להגיד ולשתף אותם." יובל מסביר לחבריו כיצד עומדים על זכויותיהם כמיעוט ומעודד אותם לעשות זאת. זוהי התנגדות המוסברת היטב על רקע עמדת ההפרדה הבוחרת בתרבות המוצא ודוחה את תרבות הרוב.

עמדה שבמידה רבה הינה הפוכה לעמדה זו, היא עמדת ההיטמעות. בעמדה עלתה התנגדות גם כן. שרון סיפרה כי לפני בואה לבית הספר החליטה "לגזור" על עצמה שינויים המנוגדים לתרבות הרוב על מנת "לשמור" על עצמה מפני היסחפות. היא הדגימה זו בכך שהחליטה ללבוש רק חצאית במקום חצאית ומכנסיים שלבשה עד בואה לבית הספר. סממן זה הוא שינוי הנוגע לאורחות הצניעות של נשים כפי שמקובל בחברה הדתית כיום. יחד עם זאת,

מאוחר יותר שרון מספרת שזנחה החלטות אלו ואף יותר מכך והיא, כדבריה, "בתהליך של ירידה". באופן כזה קו ההתנגדות צורף לעמדת ההיטמעות.

כבר לעיל, הובא הסבר לשלב זה של התנגדות מתוך הבנה של תהליכי שינוי (באב"ד, 1985). הוסבר שחלק מתהליך השינוי מכיל בתוכו את ההסתייגות ממנו בתחילה. אפשר להבהיר זאת על ידי מונחים פיזיקאליים העוסקים בחיכוך. החיכוך הסטאטי, כידוע, הינו בדרך כלל גבוה מהחיכוך הקינטי. כלומר, גוף נתקל בהתנגדות גבוהה יותר בתחילת התזוזה שלו מאשר במהלכה. באופן כזה אפשר לתאר את תהליכי השינוי. השינוי לעולם נתקל בקשיים רבים במהלכו, אך בתחילת תהליך השינוי הוא נתקל בהתנגדות של ממש. התנגדות זו נובעת, ככל הנראה, מהציפייה לקשיים ומשברים בהמשך. דווקא הרצון והבשלות לשינוי, מביאים את הפרט להפנים את העובדה כי צפויים בפניו אותם קשיים הקשורים לכך. ציפייה זו מביאה אותו לידי התנגדות ראשונית, במודע או שלא במודע. התנגדות זו הינה התנגדות מגוננת המנסה להפחית את החרדה המלווה בתהליך (באב"ד, 1985; Argyris & Schoen, 1978).

בנקודה זו יש להעלות שאלה חשובה שטרם נשאלה במחקר זה – מה מבדיל בין שני סוגי ההתנגדות הללו? כלומר, מהם המאפיינים של שתי ההתנגדויות הללו ומה מביא את האחת להיות כחלק מעמדה הדוחה את תרבות הרוב ואת השנייה להיות חלק מעמדה הדוחה את תרבות המוצא? ובאופן אחר – כשפרט מביע התנגדות, האם יש יכולת לקבוע על פי אופי ההתנגדות עצמה לאיזה תהליך היא שייכת?

חשיבותה של ההבחנה בין סוגי ההתנגדות

מדוע שאלה זו כה חשובה ומדוע ראוי שיוקדש לה דיון המיוחד לעצמו? נראה כי התשובה לשאלה זו עולה כאשר בוחנים את הנקודות בהן נושא זה יכול לגעת. מסתבר, כי הוא נוגע בשאלות קריטיות בסוגיות מדיניות, חינוכיות ואחרות.

ראשית, ישנו צורך להגדיר בפני אנשי הוראה וחינוך כיצד להבין התנגדויות תרבותיות הנחשפות בפניהן מצד בני מיעוט ואף מצד תלמידים מתרבות הרוב המשתלבים בכיתותיהם ובבית ספרם. כאשר אנשי ההוראה והחינוך פוגשים בהתנגדות כזו עליהם להבחין האם מדובר בתהליכי הפרדה בהם התלמיד מעוניין להתרחק מתרבות הרוב או המיעוט, או שמא הוא עומד לבצע תהליכי שינוי המסגלים חלקים מן התרבות האחרת.

להבנה כזו ישנן משמעויות רבות, בין אם אנשי החינוך רוצים לגשר ולערב בין התרבויות השונות ובין אם הם רוצים לשמור על תרבות עצמאית בקרב כל אחד מן התלמידים (למשל

במקרה של תרבות נגד שלילית, תרבות "רחוב" וכיו"ב). במידה וההתנגדות מביעה תחילה של שינוי והם מעוניינים בעידוד שינוי זה, עליהם להכיל את ההתנגדות וללוות בסבלנות את תהליכי השינוי. מנגד, אם אנשי החינוך מעוניינים בשימור הפרדה עליהם לקבל התנגדות שכזו כאזהרה לשינוי עתידי ולהתכונן לקראתו. באופן הפוך, אם ההתנגדות מביעה את ליבת עמדת הפרדה כפי שניתן היה לראות אצל יובל, אזי אם אנשי החינוך מעוניינים בהפרדה עליהם לקבל עמדה זו ואולי אף לעודדה. אך אם אנשי החינוך מעוניינים בגישור בין-תרבותי ובלמידה הדדית עליהם לקבל זאת כסימן אזהרה ולהטמיע תהליכי שינוי. באופן סכמאטי ניתן לתאר זאת במטריצה הבאה:

לוח מס' 5

סוגי ההתנגדות ביחס ליישומים חינוכיים

רצון להפרדה	רצון לשינוי	
קבלה	שינוי	התנגדות של הפרדה
שינוי	קבלה	התנגדות של היטמעות

מובן מאליו, שהדברים אמורים לא רק לאנשי חינוך אלא למגוון בעלי מקצוע העוסקים בתהליכים בין-תרבותיים בפרט ובתהליכי שינוי בכלל. בעלי מקצוע כמו יועצים ארגוניים, מגשרים, מנחי קבוצות ועוד. תופעת ההתנגדות נוגעת במגוון רחב של סיטואציות. שנית, ישנן משמעויות נרחבות לשאלה זו בסוגיות מדיניות של מערכות חינוך. בין אם הדברים נוגעים בהכשרת מחנכים, מגשרים ועוד; ובין אם הם נוגעים לשאלה מערכתית של יכולת שילוב של תלמידים המצהירים על התנגדות מוקדמת ועוד. סוגיות אלו נגזרות מתוך הדברים שתוארו לעיל בדבר היחס המשתנה לגילויי התנגדות בהתאם לצרכים ולמגמות. בנוסף, הדברים יוצאים אף מעבר למדיניות של מערכות חינוך ונוגעים גם למדיניות ציבורית כללית בדבר קליטת עלייה או יחס כלפי מהגרים. אלו תהליכים יש לחייב או לאפשר למהגרים לעבור בארץ המארחת? האם כחלק מתהליך קליטת ההגירה תיבחן מידת ההתנגדות לתרבות הרוב הנוהגת ואף ייבחנו מאפייני ההתנגדות לכך? בחינה שכזו הבאה מתוך הבחנה בין סוגי ההתנגדות השונים יכולה להבדיל בין מהגרים הניצבים לפני שינוי והטמעה של תרבות הרוב לבין מהגרים המביעים עמדת הפרדה. אלו ואלו יכולים לקבל באמצעות הבחנה זו, התייחסות שונה וליווי בצעדים התומכים בקליטתם בארץ המארחת. תהיה אשר תהיה ההכרעה הערכית והפוליטית בדבר שילוב או אי שילוב התרבויות זו עם זו.

שלישית, לסוגיה זו ישנה חשיבות סוציולוגית ופוליטית החורגת מן המסגרת התיאורטית של מחקר זה ונוגעת לתהליכי שינוי בקרב חברות ותרבויות. זאת, תוך דגש על תהליכי שינוי בקרב חברות שמרניות ביחס לתרבויות מודרניות. השוואה זו מתבקשת דווקא משום שמושא מחקר זה מתמקד בזהות הדתית שמאפיינה הם שמרניים. דוגמא מובהקת לכך ניתן להביא מן המחלוקת בדבר שינויים בקרב התרבות האסלאמית בעת המודרנית. סמואל הנטינגטון (Huntington, 1993) הציב את התיאוריה המפורסמת שלו בדבר התנגשות בין ציביליזציות שונות. הוא טוען כי הקונפליקטים לא יתבססו על חלוקה של מדינות (Ajami, 1993), חלוקה של לאומים (Kirkpatrick, 1993) או על עניינים כלכליים (Rosecrance, 1998). לדעתו, השאלה המרכזית שתעסיק ותלבה את העימותים בעתיד תהיה השאלה התרבותית. כשבוחנים טענה זו רואים כי היא דומה במידה לא מבוטלת לטענה כי התרבויות השונות ינקטו בעמדה הדומה לעמדה הנקטת על ידי יחידים – בעמדת ההפרדה. עמדה זו תוביל תרבויות אלו להתנגדות. התנגדות פסיבית והתנגדות אקטיבית. בדיוק כפי שעלה מן הממצאים בדברי יובל. כלומר, באופן ספציפי יותר, טענה זו רואה בהתנגדויות מצד ציביליזציות שונות, שהובעו זה מכבר או שעתידות להתרחש, כהשתקפות של תהליכי התנגדות כחלק אינטגרלי מעמדת ההפרדה שהן נוקטות או שינקטו.

רבים ערערו על גישה זו של הנטינגטון מטעמים מתודולוגיים (Pfaff, 1997), אמפיריים (Fox, 2005), ותיאורטיים (Nussbaum, 1997). אחת התיאוריות שהוצעה, לכל הפחות בכל הנוגע לפירוש ההתנגדות האסלאמית, היא הבנת ההתנגדות כעניין פנימי מוסלמי (סיוון 2005). סיוון טוען כי ההתנגדות הנחזית באופן בולט מן המחצית השנייה של המאה העשרים ואילך מצד האסלאם, איננה התנגדות הנגזרת מעמדה הדוחה את התרבות המודרנית ונאבקת עימה. במקום זאת, זוהי התנגדות המביעה עמדה המגנה ואף מנסה לעכב בתוכה פנימה תהליכי שינוי שהחברה האסלאמית נמצאת בעיצומם לקראת היטמעות בתרבות החילונית המודרנית או לכל הפחות סיפוח מרכיבים ממנה. מסיבה זו, טוען סיוון, יש לשנות את זווית הפרשנות והבחינה ולהסתכל פנימה אל החברה האסלאמית על מנת להבין את הגורמים להתנגדות זו ואולי אף לצפות את העתיד להתרחש. בחינה של התנגדות זו באופן המתפרש כמתקפה בין-תרבותית, תפספס במידה ניכרת, לדעתו, הבנה עמוקה של תהליכים אלו.

אכן, בעניין זה של התנגדות הבאה מצד התרבות האסלאמית הוזכרה כבר לעיל סוגיה אחרת הנוגעת למהגרים מוסלמים ביבשת האירופית. סוגיה זו שקיבלה תשומת לב מיוחדת ב"משבר הרעלה" בצרפת, יכולה גם היא לקבל פנים חדשות אם יובחן בין התנגדות המבשרת

תהליכי היטמעות לבין התנגדות המבשרת תהליכי הפרדה. דווקא משבר הרעלה מזכיר במידה רבה את הדוגמא שהביאה שרון במחקר זה, בו ביקשה להגן על עצמה מפני תרבות הרוב באמצעות אמצעים אלו של צניעות. ההקבלה ממחישה את הדברים אך יש להדגיש כי טרם הועלתה כל טענה בדבר הקבלה מהותית שכזו בין שני המקרים. ייתכן שתופעת ההתנגדות שונה בשני המקרים. בדיוק לשם כך יש למצוא את המאפיינים השונים של סוגי ההתנגדות השונים.

שני סוגים של התנגדות

ובכן, מה מבחין בין שני סוגי ההתנגדות? מהו המאפיין או המאפיינים שיכולים להצביע על ההקשר בו ההתנגדות ננקטת מתוך עמדה כזו או אחרת? מן הממצאים שעלו מן התלמידים ומתוך ההבחנות שהובאו לעיל ניתן לאפיין את סוגי ההתנגדות על פי המרכיבים הגרעיניים והחליפיים המאפיינים אותן. מרכיבים אלו יענו למעשה על השאלה – האם ההתנגדות הינה אינטגרלית למציג אותה ותופיע לאורך זמן, או שמא ההתנגדות מאומצת כמרכיב משתנה שאיננו אלא חלק מתהליך של שינוי?

נראה אם כן, מן הממצאים, כי כאשר ההתנגדות מכילה בתוכה מרכיבים גרעיניים כמו שניתן היה לראות אצל יובל, אזי תהיה זו התנגדות הבאה מעמדת ההפרדה. אצל יובל, הייתה זו התנגדות שמרכיביה לא היו חדשים ואומצו לצורך פגישתו עם תרבות הרוב. היו אלו מרכיבים שעליהם חונך ובהם פגש בסביבתו הקרובה ובתקופות קודמות גם כן. יתרה מזו, יובל עבר תהליך של אקספולריזאציה, כפי שהובא לעיל, וגיבש לעצמו באופן הולך וגובר את זהותו כזהות דתית תוך מחויבות למרכיבי הגרעין הללו כחלק מזהותו זו. מרכיבים אלו התבטאו מאוחר יותר בהתנגדותו לתרבות הרוב וביטאו את תרבות הגרעין שלו באופן רחב ומלא.

מנגד ישנה ההתנגדות של שרון שנידונה לעיל בהקשר מעט שונה. התנגדות זו, מאופיינת בכך שהיא מאמצת לה מרכיבים חדשים שעד כה לא היוו חלק מזהותה התרבותית. גם באמצע אותם, אין היא מזדהה עימם באופן מלא. היא מאמצת אותם כחלק מתהליכי ההגנה שהיא נוקטת כנגד שינויים צפויים שהיא עתידה לעבור. בהקשר זה, כדאי לקרוא שוב את דבריה שלה:

”אני יודעת שלפני שבאתי לפה אז הייתי לובשת גם מכנסיים וגם חצאית וכשבאתי לפה אז ... אמרתי לעצמי שאני מתכוונת ללבוש רק חצאיות כי הרגשתי שאני צריכה משהו.. כאילו ידעתי שזה מה שיהיה והרגשתי שאני צריכה משהו שישמור אותי שאני אדע. אולי... זה אולי קצת מעיד על חולשת אופי... אבל זה קצת עבר לי.. (צחוק מבוכתי..).”

אופי ההתנגדות מובא באופן מפורש כהתנגדות המגנה מפני שינויים צפויים. אין זו התנגדות הבאה מתוך עמדה שלמה ומלאה הרואה בכך כמרכיב חיוני בתוך הזהות התרבותית. מאפיינים אלו אומצו על מנת להתכונן לבאות. יתרה מזו, ההתנגדות לא רק שמיוחסת לשינוי הצפוי היא אף מובעת באופן גלוי כלא שייכת לזהות תרבותית קודמת. לפני כן שרון לא נהגה כך, ואילו כעת היא שינתה זאת.

יוצא אם כן, כי אפשר לאפיין את שני סוגי ההתנגדות על פי סוגי המרכיבים שהובאו לעיל כמאפייני הזהות התרבותית. זה מוסבר היטב לאור העובדה כי ההתנגדות, כפי שניתן היה לראות, מהווה חלק אינטגרלי מגיבוש ונקיטת העמדה התרבותית. נמצא, שבהתנגדות השייכת לעמדת ההיטמעות ישנם מרכיבים חליפיים רבים אך מרכיבים גרעיניים מעטים. לעומת זאת, בהתנגדות השייכת לעמדת הפרדה ישנם מרכיבים גרעיניים רבים אך מרכיבים חליפיים מעטים.

מאפיין נוסף שכבר הוזכר והוצג בטבלה לעיל הינו מיקומה של ההתנגדות בשלבי התפתחות העמדות. ההתנגדות השייכת לעמדת ההיטמעות מופיעה על פי רוב בשלבים מוקדמים ומטרימים של היחשפות עם תרבות הרוב. לעומת זאת, ההתנגדות השייכת לעמדת הפרדה מופיעה מן הפגישה עם תרבות הרוב ואילך. התנגדות זו מאפיינת במידה רבה את ליבת עמדת הפרדה עצמה. מאפיינים אלו, ניתן להציג בטבלה להלן:

לוח מס' 6

מאפייני סוגי ההתנגדות

התנגדות גרעינית	התנגדות חליפית	
מרכיבים גרעיניים	מעטים	רבים
מרכיבים חליפיים	רבים	מעטים
מרכיבים מותאמים	מעטים	מעטים
שלבי הופעה	מוקדמים	מן הפגישה ואילך

נוספו בטבלה המרכיבים המותאמים על מנת ליישם את המודל שהוצג לעיל באופן שלם בתהליך סיווג ההתנגדות. מובן כי המרכיבים המותאמים לא מבצעים כל תפקיד בתהליכי ההתנגדות. זאת, משום שתפקידם לגשר ולמצע בין שתי התרבויות ואילו ההתנגדות באה וגורמת דווקא לתוצאה הפוכה. כך גם הוצגה בטבלה מיקומה של ההתנגדות בשלבים השונים של פיתוח עמדות ההשתלבות בהקשר זה של הזהות התרבותית.

השם שניתן לסוגי התנגדות אלו יכול לשמש לסיווג נוח יותר שלהן. שם זה עולה באופן פשוט מן המאפיינים. ההתנגדות השייכת לעמדת ההפרדה הינה התנגדות גרעינית בגלל התבססותה על מרכיבים אלו, ואילו ההתנגדות השייכת לעמדת ההיטמעות הינה ההתנגדות החליפית בגלל התבססותה על מרכיבים מסוג זה. אך יותר מכך – שמות אלו מעידים גם על אופי ההתנהגות המאפיין התנגדויות אלו. ההתנגדות הגרעינית, מכיוון שהיא מתרכזת בגרעין הקיים, הינה מתעמתת מטבעה ודוחה את הבא אליה מן החוץ. ההתנגדות החליפית לעומת זאת, הינה התנגדות שמתחלפת במהלך תהליך השינוי מהתנגדות לאימוץ והיטמעות. המרכיבים המשתנים משפיעים גם על מאפייניה של ההתנגדות עצמה וגורמים להיות משתנה ומתחלפת.

סוגי התנגדות – יישומים אפשריים

יישום ראשון ומתבקש לאפיון שהוצג עולה בהקשר החינוכי והתרבותי. בין אם מדובר במדיניות הננקטת כלפי תלמידים בני תרבות שונה, בין אם מדובר במהגרים; בין אם הדברים נוגעים לאנשי חינוך וקליטה הנוגעים ישירות בבני המיעוט ובין אם הדברים נוגעים למעצבי מדיניות הבוחרים בגישתם כלפי בני מיעוט. לצורך כך אפשר להביא את הטבלה שהוצגה לעיל רק בשינוי קל לאור ההבחנה שעלתה:

לוח מס' 7

מאפייני ההתנגדות ביחס ליישומים חינוכיים

רצון להפרדה	רצון לשינוי	
קבלה	שינוי	התנגדות גרעינית
שינוי	קבלה	התנגדות חליפית

ניתן לראות שבשינוי הקל שמוצג כאן יש מן החידוש בכל הקשור בפרשנות ובהבנה של גילויי התנגדות המתגלים לעיני המחנך, מעצב המדיניות או קולט העלייה. כאשר בעלי מקצוע אלו נתקלים בהתנגדות בקרב האוכלוסייה עימה הם נפגשים יש בפניהם שתי אפשרויות. האחת לראותה כהתנגדות הנמנעת מהיחשפות לתרבות המוצגת בפניהם, התנגדות הבאה כחלק מעמדת ההפרדה. האפשרות השנייה היא לראות התנגדות זו כתהליך שינוי עמוק המלווה בהתנגדות בתחילתו.

כיצד תזוהה אותה התנגדות? לאור העולה מכאן, עליהם לבחון אותה ראשית על פי מרכיביה. האם היא מכילה מרכיבים חדשים שאינם גרעיניים ואינטגרליים לנוקט בעמדה זו?

האם אלו מרכיבים שמתחלפים ומאומצים בעיקר על מנת להגן על הנושא אותם? אם התשובה חיובית נראה שמדובר בהתנגדות הפותחת תהליך של שינוי. אם התשובה היא שלילית מסתמנת נקיטה בעמדה כוללת של הפרדה ודבקות בתרבות המוצא.

כך גם אפשר לזהות את השלב בנקיטת העמדה בו מתגלה התנגדות זו. יש לבדוק האם היא ננקטה עוד בשלבים מוקדמים או שמא היא מהווה תגובה למצוי בפניה כעת. יש לציין, עם זאת, כי זיהוי זה איננו פשוט משום שבפעמים רבות ההתנגדות מאובחנת כבר בזמן הפגישה עם תרבות הרוב. לכן יש לבדוק היטב ולתשאל גם על השלבים המוקדמים למצב הנוכחי. מכל מקום, הבחנות אלו נותנות לאיש המקצוע כלים על פיהם יוכל לתכנן את מעשיו ותגובותיו.

יישום שני המוצע כאן, ולו לשם הדוגמא, הוא הכרעה, או לפחות הבנה עמוקה יותר, בשאלת המחלוקת באשר לגילויי התנגדות המתגלים בקרב חברות שמרניות. בין אם הללו מצויים בארצות מארחות כמהגרים ובין אם הללו מתגלים בעימות בין-תרבותי. כדי ליישם את ההבחנה בין סוגי ההתנגדות השונים, אפשר להביא קטע מהדברים של סיוון (2005) ולנסות לפרש את הדברים לאור הסיווג החדש שעלה. סיוון אומר כך:

"שני הזרמים, גם הקיצוני וגם הליברלי, הנם צאצאי תנועת ה"סלפייה". תנועה זו נולדה ברבע האחרון של המאה התשע-עשרה וקראה לביצוע רפורמה משמעותית באיסלאם כדי לשים קץ לניוון ולשקיעה התרבותיים, שאותם זיהו כסיבת הפיגור של עולם האיסלאם לעומת הציביליזציה האירופית." (סיוון, 2005, עמ' 29)

בדברים אלו ניכר כיצד ההתנגדות הינה חלק אינטגרלי מתהליך השינוי וההיטמעות שעברה ועוברת התרבות האסלאמית אל מול התרבות המערבית. סיוון מראה כיצד הזרם הליברלי הפתוח כלפי התרבות המערבית כרוך בתהליך התנגדות המבוטא על ידי הזרם הקיצוני המביע התנגדות לתהליכים אלו. זרם אחרון זה מקצין את עמדותיו מעבר לעמדות הידועות עד כה של האסלאם. זאת, לא כדי להתעמת עם התרבות המערבית שכנגדו אלא על מנת להתגונן כנגד תהליכי שינוי והיטמעות הצפויים בעתיד. זאת בדיוק אותה התנגדות שניתן היה לראות באופן דומה בתהליך ההיטמעות של שרון.

כעת יש להתבונן בטענותיו של הנטינגטון ולבחון אותן למול סוגי ההתנגדות שעלו כאן. ניתן לומר שבמאמרו של הנטינגטון ישנן שני חלקים מרכזיים המבססים את טיעונו. החלק הראשון מתבטא במספר טיעונים המסבירים את המעבר מחלוקה על פי מדיניות לחלוקה על פי ציביליזציות. זהו חלק רלוונטי פחות להתנגדות עצמה ויותר לשאלת מושא ונושא ההתנגדות.

החלק השני של הטיעון סובב סביב השאלה מדוע יהיה עימות. במילים שהוצגו כאן – מדוע תובע התנגדות בין תרבותית? כלומר מהם הגורמים לאותה התנגדות שנצפית בעת האחרונה בקרב האסלאם.

לשאלה זו מביא הנטינגטון טיעון מורכב שנחלק גם הוא לשני חלקים. בחלקו האחד עוסק הטיעון בתהליכי שינוי זהות העוברים על בני אדם בעת המודרנית ובגללה. תהליכים אלו מאלצים אותם לשוב לזהויות התרבותיות שלהם על מנת לבנות או להבנות שוב את זהותם:

”תהליכים של מודרניזציה כלכלית ושינוי חברתי ברחבי העולם עוקרים בני אדם מזהויות מקומיות רבות שנים... במקומות רבים בעולם, הדת היא שמילאה חלל זה, לעיתים קרובות בדמותן של תנועות המכונות ”פונדמנטליסטיות” (הנטינגטון, 2000, עמ' 133).

כלומר, הנטינגטון טוען שתהליכי שינוי הזהות בעת המודרנית הכוללים שינויים חברתיים, כלכליים ואף תהליכי חילון כפי שיטען כמה שורות מאוחר יותר – מביאים לחיזוק הזהות הדתית. בחיזוק זה, כרוכה גם עליית תנועות קיצוניות חדשות המביעות התנגדות לתרבות המערבית. זהו טיעון המזכיר במידה רבה את טיעונו של סיוון. ואם כך יש כאן דמיון רב לעמדת ההיטמעות בה ההתנגדות מהווה רק פתיחה לתהליכי שינוי שבמידה רבה אינם מאיימים על תרבות הרוב.

אך אם כך, כיצד הנטינגטון טוען שציפייתו היא שהעימות הבין-תרבותי ילך ויגבר וכי זוהי עמדה מוצקה שתעמוד ותמשיך לתוך האלף השלישי?

התשובה לכך מתקבלת בחלק אחר של טיעונו של הנטינגטון. במסגרתו הוא טוען כי העימות בין התרבויות ובמיוחד בין התרבות המערבית והאסלאמית מתרחש על רקע התנגדות רבת שנים האופיינית לאיסלאם ולמערב כבר זמן רב. ”הסכסוכים לאורך קו השבר שבין הציביליזציה המערבית לזו האסלאמית נמשכים כבר 1300 שנה” (הנטינגטון, 2000, עמ' 138). כלומר, מטיעון זה עולה כי אין אלו מרכיבים חליפיים הבאים רק כהתגוננות אחרונה אל מול התרבות המערבית ותהליכי היטמעות העוברים על בניה של תרבות זו. זו התנגדות עמוקה המתרחשת כמעט מראשית האסלאם ומלווה את שתי התרבויות גם ברגעי העלייה של התרבות האסלאמית בדיוק כמו שהיא מלווה אותן ברגעי העלייה של התרבות הנוצרית והמערבית.

כיצד מתיישבים שני הטיעונים זה עם זה? נראה שהנטינגטון מציג בפני הקורא כמה גורמים להתנגדות הכרוכים אחד בשני. אולם, לאור הממצאים במחקר זה יש ליצור הבחנה

ברורה בין סוגי ההתנגדות. שני סוגי ההתנגדות יכולים להימצא בהקשרים נפרדים ואף סותרים ביניהם. ייתכן והנטינגטון בנתחו לא התוודע באופן מלא לשתי המערכות השונות שמשקפות כל אחת סוג אחר מסוגי ההתנגדות. במובן זה, ייתכן וניתוחו של סיוון מחדד ומפריד בין שני הטעונונים ובוחר בסוג ההתנגדות המביע התגוננות לפני תהליכי שינוי. הבחנה זו עוזרת לו לפתח את התיאוריה כי עימות זה מבטא "התנגשות בתוך האסלאם". ייתכן ואף הנטינגטון לו היה מתוודע להבחנה זו היה נוטה להסברו של סיוון.

אולם, ייתכן גם, כי אף אם הנטינגטון היה מתוודע לחלוקה זו, היה ממשיך להחזיק בטיעונו כי זוהי התנגשות בין ציביליזציות. בכך, היה בוחר במוקד הטוען שהתרבות האסלאמית נוקטת בעמדה זו מתוך הפרדה ומתוך דבקות בתרבותה שלה. מתוך כך, היה מוסיף וטוען כי אין התרבות האסלאמית צפויה להיטמע בתוך התרבות המערבית.

באותו אופן, אפשר גם להעלות אפשרות כי שתי הטענות שהעלה הנטינגטון ימשיכו להתקיים זו לצד זו על אף ההבחנה בין שני סוגי ההתנגדות. זאת, על בסיס ההנחה כי שתיהן מבטאות זרמים שונים בתוך האסלאם עצמו. זרמים אלו משתלבים בעיתים מזומנות לתוך מטרה מעשית אחת המופיעה בדמות התנועות הפונדמנטליסטיות החדשות.

על כל פנים, אין ממטרתו של מחקר זה להכריע בשאלה. אך יש בהצעה זו משום יכולת לחדד את המחלוקת ולהבחין בגורמים השונים הנמצאים בתוכה. אם יופרדו הטעונונים ויבדקו זה מול זה לראות איזה מהם רלוונטי יותר או אף דומיננטי יותר – ייתכן ואז ניתן יהיה לטעון טיעון חד וברור יותר באשר לצפוי להתרחש, ויותר מכך, באשר למתרחש כבר עתה. הבנה עמוקה יותר של סוג ההתנגדות יכולה להוביל להבנה טובה יותר של סיבתו.

שתי דוגמאות אלו מהוות פתח לסוגיות שונות בדבר המשמעויות שיש להבחנה בין שני סוגי ההתנגדות. מחקרי המשך יוכלו לבחון שאלה זו באספקטים הרחבים שבה. כך גם, ייתכן וניתן יהיה לזהות תתי סוגים נוספים לאותה התנגדות הנפוצה במקרים רבים כל כך.

ח. מדיניות שילוב - מסקנות

בפתח חלק זה יש לעמוד על נקודה חשובה ומקדימה. מסקנות אלו שיובאו להלן מובאות בהתאם ליוצא מתוך מהלך המחקר ועל פי הממצאים שעלו מן התלמידים. אין בהכרח במסקנות אלו המלצות מדיניות המומלצות ליישום. זאת, משום שישנם ערכים רבים היוצאים מגדרו של מחקר זה ויכולים להשפיע רבות על קבלת ההמלצות. המלצה על מסקנות אלו פירושה חריגה מן הממצאים וקבלת שורת הנחות ערכיות שאין בכוונת כותב שורות אלו לעסוק בהן.

ההנחה הנמצאת בבסיס הדברים היא העלאת רווחתם הנפשית של התלמידים בני המיעוט. הנחה זו נלקחה בחשבון לא משום שהיא מקובלת בהכרח על כותב המחקר כמבטלת הנחות ערכיות אחרות אלא משום שהיא עלתה באופן בולט מן הצרכים אותם תיארו התלמידים במחקר זה. נקודת מבטם של התלמידים הינה נקודת מבטו של הפרט החפץ ברווחתו הנפשית. בכך, ממילא כרוכה גם שורת ההנחות הערכיות של הפרט שקבלתן מגבירה אינהרנטית את רווחתו הנפשית. עם זאת, הנחות אחרות ייתכנו בהחלט ובמידה שיילקחו בחשבון ישנו את מסקנות והמלצות המחקר. וודאי כאשר מדובר בהסקת מסקנות למערכת החינוך הישראלית שבה מעורבות הכרעות ערכיות רבות שייתכן ותהיינה שונות מהנחותיו של הפרט. לפי האמור, מסקנות אלו יומלצו אם ורק אם תתקבל ההנחה הערכית בדבר חשיבות רווחתו הנפשית של הפרט ויתרונה על פני שיקולים אחרים.

לאור זאת, מסקנותיו של מחקר זה מצטרפות במידה חלקית להמלצות המדיניות שניתנו זה מכבר במחקרים המקיפים שנעשו בנושא השתלבות מיעוטים במערכות חינוך מרובות תרבויות. יחד עם זאת, יש במחקר זה כמה המלצות חדשות ואף חולקות על המקובל בחשיבה הרב-תרבותית כיום. בדברים הבאים תוצגנה תחילה הנקודות המשותפות ולאחר מכן תובאנה הנקודות הייחודיות שהתחדשו במחקר זה לאור הממצאים.

בנקס ממליץ בכתביו (Banks, 2001, 1995) לנקוט במדיניות של איזון בין גיוון לאחדות במערכות החינוך. לדעתו, איזון כזה אינו נמצא במערכות החינוך בארה"ב. הוא מלין על חוסר ייצוגיות בתחומים רבים כמו בתחומי ההיסטוריה, הספרות ועוד. באופן דומה, עלה עניין זה, ואף באופן חריף יותר, מממצאי מדיניות מערכת החינוך בישראל שנסקרו במחקר זה. עלה מן המחקרים והממצאים כי שורשיה של מדיניות משרד החינוך נמצאים בגישת "כור ההיתוך" וכעת מתקיימת התקדמות איטית לעבר גישה רב תרבותית אך גם היא נוטה למודל האירופי. מודל זה הוגדר במחקר זה כמודל המטמיע גישה רב תרבותית אינדיבידואלית הנמנעת מחיוב אקטיבי של השונה והאחר אל תוך המרחב הציבורי.

מסקנותיו של בנקס, לפיכך, רלוונטיות למערכת החינוך הישראלית. מסקנות אלו מצטרפות במידה רבה לקריאותיו של פריה (1994) הקורא לעיצוב ערכי יסוד משותפים הכוללים דמוקרטיה וצדק שייתנו תקווה ומחויבות לעשייה בצד ביקורת התרבות. לצד ערכי יסוד אלו, טוען בנקס, יש לפתח התאמות של תכניות הלימודים על פי הגיוון התרבותי. בעקבות כך יוכשרו התלמידים: א. ללמוד ולפתח זהות תרבותית עצמית. ב. להתמודד ולהתפתח בעולם מרובה תרבויות עם נייודות גבוהה יותר. ג. לתרום לבניית חברה ציבורית המבוססת על מוסר וצדק. בנקס טוען כי רבים מבני המיעוטים הפכו לבלתי-מקובלים הן בזרם המרכזי והן בתרבותם שלהם. היום, הוא טוען, בעידן הגלובלי הכרה במיעוטים מחויבת. לפיכך, יש לפתח לדעתו בקרב התלמידים גם זהות גלובלית.

סטרנברג (Sternberg, 2004) מוסיף כי יש לפתח מדיניות משלבת בשני מישורים. מישור אחד מתמקד בהתאמת המערכת להיות סביבה נוחה יותר למיעוטים מתרבויות שונות. המישור השני מוסיף שיש להרחיב מדיניות זו גם לתחומים אקטיביים הכוללים את חומרי הלימוד והבחינות. על חומרים אלו להתאים לבני תרבויות המיעוט ולשלב את תרבותם בתוכו. נקודה זו בלטה ביתר שאת בקשיים רבים של התלמידים הדתיים. כמעט כולם הביעו קשיים קוגניטיביים עמוקים שנבעו כתוצאה מחומר הלימוד בשיעורי היהדות השונים ואף במדעי הטבע שסתרו את תרבותם ואמונתם. מעבר לכך, גישתם של המורים עצמם לא גילתה סבלנות מספקת לטעמם כלפי תרבותם. התאמה כפי שסטרנברג מציע יכולה לפתור מן השורש בעיה זו. הן בבית הספר והן במערכת החינוך הכללית כלפי מיעוטים שונים.

לצד מסקנות אלו נראה כי יש להכליל גם מסקנות העולות ממאמרם של מירסקי (1998), טטר (2004) ומסאלחה (2004) המדגישות את הכללת המאפיינים התרבותיים השונים בהתייחסות לתלמידים הבאים מרקעים השונים מתרבות הרוב. מסקנה זו בלטה באופן מיוחד מן העימות שתיארה עירית בדבר המיצג הפרובוקטיבי. נקל להסיק כי במקרה זה, כמו במקרים רבים אחרים שתוארו במחקר זה, חשובה הייתה שימת הלב המדוקדקת למצוקות הנובעות מהפערים התרבותיים. מודעות לכך והעלאה של פערים אלו כפי שמציע מסאלחה, הייתה יכולה להקל על תחושתה של עירית כמו גם על תחושתם של תלמידים אחרים במקרים דומים.

בנוסף לכך, נראה כי יש ליישם המלצות נוספות העולות ממאמריה של אן פישר ושותפים (Fischer et al, 1998). ביניהן הכללת מורה בן אותה תרבות או איש מקצוע/מגשר המביאים את השפות התרבותיות השונות השוררות באותה מערכת חינוכית לידי מכנה משותף. שימוש במגשרים שכאלה ננקט, כפי שהובא לעיל, על ידי משרד החינוך. יחד עם זאת, כפי שעלה ממחקרה

של סבר (2003) שימוש באנשי מקצוע אלה מיועד היום בעיקר להטמעתם של המיעוטים בתוך תרבות הרוב ולא להבנת צרכיהם כבני תרבות המיעוט באשר הם. שימוש במגשרים שכאלו לצורך קידום ועידוד תרבותם של בני המיעוט יכולה להקל על השתלבותם ולהתבטא בשורה של פרמטרים חיוביים.

זאת ועוד, פישר מוסיפה את חשיבותו של ההקשר הקהילתי בו נמצא התלמיד. במובן זה, בבית הספר התגלה מצב קיצוני בו התלמידים נותקו במידה גבוהה מאד מקהילתם התרבותית המקורית. לכן, במקרה זה כמו גם במערכת החינוך כולה יש להתחשב ולהשתמש בסביבה הקהילתית התרבותית של התלמיד.

מחידושי של מחקר זה

לצד אלו, עלתה במחקר זה מסקנה ייחודית שבה נטען כי לצורך פיתוח מדיניות שילוב אפקטיבית יש להתמקד בפיתוח המרכיבים המותאמים. פיתוח כזה כולל מספר אפשרויות: א. פיתוח היכולת להפוך מרכיבים מתרבות אחת למרכיבים המהווים חלק מתרבות אחרת. ב. לשנות תתי-מרכיבים כך שיתאימו באופן ממצע לתרבות האחרת ג. לשנות את תפיסת התרבות האחת מכזו שמאיימת לכזו שמחזקת ומבססת ומהווה למעשה חלק מן התרבות האחרת. מסקנה זו בדבר חשיבותו של פיתוח המרכיבים המותאמים נבעה ממודל חדש שהוצג במחקר זה. מודל זה מוסיף מימד שלישי על שני המימדים שהובאו בשם ברי לעיל. בכך ישנה המלצה לשינוי המדיניות החותרת לתשובת "כן" לשתי התרבויות לכיוון אחר שבו עיקר הדגש יושם על פיתוח המרכיבים הממצעים ללא שתשובת "כן" לשתי התרבויות תהיה משמעותית כפי שהוצג עד כה. עלה, כי פיתוח היכולת להשגת מרכיבים מותאמים כפי שהוצג יכול להוביל לעמדת שילוב המלווה ברווחה נפשית גבוהה יותר. אם לעמדת חיבור מתוך הצטלבות ואם לעמדת חיבור מתוך זהות דומיננטית וזהות שולית.

נוסף על המלצה זו, נעשתה הבחנה בדבר שני סוגי התנגדות. עיקר הדגש במסקנה זו הינו ניתוח ההתנגדויות על פי שתי האפשרויות ופעולה על פיהן. האפשרות האחת מדברת על התנגדות הנמנעת מהיחשפות לתרבות המוצגת בפניהם, התנגדות הבאה כחלק מעמדת הפרדה. האפשרות השנייה מדברת על התנגדות כחלק מתהליך שינוי עמוק המלווה בהתנגדות בתחילתו אך בהיטמעות בסופו. זיהוי בין השתיים אפשרי על פי בחינת המרכיבים. התנגדות המכילה מרכיבים חדשים המתחלפים ומאומצים בעיקר על מנת להגן על הנושא אותם, מעידה על התנגדות כחלק מתהליך של היטמעות. לעומת זאת, אם מרכיבי הזהות התרבותית הינם גרעיניים ואוטנטיים

לנוקט בעמדה זו נראה כי מדובר בנקיטה בעמדה כוללת של הפרדה ודבקות בתרבות המוצא. בנוסף, ניתן לזהות גם את השלב בנקיטת העמדה בו מתגלה התנגדות זו. יש לבדוק האם היא ננקטה עוד בשלבים מוקדמים, מה שמעיד על התנגדות כחלק מעמדת הפרדה. או שמא היא מהווה תגובה הננקטת מאוחר יותר, לאחר הפגישה עם תרבות היעד. שלב כזה יכול להעיד על עמדת התנגדות שהינה חלק מתהליך שינוי עמדות.

לניתוח כזה יש חשיבות רבה למדיניות שמגמתה שילוב מיעוטים במערכת החינוך. ראשית יש להטמיע במערכות החינוך זיהוי וניתוח שיטתי של עמדות התלמידים המשתלבים ובכלל זה ניתוח התנגדויות כפי המתואר כאן. לאחר ניתוח כזה ניתן יהיה להגיב באופן הולם ונכון יותר כלפי תלמידים אלו. נראה, כי תגובה ראויה להתנגדות המבטאת פתיחה של שינוי תהיה חיזוק מרכיבי תרבות המוצא ונקיטה בעידוד תרבותי אקטיבי לשימורם של מרכיבים אלו. זאת, בד בבד עם חיזוקם של המרכיבים המותאמים ובכך ניתן יהיה לאפשר שילוב נכון יותר ובר קיימא. לעומת זאת, כאשר תזוהה התנגדות שהיא חלק מעמדת הפרדה, חשוב יהיה להקטין חרדות ולפתוח בהליכי גישור עמוקים. גם כאן, מקומו של פיתוח המרכיבים המותאמים אל לו שייפקד. פיתוח של מרכיבים אלו יאפשר במידה רבה את הגישור האפקטיבי ביותר בין שתי התרבויות.

סיכום

במחקר זה הוצגו ממצאים מחקר מקרה המתמקד בקבוצת תלמידים הדתיים בבית ספר מרובה תרבויות. חקר המקרה נבחן ונותח בשלוש רמות. הרמה הראשונה היא מרכיבי הזהות התרבותית של בן המיעוט ודרכי התפתחותה בחברה מרובת תרבויות. הרמה השנייה היא תהליכי ההשתלבות החברתיים של בן המיעוט. הרמה השלישית היא סביבת המדיניות בה מתבצעים תהליכים אלו. כדי לענות על שלוש רמות אלו הובאו חמישה סיפורים המייצגים עמדות שונות על פי המסגרות התיאורטיות של ברי וכן של רוקס וברואר. סיפורים אלו כרכו במידה רבה תשובות לסוגיית הזהות וההשתלבות גם יחד. סוגיות אלו נותחו ונידונו בנפרד לאחר מכן כתוצאה מן העולה מסיפורים אלו. כך גם הובאו ממצאים ממדיניות בית הספר ואף נעשתה השוואה למדיניות הנוהגת במערכת החינוך הכללית במדינת ישראל. זאת, כדי לענות על שאלת המדיניות המשלימה שלושה צדדים אלו.

בעקבות הממצאים הועלו כמה נקודות לדיון. הנקודה הראשונה נגעה בתהליכי ההשתלבות של בני המיעוטים. נראה היה כי שלבים רבים תואמים את המסגרות התיאורטיות שהובאו. יחד עם זאת, ניכרו הבדלים בשלבי השתלבות מוקדמים יותר. הנקודות הבולטות בהקשר זה היו ההבחנה שעלתה בדבר תהליך האקספלוריאציה וגיבוש הזהות המבסס את עמדת ההפרדה כשלב מקדים ומאפשר אותה. לעומת זאת עלה כי דחיית תרבות המוצא ללא תהליך כזה עלולה להוביל לעמדת שוליות. לצד אלו עמדה התנגדותה של שרון כשלב מטרים להיטמעות המהווה חלק מתהליך שינוי ואימוץ נרחב לבסוף של מרכיבים מתרבות הרוב.

בהמשך הועלתה נקודה נוספת שעסקה במרכיבי הזהות התרבותית ועסקה באפיון הסוגים השונים בתוכה. עלה כי ישנם מרכיבים גרעיניים הנבנים ללא עיבוד ושינוי ומזוהים פעמים רבות עם תרבות המוצא בגלל הדמיון בין שניהם באשר לשלבים המוקדמים הנוגעים לפיתוחם. מנגד, ישנם מרכיבים חליפיים המשתנים תכופות ומהווים פעמים רבות סיפוח מבחוץ של מרכיבי זהות ללא שתהיה עימם הזדהות מלאה ותהליך עיבוד מסודר. מרכיבים אלו מזוהים פעמים רבות עם תרבות הרוב משום שהיא האחרונה בה נפגשים והיא זו שדורשת את ההשתנות מעמדת ההתחלה עימה בא בן המיעוט. בין שני אלו נמצאו מרכיבים מותאמים המתווכים בין השניים ומוצאים את המחבר ביניהם.

עוד עלה סיווג של העמדות השונות שהוצגו במחקריהם של ברי ושל רוקס וברואר על פי המרכיבים השונים. הנקודה הבולטת במודל זה הייתה כי עמדות החיבור בנויות במידה רבה על

מרכיבים מותאמים יותר משהם בנויות על מרכיבים הבאים הן מתרבות המוצא והן מתרבות הרוב.

ביישום הבחנה זו לשאלת המדיניות ניכר היה שתוכניות המדיניות עד כה פעלו על פי המודל הדו-ממדי של ברי ולא הכלילו צורך זה במרכיבים מותאמים. עלה, כי לצורך השגת רווחה נפשית גבוהה יותר באמצעות עמדת החיבור, נכון יותר לפתח יכולת זו של מרכיבים מותאמים ובכך לאפשר עמדות חיבור המצריכות פחות משאבים לתמיכתן וממילא מגבירות את הרווחה הנפשית.

בנוסף, הורחב הדיון אודות סוגי ההתנגדות שהתגלו הן בעמדת ההיטמעות והן בעמדת ההפרדה. עלה כי הללו מאפיינים את שתי העמדות אך נבדלים בשלבים בהם הם מופיעים ובמרכיבים התרבותיים הבונים אותם. ההתנגדות השייכת לעמדת ההפרדה מופיעה בשלב בו כבר ישנה פגישה בין בן המיעוט לתרבות הרוב. כך גם התנגדות זו "מקורית" לבן המיעוט ומכילה בתוכה מרכיבים גרעיניים רבים. ההתנגדות המופיעה כחלק מעמדת ההיטמעות, לעומת זאת, מופיעה בשלב מוקדם כהגנה מפני השינוי ומכילה מרכיבים חליפיים הזרים לבנייה קודמת של הזהות התרבותית.

לבסוף, נוסחה שורה של מסקנות בדבר מדיניות שילוב רצויה במערכת החינוך בהנחה שרווחתו הנפשית של הפרט עומדת לנגד עיני מקבל המדיניות. מסקנות אלו כללו שורה של מחקרים שנעשו בנושא ובהם ממצאי המחקר הנוכחי תמכו. בד בבד, הוצגו המלצות מדיניות ייחודיות שנבעו ממחקר זה.

ביבליוגרפיה

- אבירם, ר' (1996) חינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך: א' גור זאב (עורך) *בעידן השיח הפוסט מודרני*. ירושלים: מגנס.
- אדלשטיין, א' (2000). *דפוסי עבריינות וסטייה חברתית בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית, הפקולטה למשפטים: המכון לקרימינולוגיה.
- אולפורט, ג', ו' (1969) *דגם האישינות וגדילתה*. תל אביב: יחדיו.
- באב"ד, א' (1985). תהליכי שינוי פסיכולוגי. בתוך: צ' לם (עורך). *בית ספר וחינוך*. ירושלים: מאגנס.
- ברם, ח' (1994). חברה ותרבות ישראלית: מתפיסה של דיכוטומיות לתפיסה של ריבוי. בתוך: *חינוך מול מציאות משתנה עמ' 19-22*. ירושלים: ביה"ס למנהיגות חינוכית.
- גור זאב, א' (2003). *רב-תרבותות וחינוך בישראל*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- גיימס, ו' (1969). *החוויה הדתית לסוגיה, מחקר בטבע האדם*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- הורנצ'יק, ג' (2003). היתרונות של ריבוי זהויות: השתמעויות ממחקרים על זהות תרבותית והסתגלות. בתוך: א' לשם, (עורך) *שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש*. עמ' 127-138. ירושלים: מגנס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה 2006א. לקט נתונים מתוך הסקר החברתי. הודעה לעיתונות.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה 2006ב. *תלמידים עולים במוסדות חינוך תשס"ד*.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה 2004, *לוח 9: תלמידים שעלו בין השנים 1998-2002 בכיתות ט-י"א לפי דרגת כיתה, מעבר לבית ספר אחר, נשירה ותכונות שונות*.
- הנטינגטון, ס' (2000). התנגשות הציביליזציות. תכלת. ירושלים: שלם.
- הררי, ז' (1996). *עמדותיהם של תלמידים ותיקים על העליה והעולים (מחבר העמים) במערכת החינוך*. עבודת מ.א. הפקולטה למדעי החברה והרוח, באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- ועקנין, ר' (1990). יצירות ספרות כאמצעי מסייע בעיצוב זהות דתית אצל מתבגרים דתיים. בתוך: *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ*. עמ' 207-222. משרד החינוך: מחלקת פרסומים.
- טטר, מ' (2004) ייעוץ בקהילות קולטות עלייה. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים). *ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה*. תל-אביב: רמות.
- ידוביצקי, מ' (2002). *שילוב תלמידים עולים במערכת החינוך*. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- יונה, י'. שנהב, י' (2005). *רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל*. תל-אביב: בבל.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע, (עורכת) *מסורות וזרמים במחקר האיכותי עמ' 257-299*. תל-אביב: דביר.
- ישראל, ל' (1998). *אודיסאה רב-תרבותית*. עמ' 8-13. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, א' וזיסר, ב' (2003) *מהשלמה להסלמה: השסע הדתי - חילוני בפתח המאה העשרים ואחת*. ירושלים ותל-אביב: הוצאת שוקן.

לם, צ'. (1999). פלורליזם תרבותי כאידיאולוגיה. רב גוניות ורב תרבותיות בחברה הישראלית. עמ' 15-16. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, ביה"ס לחינוך.

לשם, א'. רואר-סטריאר, ד. (2003) שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנש. ירושלים: מגנס.

מירסקי, י'. (1998). היבטים פסיכולוגיים בעלייה ובקליטה של עולי ברית המועצות. בתוך: מ' סיקרון וא' לשם (עורכים). דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר: 1991-1995. עמ' 334-367. ירושלים: מגנס.

מסאלחה, ש'. (2004) ייעוץ פרטני בחברה רב-תרבותית. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים). ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה. תל אביב: רמות.

מרגולין, ת'. (2002). השפעת סגנונות תירבות, לכידות משפחתית ופתיחות משפחתית לשינוי, על הסתגלותם הרגשית והחברתית של הסטודנטים עולים ממדינות חבר העמים. רמת-גן: חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, בית ספר לחינוך.

משרד החינוך, אתר האגף לקליטת עלייה התקבל ב-12.4.2007 מ: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/8110F649-761B-4169-8404-D9DD819471BC/21326.doc>.

משרד הקליטה (2007), השנתון הסטטיסטי "ילדים עולים בישראל".

נחתומי, א'. (2003). רב-תרבותיות במבחן הישראליות. ירושלים: מגנס.

סבר, ר'. (2003). חסמים במתן שירותי ייעוץ וטיפול בחברה מרובת תרבויות. בתוך: מ' גילת (עורך). ירושלים: עמותת אפשר.

סבר, ר'. (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך. מגמות, כרך מ"ג (1) עמ' 142-168.

סיוון, ע'. (2005). התנגשות בתוך האסלאם. תל אביב: עם עובד ואופקים.

סמילנסקי, מ' (1990). אתגר ההתבגרות: יחסי מתבגרים הורים. תל-אביב: רמות.

עירם, י'. (1999). אחדות מול רב-גוניות בחברות פלורליסטיות. בתוך: רב גוניות ורב תרבותיות בחברה הישראלית. עמ' 11-14. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

פישרמן, ש' (1992). זהות האני וזהות דתית של מתבגרים בחינוך הדתי בישראל. בתוך: מ' בר-לב (עורך). חינוך דתי ונוער דתי: דילמות ומתחים. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב והוצאת מסדה.

פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך: ח' פלום (עורך). מתבגרים בישראל. תל אביב: רכס הוצאה לאור.

פריה, פ'. ושור א'. (1994) פדגוגיה של שחרור- דיאלוגים על שינוי בחינוך, תל אביב: מפרש.

צבר בן יהושע, נ'. (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים: מסדה.

קציר, י'. (2003). צוות חשיבה בנושא רב-תרבותיות והכשרת מורים. תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.

רובינשטיין א'. ומדינה, ב'. (2005) המשפט החוקתי של מדינת ישראל: עקרונות יסוד. תל-אביב וירושלים: הוצאת שוקן.

רוזמן, מ'. זלצמן נ'. ופרנקל ר'. (1990) זהות אישית. תל אביב: הוצאת רמות אוניברסיטת תל אביב.

רוזן-צבי, א'. (1996) *מדינה יהודית – דמוקרטיה: אבהות רוחנית, ניכור וסימביוזה – האפשר לרבע את המעגל, בתוך: ד' ברק-ארז, (עורכת). מדינה יהודית ודמוקרטיה – קובץ מאמרים. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.*

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

שגיא, א'. (2003). *מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי. בתוך: א' נחתומי (עורך), רב-תרבותיות במבחן הישראליות. עמ' 63-80. ירושלים: מגנס.*

שקדי, א'. (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום (פרק 5) תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.*

שוהמי א', לוי ת', ספולסקי ד'. (2003). *הישגים לימודיים של עולים. מרכז ומחקר ומידע של הכנסת.*

שמש, א'. (2001). *עלייה חדשה - שינויים במאפייני נוער עולה מחבר המדינות. מניתוק לשילוב 13. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.*

- Ajami, F. (1993). The summoning, *Foreign Affairs* 72(4): 2–9.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin* 130: 80-114.
- Argyris, C. & Schoen, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Banks, J.A. & McGee-Banks, C.A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan. Ch. 36, pp. 635-646.
- Banks, J.A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon (4th ed.).
- Bar-Lev, M. & Krausz, E. (1989). Varieties of Orthodox religious behavior: A case study of yeshiva high school graduates in Israel. In: E. Krausz (ed.), *Education in a Comparative Context* (pp. 75–90). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Beit-Hallahmi, B. (1991). Religion and identity: concepts, data, questions. *Social Science Information* 30: 81-95.
- Ben-Shalom, U. & Horenczyk, G. (2003). Acculturation orientations: A Facet Theory perspective on the bidimensional model. *Journal of Cross Cultural Psychology* 34: 176-188.

- Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee, F. & Morris, M. (2002). Negotiating biculturalism: 1 frame-switching in biculturals with oppositional vs. compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33: 492–516.
- Berry, J. & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. In J. Berry, M. Segall, & C. Kagitcibasi (eds.). *Handbook of cross-cultural psychology: Social behavior and applications, Vol. 3* (pp. 291-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P. Desen., J. Berry, & N. Sartorius (eds). *Cross-cultural Psychology and Health towards Applications*. London: Sage.
- Berry, .J.W. (1990). Psychology of acculturation. In R. Brislin. (ed), *Applied Cross Cultural Psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J.W. (1994). Acculturation and psychological adaptation: An overview. In A.M. Bouvy., F.J. Van de Vijver, & R. Schmits. (eds). *Journeys into cross-Cultural Psychology* pp. 129-141. Amsterdam: Sewts Zeitlinger.
- Birman, D. (1994). *Biculturalism and ethnic identity: An integrated model*. Focus 8.
- Bourhis, R.Y. Moise, L. C., Perreault, S. Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: a social psychological approach. *International Journal of Psychology* 32: 369-389.
- Cross, W.E. Jr. (1978). Models of psychological nigrescence: A literature review. *Journal of black psychology* 5(1): 13-31.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. London: Imago.
- Erikson, E.H. (1958). *Young Man Luther* New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth, and Crisis*, New York :Norton.
- European Commission, Culture. (n.d) Retrieved April 27, 2008, from http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc399_en.htm
- Fischer, A. R. Jome, L. M. & Atkinson, D.R. (1998) Reconceptualizing Multicultural Counseling: Universal Healing Conditions in a Culturally Specific Context. *The Counseling Psychologist*. 26 (4): 525-588.
- Flannery, W. P. (1998). The bi-dimensional model of acculturation: Too little? Too much? Or just right? Paper presented at the XIV International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology, Bellingham, WA.
- Fox, J. (2005). Paradigm lost: Huntington’s unfulfilled clash of civilizations prediction into the 21st century. *International Politics* 42: 428–457.

- Glock, C. & Stark, R. (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago: Rand McNally.
- Griffin, R. W. (1993). *Management (4th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grotevant, H. D. (1997). Identity processes: Integrating social psychological and developmental approaches. *Journal of Adolescent Research* 12: 354–357.
- Hartman, H. (1958). *Psychoanalytic Perspective on Migration and Exile*, New York: International University Press.
- Horenczyk, G. & Ben-Shalom, U. (2001). Multicultural identities and adaptation of young immigrants in Israel. In: N. K. Shimahara, I. Holowinsky & S. Tomlinson-Clarke (eds.). *Ethnicity, Race, and Nationality in Education: A global perspective* (pp. 57-80). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Horenczyk, G. & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education* 18: 435–445.
- Huntington, S. (1993). The Clash of Civilizations. *Foreign Affairs* 72: 22–49
- Kirkpatrick, J.J. (1993). The modernizing imperative, *Foreign Affairs* 72(4): 22–26.
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2001). Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32: 213-228.
- Kuhn, M. & McPartland, T. (1954). An empirical investigation on self attitudes. *American Sociological Review* 19: 68-76.
- Kreitner, R. (1992). *Management (5th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- LaFromboise, T. Coleman, H. & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin* 114: 395-412.
- Larwood, L., Falbe, C.M, Kriger, M.P. Miesing, P. (1995), "Structure and meaning of organizational vision", *Academy of Management Journal* 38 (3): 740-769.
- Lazarus, R.S. (1963). *Personality and adjustment*. New York: Prentice Hall.
- Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition* 3: 94–120
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. (pp. 159-187) New-York: Wiley.

- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicológica* 2: 23–34.
- Marcia, J.E. (1994). The empirical study of ego identity. In H.A. Bosma et al. (Eds.), *Identity and Development: An Interdisciplinary Approach*. Cal: Sage.
- Mattson, D.L. (1992). *Salad Bowl – All Together, All Unique, All Special*. South Dakota. U.S.
- Moodley, K.A (1995). Multicultural Education in Canada: Historical Development and Current Status. *Handbook of Research on Multicultural Education*. (p.p. 20-81): British Columbia, Canada.
- Nauck, B. (2001). Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross Cultural Psychology* 32: 159-173.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teaching education for a new century. *Journal of Teacher Education* 51(3): 180-187.
- Nussbaum, B. (1997). Capital, Not Culture, *Foreign Affairs* 76(2): 165.
- Pfaff, W. (1997) The Reality of Human Affairs. *World Policy Journal* 14(2): 89–96.
- Phinney, J. S. Ong, A. (2002). Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European-American backgrounds. *International Journal of Behavioral Development* 26, 556-561
- Phinney, J. S. & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African, American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7: 3–32.
- Rafaeli-Mor, E. & Steinberg, J. (2002). Self-complexity and well-being: A review and research synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 6: 31–58.
- Roccas, S. Brewer, M. B. (2002). Social Identity Complexity, Personality and Social *Psychology Review* 6, (2): 88–106.
- Ryder, A., Alden, L. & Paulhus, D. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-

- identity and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology* 79: 49–65.
- Sellers, R. (1998). Multidimensional Model of Racial Identity: A Reconceptualization of African American Racial Identity. *Personality and Social Psychology Review* 2, (1): 18-39.
- Schachter, E. (2004). Identity configurations: A new perspective on identity formation in contemporary society. *Journal of Personality* 72(1), 167-200.
- Sternberg, R.J. (2004). *Culture & Intelligence*. *American Psychologist* 59 (5): 325-338.
- Sue, D.W. (2004) Whiteness and Ethnocentric Monoculturalism: Making the Invisible Visible. *American Psychologist* 59 (8): 761-768
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. New York: Cambridge University Press.
- Tarakeshwar, N., Stanton, J. & Pargament, K. (2003). Religion: An overlooked dimension in cross-cultural psychology. *American Journal of Community Psychology* 34(4): 377–394.
- Tetlock, P. E. (1983). Accountability and complexity of thought. *Journal of Personality and Social Psychology* 45: 74-83
- Tsai, J., Ying, Y. & Lee, P. (2000). The meaning of "being Chinese" and "being American": Variation among Chinese-American youth adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31: 302–332.
- Vaughan, A.C. (2001). *Cultural Pluralism: Implications Practices and Comprehensive School Reform*. Paper presented at the Biennial Convocation of Kappa Delta Pi. 43rd, Orlando, FL, November 8-10.
- Vigil, J.D. (1997). *Learning from Gangs: The Mexican American Experience*. Charleston: West Virginia.
- Wanandi, J. (1999). *ASEANW's Challenges for its future*, Retrieved August 4, 2006 from: <http://www.nyu.edu/globalbeat/asia/wanandi012399.html>
- Yin, R. 1989. *Case Study Research: Design and Methods*. Sage: Newbury Park, CA.
- Zander, A. F. (1950). Resistance to change—Its analysis and prevention. *Advanced Management* 4(5), 9-11.