

**תפקידה של האומנות ככלי מגשר בקבוצות דו לאומיות
של נוער יהודי ובדואי המתגורר בשכנות בנגב**

**מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר
"דוקטור לפילוסופיה"**

מאת

נועה ברקאי-קרא

הוגש לסנאט אוניברסיטת בן גוריון בנגב

נובמבר, 2019

חשוון תש"פ

באר שבע

**תפקידה של האומנות ככלי מגשר בקבוצות דו לאומיות
של נוער יהודי ובדואי המתגורר בשכנות בנגב**

**מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר
"דוקטור לפילוסופיה"**

מאת

נועה ברקאי-קרא

הוגש לסנאט אוניברסיטת בן גוריון בנגב

אישור המנחה פרופ' אפרת הוס

ehuss

אישור דיקן בית הספר ללימודי מחקר מתקדמים ע"ש קרייטמן

נובמבר, 2019

חשוון תש"פ

באר שבע

העבודה נעשתה בהדרכת
פרופ' אפרת הוס
במחלקה לעבודה סוציאלית
בפקולטה למדעי הרוח והחברה

הצהרת תלמיד המחקר עם הגשת עבודת הדוקטור לשיפוט

אני החתום מטה מצהיר/ה בזאת (אנא סמן) :

✓ חיברתי את חיבורי בעצמי, להוציא עזרת ההדרכה שקיבלתי מאת מנחה/ים.

✓ החומר המדעי הנכלל בעבודה זו הינו פרי מחקרי מתקופת היותי תלמיד/ת מחקר.

תאריך: 13/11/2019

שם התלמיד/ה: נועה ברקאי-קרא

חתימה:



**”נשאלתי פעם מדוע איני משתתפת בהפגנות נגד
מלחמה. עניתי שלעולם לא אשתתף בהפגנה כזו,
אך ברגע שתהיה לכם הפגנה בעד שלום, אבוא.”**
אימא תרזה

עבודה זו מוקדשת לכל אותם אנשים שאינם מוכנים לוותר ולהתייאש.
הצועדים בדרכים לא סלולות ויצירתיות בחיפוש אחר המפגש עם האחר, יצירת הזדמנויות
לדיאלוג וחיפוש אחר הדרך המשותפת לשלום.

ולאיתמר ויפתח, ילדיי היקרים מפז, עבודה זו מוקדשת לכם,
בתקווה שתצליח להשפיע ולו במעט על העתיד לבוא. שתזכו לגדול בחברה סובלנית יותר, קשובה
יותר, הנותנת לכל אדם באשר הוא אדם מרחב בטוח לגדול, להתפתח ולהגשים חלומות.

תודות

המסע הזה שנקרא דוקטורט מזמן התמודדויות ומפגשים חדשים של למידה, חקירה, בדידות, לדעת מתי לשחרר, מתי לקחת אוויר, מתי לצלול עמוק, מתי לבקש עזרה ומתי לא לוותר. ברצוני לנצל הזדמנות זו להודות לכל אותם אנשים ואותן נשים שהיו שותפים ושותפות במינונים שונים בתקופות שונות למסע הארוך הזה.

תודה גדולה לפרופ' אפרת הוס על האמונה לאורך כל הדרך. על שהארת את עיניי במקצועיות רבה ובאומנות הייחודית לך. לימדת אותי בסבלנות רבה כיצד להפוך את המחקר הזה למחדש ולמרגש במינונים הנכונים. אני שמחה על השותפות הזו שהתחילה הרבה לפני תחילת המחקר הזה ועתידה להימשך עוד זמן רב.

תודה למחלקה לניהול ויישוב סכסוכים באוניברסיטת בן גוריון - לפרופ' ארנה לויסון-בראון, לד"ר טל ליטביק-הירש, לד"ר שרה אבו-כף, שהיו משותפות ויוזמות התוכנית "יוצרים שכנות טובה". בשיתוף עם "עיר ללא אלימות" (ד"ר ימית אלפסי) והמטה לענייני הבדואים בדרום מטעם משרד החקלאות שתמך כלכלית בפרויקט, הצלחנו להוציא לפועל מערך פעילות מרגש שהיווה קרקע פורייה ועשירה למחקר הנוכחי.

תודה לכל מי שלקח חלק בפרויקט "יוצרים שכנות טובה". לשותפים ביישובים השונים, למדריכים, לסטודנטים, לבני הנוער היהודים והבדואים שהגיעו בהתנדבות מלאה להתנסות במפגש חווייתי של להכיר את האחר. לתצפיתניות שהיו אוזניים ועיניים בשטח לאורך התהליך ותיעדו כל מה שהיה אפשר.

תודה למוסד לביטוח לאומי – מינהל המחקר והתכנון, שתמך ותרם מלגת קיום יפה על מנת שאוכל להתפנות ולהעמיק במחקר הנוכחי.

תודה למחלקה לעבודה סוציאלית, שהייתה עבורי בית חם לאורך כל שנתיי באקדמיה. במיוחד לגבי גלית שוורץ – על החיוך, החיבוק, התמיכה והעזרה בכל דבר שרק היה צריך.

תודה לשופטי העבודה שעזרו לה להיות מדויקת, מעמיקה ומקצועית יותר, ולאפרת שחר על העריכה הלשונית המקצועית.

תודה למשפחתי המורחבת ברקאי-קרא על התמיכה, האמונה והעידוד לאורך כל הדרך. על ניצוץ הגאווה שדאגתם לשקף לי כל פעם מחדש.

לבסוף, תודה עמוקה לירון, בן זוגי ושותפי האהוב למסלול החיים. על התמיכה, ההכלה, הסבלנות והגב הרחב שאפשר לי להתפנות למסע הזה. לילדיי האהובים איתמר ויפתח, על כל אותם שבתות, חגים וזמנים שבהם חיכיתם עד שאימא תסיים. והינה סיימת.

ותודה לכל המכרים, החברות והחברים שעזרו, תמכו, ייעצו ועודדו לאורך הדרך ולא ציינתי את שמם.

תוכן עניינים

עמוד	
VII	תקציר
X	רשימת צילומים
XI	רשימת טבלאות
XI	רשימת איורים
1	מבוא
5	רקע תאורטי
5	יהודים וערבים בישראל
9	גיל ההתבגרות
11	עבודה קבוצתית בקרב בני נוער
12	עבודה עם כלים יצירתיים בקרב בני נוער
15	עבודה עם קבוצות קונפליקט
16	גישות להפגשת קבוצות קונפליקט
20	חשיבות דיאלוג בקבוצות קונפליקט
25	קבוצות דיאלוג ושימוש בכלים יצירתיים
27	סיכום הרקע התאורטי
29	אסטרטגיית המחקר
29	שיטת המחקר
30	מטרת המחקר
30	שאלת המחקר
31	שדה המחקר
32	משתתפי המחקר
32	תפקיד החוקרת ביחס לשדה
32	איסוף נתונים
33	ניתוח הנתונים
34	מהימנות המחקר ותוקף המחקר
35	ממצאים
35	חקר מקרה 1
47	חקר מקרה 2
56	חקר מקרה 3
69	סיכום הממצאים בדגש על השונה והדומה בין חקרי המקרה
71	דיון
87	סיכום – תובנות ופרקטיקה לעבודה בקבוצות דו לאומיות
90	מודל המחקר
98	רשימה ביבליוגרפית
116	נספחים

תפקידה של האומנות ככלי מגשר בקבוצות דו-לאומיות

של נוער יהודי ובדואי המתגורר בשכנות בנגב

תקציר

בשנים האחרונות התקיים מגוון רחב של תוכניות מפגשים יזומים בין קבוצות דו-לאומיות בקרב אוכלוסיות רבות (בני נוער, סטודנטים, מבוגרים) בישראל (מסרי עודת אללה, 2014; פרידברג, 2009; שגיא, שטיינברג וחסנא, 2006). מחקרים רבים מדגישים את מורכבותם של מפגשים אלו ועם זאת את חשיבותם הגדולה ותרומתם לחיזוק ההכרה בנרטיב של האחר, בעידוד הסובלנות, הפחתת דעות קדומות ועוד. פערי השפה הוורבלית בעת המפגש עם קבוצת הלאום השנייה העלו צורך למציאת דרכים יצירתיות להתגבר על מכשול זה. המחקר הנוכחי בוחן את תפקידם של הכלים היצירתיים ככלי מגשר בקבוצות דו-לאומיות בקרב בני נוער בגיל ההתבגרות. על פי הספרות, כלים יצירתיים כגון: photo voice, ציור, אומנות פלסטית, סדנאות אתגר, מייצרים גשר לתקשורת בלתי מילולית (Huss, 2010; McDonald Sarch & Wang, 2005).

בעזרת התוכנית "יוצרים שכנות טובה"¹, בחן המחקר שלוש קבוצות דו-לאומיות במרחב הנגב. כל קבוצת לאום מנתה שמונה עד עשרה משתתפים (המשתתפים גרים ביישובים סמוכים זה לזה) והונחתה על ידי מנחה יהודי ומנחה בדואי. שתיים מתוך שלוש הקבוצות היו קבוצות מעורבות של בנים ובנות, וקבוצה אחת של בנות בלבד. מוקד התוכן של כל המפגשים התקיים באמצעות מגוון כלים יצירתיים, אשר אפשרו תקשורת בלתי מילולית בעת המפגש עם הקבוצה האחרת.

שאלת המחקר באה לבחון את תפקידה של האומנות בקבוצות דו-לאומיות בקרב בני נוער יהודים ובדואים המתגוררים ביישובים שכנים בנגב. תת השאלות אשר עזרו לענות על שאלת המחקר המרכזית היו: אילו תכנים העלו הכלים היצירתיים והשיח הקבוצתי? איזה תהליך התקיים בעת שימוש בכלים היצירתיים בקבוצה בהיבט של העלאת תכנים ותקשורת בין שתי קבוצות הלאום? אילו פרקטיקות מתודולוגיות נוצרו משימוש בכלים יצירתיים במפגשים יזומים לקבוצות דו-לאומיות בקרב בני נוער?

השדות התיאורטיים אשר קיבלו התייחסות ושנבדקו לשם בירור הסוגיות השונות שעלו במהלך המחקר התייחסו לכמה נושאים: יחסי יהודים-ערבים בישראל, בדגש על בני נוער יהודים ובדואים; עבודה קבוצתית בקרב בני נוער, בדגש על עבודה עם כלים יצירתיים בקרב בני נוער; גישות שונות להפגשת קבוצות קונפליקט, בדגש על שימוש בכלים יצירתיים בקבוצות דו-לאומיות לצורך יצירת דיאלוג.

שיטת המחקר כללה מסגרת מחקרית של חקר מקרים (Yin, 1989, 2003). כל חקר מקרה מבין השלושה נבחן הן בנפרד הן יחדיו. התהליך אפשר לבחון את הייחודיות ואת ההבדלים בין המקרים המתבססים על פרמטרים שונים כגון: אופי היישוב, מגדר, הבדלי הנחיה ועוד. התמות שחזרו על

¹ התוכנית "יוצרים שכנות טובה" הוקמה בזכות שיתוף פעולה בין המחלקה לניהול ויישוב סכסוכים באוניברסיטת בן גוריון, המטה לענייני הבדואים במשרד החקלאות דרך התוכנית "עיר ללא אלימות". המחקר הנוכחי הוא חלק מתוך מחקר גדול יותר. שלושת הגופים הנ"ל חברו יחדיו לצורך מציאת דרכים חדשות לקידום המפגש עם האחר בקרב בני נוער, לקידום ערכים של סובלנות, דיאלוג וחינוך לשלום (הרחבה על הקמת התוכנית בפרק המבוא, עמ' 3-4).

עצמן בין חקרי המקרה אפשרו לייצר הכללות ולחזק את מהימנות המחקר. נוסף על כך, נעשה שימוש במתודולוגיית "מחקר מבוסס אומנות" (Art Based Research), אשר בוחנת ממדים שונים שאינם דורשים שימוש בשפה הוורבלית, כגון ממדים ויזואליים, מוזיקליים ותנועתיים המתייחסים לתהליכי יצירה, תוכן, צורה ואינטראקציה בין המשתתפים, ותגובותיהם כלפי התהליך והיצירות עצמן (Huss, 2012; Huss & Sela-Amit, 2018). שימוש במחקר מבוסס אומנות מייצר שיח אקטיבי בין משתתפי התוכנית ומאפשר לחקור את החוויה במכלול חושים מעבר לשיח הוורבלי. כל שלושת חקרי המקרה תועדו על ידי תצפיתניות. המפגשים הוקלטו, צולמו ותומללו. נוסף על כך, כל יצירות האומנות והשימוש בכלים יצירתיים תועדו בתמונות. התקיימו ראיונות חצי מובנים עם כל המנחים בתום התהליך, ונכתב ותועד יומן החוקרת לאורך כל שנות ליווי התוכנית "יוצרים שכנות טובה".

כמקובל במחקר מבוסס אומנות, נוסח פרוטוקול ניתוח אשר כלל שלושה שלבים :

1. בחינת האירועים והתהליכים אשר התרחשו סביב פעילות יצירתית ובעזרת כלים יצירתיים (לפני, אחרי ובזמן הפעילות), ניתוח תמטי של היצירות והתגובה לתוצרים כפי שהשתקפו בטקסטים ובניתוח התהליך הקבוצתי, וניתוח כל החלקים העוסקים בכלים יצירתיים מכלי המחקר הנוספים, אשר קיבלו התייחסות ספציפית ונאספו למאגר הנתונים הרלוונטיים.
2. לאחר שכל חקר מקרה נבדק בנפרד בעזרת השלב הראשון בפרוטוקול ניתוח, עובדו וחולקו כל הנתונים הוורבליים והוויזואליים לקטגוריות וחלוקה לתמות (thema) לשם ניתוח תמטי-תוכני.
3. בשלב זה נכללו הנתונים הוויזואליים והוורבליים מכל המקרים כדי לענות על שאלות המחקר.

הממצאים העיקריים העלו כמה תמות אשר חזרו על עצמן בכל שלושת חקרי המקרה :

1. כלים יצירתיים מהווים בסיס לקשר ראשוני.
 2. כלים יצירתיים מאפשרים תקשורת ללא הכוונה, הבאה לידי ביטוי בשימושם באופן ספונטני.
 3. האומנות משמשת מרחב שמאיר (חושף ומטשטש בעת ובעונה אחת) את יחסי הכוחות.
 4. הידוק שיתוף הפעולה בעזרת האומנות על ציר הזמן של התפתחות הקבוצה.
- חזרתן של תמות אלה מאפשרת להכליל כמה תפקידים של הכלים היצירתיים בקבוצות יזומות דו-לאומיות בקרב בני נוער. תמות משותפות אלו ונוספות, אשר עלו מתוך שלושת חקרי המקרה, אפשרו לראות את תפקידה המרכזי של האומנות כמקדמת את התהליך הקבוצתי, מעודדת תקשורת ומייצרת מוקד תוכן שסביבו שתי קבוצות הלאום כקבוצה וכפרטים מייצרות אינטראקציה חיובית.
- נוסף על הממצאים המשותפים שעלו בשלושת חקרי המקרה, עלו גם ממצאים ייחודיים לכל חקר מקרה. ממצאים ייחודיים אלו נוצרו בעיקר עקב הבדלי מגדר, קבוצות מעורבות מגדר אל מול קבוצות חד-מגדריות, אופי היישוב שממנו הגיעו המשתתפים, סגנון ומקצועיות ההנחיה ועוד.
- נמצא כי אומנות כשפה הבעתית יש לרכוש וללמוד ככל שפה אחרת. ממצא זה מחדש את הקיים בספרות ומצביע על כך שיש צורך ברכישת מיומנויות ללימוד שפה זו. השימוש באומנות ככלי המייצר ריחוק דווקא חיזק את הקרבה, כאשר ניסו המשתתפים לחתור למגע בעזרת הכלים היצירתיים. ממצא זה חידד והרחיב את הקיים בספרות. המאפיינים הייחודיים של כל חקר מקרה השפיעו על בחירת סוג הכלי היצירתי על ידי המשתתפים, כאשר בחרו להשתמש באומנות באופן

ספונטני לצורך תקשורת בחלונות הזמן החופשי במהלך המפגשים. בנוסף, המחקר הנוכחי, לעומת הספרות הקיימת, מצביע על המורכבות בין יחסי כוח ואומנות, בטענה שהכלים היצירתיים אינם מהווים רק גשר לתקשורת, ואינם מהווים רק ראי למצב הקיים, אלא האומנות מייצרת מרחב המכיל בתוכו רבדים שונים, תובנות מגוונות ותפיסות סובייקטיביות שונות בו-זמנית. מורכבות זו של תפיסת המרחב מביאה תוספת חדשה לספרות.

ייחודה של התוכנית טמון בפשטות תפקידם של האומנות והכלים היצירתיים כגשר לשפה ותקשורת במפגש בין בני הנוער בקבוצות דו-לאומיות. היכולת של האומנות ליצור מרחבים חדשים ונוספים המערערים על המציאות הקיימת, מייצרת הזדמנות לפרקטיקות חדשות המחברות בין חידוש הספרות והרחבתה והעבודה הפרקטית בשטח. חלק מממצאי המחקר גובשו למודל המסווג ארבעה סוגים שונים של אומנות ושימושם על ציר הזמן של התפתחות הקבוצה: 1. אומנות מתוכננת (מראש), ללא שימוש בשפה ורבליית בכלל; 2. אומנות לא מתוכננת, הנוצרת באופן ספונטני; 3. אומנות המבוססת על תרבות גיל הנעורים ומאפייניו; 4. אומנות מתוכננת כטריגר לשיח ומפגש עם האחר.

המתודות השונות בכלים יצירתיים מסווגות בהתאמה לסוגי האומנות השונים, על רצף ציר הזמן של התפתחות הקבוצה. שימוש נכון בסוגי האומנות והכלים היצירתיים יאפשר התפתחות מיטבית של התהליך הקבוצתי. מודל זה מרחיב דגשים פרקטיים לעבודה בכלים יצירתיים, ובכך מחדש את הספרות והפרקטיקה הקיימות בתחום הנחיית קבוצות דו-לאומיות בעזרת כלים יצירתיים.

הכלים היצירתיים יצרו חוויה סובייקטיבית חיובית באותה העת למשתתפים משתי קבוצות הלאום. תובנה זו מחדשת את הספרות ואף מזמנת מחקר המשך אשר יבחן שימושים נוספים במרחב זה. נוסף על כך, נמצא כי האומנות אינה עומדת כשפה ניטרלית בפני עצמה. ההבדלים בין חקרי המקרה בנוכחות השיח הוורבלי ונוכחות השפות בחדר השתקפו כתמונת ראי לתוך היצירות הוויזואליות של המשתתפים. חידוש נוסף לספרות העולה מתוך מחקר זה הוא השפעת המפגש הדו-לאומי על תהליכי עיצוב הזהות בגיל ההתבגרות. לצורך הרחבת חידוש זה מומלץ להמשיך ולחקור את השפעת הכלים היצירתיים בקבוצות אלו, עם דגשים וכלי הערכה ומדידה לתהליכי עיצוב הזהות.

לסיכום, מחקר זה מעלה תובנות לשימוש בכלים יצירתיים בקבוצות יזומות דו-לאומיות בקרב בני נוער. החידושים אשר מביא מחקר זה לספרות הקיימת מאפשרים התבוננות מורכבת יותר לשם הבנת המציאות. בנוסף, הפרקטיקה שעולה מתוך המחקר הנוכחי מקדמת הנחיה מקצועית יותר, רגישות תרבותית אשר תיתן לאנשי המקצוע בשטח הכוונה ותמיכה בתהליך מורכב ועדין של המפגש עם האחר בקבוצות דו-לאומיות. ממצאי המחקר תומכים במחקרים קודמים, אשר טוענים שמפגשים דו-לאומיים משפיעים באופן חיובי על שינוי תפיסה וקבלת האחר, ולכן יש להמשיך ולמצוא דרכים יצירתיות להרחיב את תוכניות המפגשים הדו-לאומיים לאזורים נוספים במרחב הנגב, ובארץ בכלל, על מנת להמשיך ולקדם ערכים של סובלנות, הדדיות ושיתפות בחברה הישראלית.

רשימת צילומים

- 36 צילום 1 – מפגש 8 – פעילות ODT בקבוצות מעורבות
- 37 צילום 2 – מפגש 8 – ODT בקבוצות מעורבות, עזרת המנחה לצורך הצלחת הפעילות
- צילום 3 – מפגש 7 – התאספות סביב הלוח כחלק מזמן לא מובנה ושימוש בגרפיטי
- 38 לצורך תקשורת
- 39 צילום 4 – פלקט קבלת פנים עבור הקבוצה היהודית
- 39 צילום 5 – פלקט קבלת פנים עבור הקבוצה הבדואית
- 40 צילום 6 – מפגש 2 – ציור משותף בקבוצות מעורבות
- 40 צילום 7 – מפגש סיום, יצירה משותפת הכוללת תמונות וכיתוב בעברית ובערבית
- 41 צילום 8 – יצירה ממפגש הסיום
- 41 צילום 9 – מפגש 2 – פלקט משותף בשפה העברית והאנגלית
- 41 צילום 10 – מפגש 2 – פלקט משותף בשלוש השפות
- 41 צילום 11 – מפגש 2 – פלקט משותף של קבוצה מעורבת
- 42 צילום 12 – מפגש סיום. משתתף מהקבוצה הבדואית הכין לבדו
- 43 צילום 13 – מפגש סיום. יצירה משותפת של קבוצה מעורבת
- 43 צילום 14 – מפגש 8 – ODT משימה ללא מילים או שיח ורבלי
- 44 צילום 15 – מפגש 2 – יצירה משותפת ראשונה על הדף בקבוצות מעורבות
- 45 צילום 16 – מפגש סיום. כולם יושבים ויוצרים יחדיו בקבוצות מעורבות
- 47 צילום 17 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה יצירתית בזוגות מעורבים
- 47 צילום 18 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה בזוגות מעורבים מעודדת קרבה ואינטימיות
- 48 צילום 19 – חקר מקרה 2, מפגש 9 – ODT קרבה ויצירת אמון באמצעות מגע
- 48 צילום 20 – חקר מקרה 2, מפגש 9 – ODT פעילות ללא שיח ורבלי קידמה הצלחה וקרבה
- 50 צילום 21 – חקר מקרה 2 – מפגש סיום בישול משותף עם האימהות משתי קבוצות הלאום
- 50 צילום 22 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות
- 51 צילום 23 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים
- 51 צילום 24 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים
- 51 צילום 25 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים
- 51 צילום 26 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים
- צילום 27 – חקר מקרה 2, מפגש 9 – ODT שימוש בהוראות בשפה הערבית
- 52 כערעור על יחסי הכוחות
- 53 צילום 28 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – הובלת המשימה על ידי הנערות היהודיות
- צילום 29 – חקר מקרה 2, מפגש 6 – ביקור בית ואירוח בבית אחת המשתתפות מהקבוצה
- 54 הבדואית
- 57 צילום 30 – חקר מקרה 3, מפגש 1 – מציאת פתרונות יצירתיים לקשיי שפה
- 57 צילום 31 – חקר מקרה 3, מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות
- 58 צילום 32 – חקר מקרה 3, מפגש 4 – בנייה ותכנון משותף של משימה יצירתית
- 58 צילום 33 – חקר מקרה 3, מפגש 5 – שימוש בשירים ובמוזיקה מסורתית לצורך תקשורת

59	מסוג אחר	34 – חקר מקרה 3, מפגש 5 – זמן לא מובנה במהלך המפגש מייצר תקשורת
60	ציילום 35 – חקר מקרה 3, מפגש 1 – הוראות בעברית למשימות היכרות	
60	ציילום 36 – חקר מקרה 3, מפגש 1 – הוראות בעברית למשימת היכרות	
61	ציילום 37 – חקר מקרה 3, מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות	
61	ציילום 38 – חקר מקרה 3, מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות	
61	ציילום 39 – חקר מקרה 3, מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות	
62	ציילום 40 – חקר מקרה 3, מפגש 6 – ביקור בית ביישוב הבדואי	
62	ציילום 41 – חקר מקרה 3, מפגש 8 – ODT	
63	ציילום 42 – חקר מקרה 3, מפגש 8 – ODT שיתופי פעולה בעזרת משחק	
63	ציילום 43 – חקר מקרה 3 – מפגש סיום	

רשימת טבלאות

69	טבלה מספר 1 – סיכום ממצאים בדגש על השונה והדומה בין חקרי המקרה
----	--

רשימת תרשימים

92	תרשים מספר 1 – ארבעת סוגי האומנות על ציר הזמן של התפתחות קבוצה
----	--

מבוא

קרוב לשני עשורים אני מתגוררת במרחב הנגב. במהלך השנים עסקתי בעבודה סוציאלית ובהנחיית קבוצות נוער, המגיעות מרקעים שונים ומתרבויות שונות. המציאות היום, במרחב הפוליטי-מדיני-חברתי, מקשה על האנשים העוסקים במקצועות החברה, השואפים לייצר חברה שוויונית, צודקת ומאוחדת יותר. המרקם החברתי במדינת ישראל מורכב, רגיש ומגוון מאוד. כעובדת סוציאלית בישראל, אני נתקלת במגוון רחב של תחומים, קשיים ותחלואים בחברה הישראלית, עד שלעיתים קשה לבחור איזו אוכלוסייה או קהל יעד זקוקים יותר להתערבות או עזרה ובאיזו דחיפות. במשך השנים הרבות שבהן עבדתי עם בני נוער מכל אזור הדרום, חוויתי פעמים רבות את הקושי הגדול לייצר תקשורת חיובית בקרב בני נוער הנפגשים במפגשים יזומים. הניסיון ליצור שיתופי פעולה והקמת קבוצות יזומות בעלות מטרות שונות בקרב בני נוער תמיד לווה בקשיים ורבליים בתקשורת בין-אישית וקבוצתית, ובניסיונות שכשלו ביצירת שיח ודיון בנושאים בוערים. במהלך עבודתי הבחנתי כי הרגעים שבהם הרגשתי סיפוק רב היו כאשר הצלחתי לרקום קשרי חברות ושיתופי פעולה בין בני נוער מרקעים שונים ומיישובים שונים. ואף יותר מזה, כאשר בני הנוער מהיישוב היהודי יצרו קשרי חברות ושיתופי פעולה עם בני הנוער מהיישוב הבדואי, נחשפתי לדרך שבה קשרים אלו מייצרים השפעה חיובית במעגלים שונים וברבדים שונים. כך שעם השנים נמשכתי יותר ויותר לתחום הדיאלוג בקרב האוכלוסיות, יצירת מעגלי שיח, והעיסוק בנושא הסכסוך היהודי-ערבי נהיה קרוב לליבי.

כל זאת הוביל אותי לעסוק רבות בנושא המחקר הנוכחי: אילו דרכים עומדות לרשותנו על מנת ליצור תקשורת ומגע חיובי בין בני הנוער בכלל, ובני נוער יהודים ובדואים בפרט ליצירת עתיד טוב יותר בחברה הישראלית? מניסיוני, עבודה עם בני נוער מצריכה לרוב חשיבה על מתודות יצירתיות ודרכים עקיפות להגיע לשיח קונקרטי. שיטת השיח הישיר עם בני נוער לרוב נתקלת במבוי סתום לאור התמודדות עם גיל ההתבגרות, קושי להתבטא, מבוכה בפני קבוצת השווים ועוד. לכן חיפשתי דרך חלופית ויצירתית לאפשר מפגש חיובי לאותם בני נוער הגרים בשכנות, שלרוב חומה שקופה מפרידה ביניהם ויוצרת שני עולמות מקבילים.

תחום קבוצות הקונפליקט ומפגשי קבוצות זו לאומיות החל להתפתח במדינת ישראל כבר בשנות השמונים. תפקידן של קבוצות אלו לייצר מפגשים והזדמנויות לדיאלוג בין יהודים וערבים ולהביא את נושא הדו קיום למוקד השיח בחברה הישראלית (הרמן, 2002; כהנוב, 2010; שגיא, שטיינברג ופחראלדין, 2002). מתוך מחקרים שונים שהתקיימו באזורי סכסוך שונים בעולם ובישראל, אפשר למקד כמה סוגיות עיקריות המאפיינות מפגשים דו לאומיים אלו:

1. ההבנה שחשוב לשלב שיח אישי עם שיח קולקטיבי על מנת לקדם תהליכי אמפתיה ורגישות כלפי האחר. הנטייה של קבוצות אלו להישאר בשיח הקולקטיבי מקשה מאוד על קבלת חוויות חיוביות מהמפגש (שגיא ועמיתיה, 2002; שנהב ופאול, 2010).
2. שימור המציאות של יחסי הכוח ואי השוויון במפגש משפיע על האינטראקציות הבין-אישיות בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט (הרמן, 2002; סלומון ועיסאווי, 2009).

3. עיסוק בשאלת האפקטיביות של מפגשים אלו, בדגש על שינוי עמדות והאמונות המתקיימות בעקבות המפגש, ובמידה שחלים שינויים, האם השפעתם נשארת לאורך זמן (שנהב ופאול, 2010; Rosen & Salomon, 2011).

במדינת ישראל לאורך השנים ניסו לתת מענה ולספק כלים לתוכניות החינוך לשלום, תוכניות עלו וירדו בעקבות אירועים שונים, כגון רצח רבין, פרוץ האינתיפאדה השנייה וכמובן התחלופה התכופה של שרי החינוך לא תרמה לניסיונות ארוכי הטווח. בשנת 2016 יצא דוח ביקורת מיוחד מטעם מבקר המדינה (דוח מבקר המדינה, 2016) בנושא "חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות". דוח זה מציג תמונה עגומה ומדאיגה מאוד בנוגע לתפקוד משרד החינוך והתייחסותו לנושא זה, וזאת לאחר שבשנת 2009 הגישה ועדת חינוך דוח מפורט, שבו המליצו סלומון ועיסאוי (2009) על פיתוח תוכנית רב שנתית מגיל גן ועד י"ב לשם הקניית מיומנויות של אמפתיה, צמצום הדעות הקדומות, הכרה בנרטיבים של האחר מתוך ערכים של כבוד וקבלה גם אם לא מגיעים לכלל הסכמה בקרב כל הילדים והנוער בחברה הישראלית. דוח מבקר המדינה (2016) מראה שלא נעשו מאמצים ולא הופעלו תוכניות לקידום המלצות הוועדה מ-2009. כמו כן, הדוח מראה את הצורך הבהול להוציא לפועל תוכניות פעולה מפורטות בנושא זה, אשר יכללו בין היתר הכשרות מורים ואנשי חינוך, ליווי עמותות וארגונים הפועלים בנושא חיים משותפים ופיקוח עליהם, שילוב נושא החינוך לחיים משותפים בתוכנית רב שנתית ובכל ארבעת המגזרים הפועלים במערכת החינוך (הממלכתית, הממלכתית-ערבי, הממלכתית-דתי והחרדי), אחרת השסעים, השנאה והפערים רק ימשיכו לכרסם ולחלחל בחברה הישראלית. כך שבשנים האחרונות, מפגשי הדיאלוג מתקיימים לרוב ביוזמה ובמימון של עמותות וארגונים פרטיים העוסקים בתחומים אלו, מתוך הבנה שנקודות האור של מפגשים אלו הם טיפה בים, שאין בכוחה להתגבש להשפעה ולשינוי משמעותי (Bar-Tal & Rosen, 2009). נמצא כי פעילויות אלו, למרות מורכבותן, הן בעלות השפעה משמעותית המחזקת את קבלת האחר, חיזוק רגשות חיוביים כלפי האחר ומתן הכרה ולגיטימציה לנרטיב של האחר (Kupermintz, 2009; Rosen, 2005; Salomon, 2005).

מחקרים רבים בתחום קבוצות הדיאלוג חוקרים קהלי יעד מגיל שש-עשרה ומעלה, סטודנטים, אנשים משכילים ומבוגרים, שלהם מוטיבציה וולונטרית והם בעלי יכולת פתיחות. הדגש בקבוצות אלו מושם לרוב על שיח הקונפליקט, בדגש על יחסי יהודים-ערבים וההבדלים ביניהם. קיימים כמה מחקרים העוסקים בקבוצות נוער דו לאומיות הנפגשות לצורך עשייה משותפת בעזרת כלים יצירתיים (ראו לדוגמה: גלילי, שמעון ולייטנר, 2014; זועבי, 2012; רטנר, 2015). ההנחה היא שבגיל זה, בני הנוער זקוקים לא רק לדיבור אלא לחוויה ולקבוצת משימה מסוג אחר. אציין כי לא מצאתי בספרות המחקרית מידע על קבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער יהודים ובני נוער בדואים.

בניגוד לספרות הענפה העוסקת בתחום השימוש באומנות ככלי טיפולי, קיים חוסר בספרות אשר מתייחסת לשימוש בכלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות לצורך דיאלוג. למרות ההבנה מאנשי השטח שכדאי להשתמש בכלים יצירתיים בקבוצות מסוג זה, יש מעט מחקרים בתחום הנותנים פרקטיקה המתייחסת למורכבות ולרגישות בקבוצות אלו (Bergh & Sloboda, 2010; Huss, 2015).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מקומם של הכלים היצירתיים ככלי מגשר בקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער בגיל ההתבגרות באמצעות סדרת מפגשים יזומים דו לאומיים בין בני נוער מיישובים שכנים באזור הנגב, שהונחו בכלים יצירתיים, אשר מהווים גשר לתקשורת בלתי מילולית

באמצעות מתודות שונות כגון: photo voice, ציור, אומנות פלסטית, סדנאות אתגר (Huss, 2010; McDonald et al., 2005). במחקר הנוכחי נבחנה חוויית השימוש בכלים יצירתיים, בדגש על אזור המגורים, בחינת הדומה והתמקדות במשותף בין קבוצות הלאום לעומת השונה והאחר.

שאלת המחקר באה לבדוק מה תפקידה של האומנות בקבוצות זו לאומיות לבני נוער יהודים ובדואים המתגוררים ביישובים שכנים בנגב. תת השאלות אשר יעזרו לענות על שאלת המחקר המרכזית הן: אילו תכנים העלו הכלים היצירתיים והשיח הקבוצתי? איזה תהליך התקיים בעת שימוש בכלים היצירתיים בקבוצה בהיבט של העלאת תכנים ותקשורת בין שתי קבוצות הלאום? אילו פרקטיקות מתודולוגיות למדנו בעקבות השימוש בכלים יצירתיים במפגשים יזומים לקבוצות זו לאומיות בקרב בני נוער?

בבסיס המחקר הנוכחי נמצאות שלוש גישות תאורטיות הבאות מתחום מפגשי דיאלוג בין-קבוצתי, אשר יעזרו להתייחס לשאלות המחקר: (1) תיאוריית המגע כפי שניסח אותה גורדון אולפורט (Allport, 1960): "דעות קדומות נוטות להיחלש כאשר חברי קבוצות שונות נפגשים במסגרת שוויונית ובמטרה לפעול למען קידומן של מטרות משותפות" (Allport, 1960, p. 246). גישת המגע מתמקדת בקשר שבין היחידים בקבוצה ופועלת להדגשת המשותף על ידי הגדרת קבוצת על ומטרה משותפת, כפי שמציע שריף (Sherif, 1958). במחקרנו הנוכחי, הכלים היצירתיים והיצירה המשותפת שימשו כמטרת העל עבור משתתפי הקבוצות; (2) גישת הזהות החברתית (Tajfel & Turner, 1986), המסבירה התנהגות חברתית וקונפליקט חברתי הנובעים משייכות של פרטים לקבוצות. על פי גישה זו, מפגשי דיאלוג יזומים מתבססים על העלאת דגש הזהות האישית של היחיד וצמצום הדגש על הזהות החברתית, ובכך מאפשרים תקשורת בין-אישית בין היחידים השייכים לקבוצות היריבות, תוך הפחתת העוינות ההדדית וחיזוק ההיכרות (אינציגר, 2006); (3) הגישה הנרטיבית (בר-און, 2006), שלפיה היכרות עם סיפורי חיים אישיים של האחר עשויה לעורר אמפתיה כלפיו ואף לאפשר הכללה לקבוצת החוץ. כך חיזוק השיח האישי וההיכרות האישית בתוך הקבוצה הדו לאומית, מייצרים קרבה ורגשות חיוביים כלפי הצד השני, ויכולים להוביל לשינוי אמונות ועמדות ברמת הפרט, אשר יוכלו להשפיע בהמשך על הכלל.

המחקר הנוכחי מעגן את שלוש המסגרות התאורטיות הללו בתוכנית "יוצרים שכנות טובה", ובוחן כיצד מסגרות תאורטיות אלו משלימות זו את זו ומייצרות חוויה שלמה ומגוונת יותר עבור המשתתפים במינונים שונים ובשימוש מושכל על ציר הזמן של התפתחות התהליך והקבוצה.

התוכנית "יוצרים שכנות טובה" החלה לפעול לראשונה בשנת 2014 מתוך יוזמה התנדבותית של מנהל בית ספר יסודי בפזורה הבדואית ושל אנשי החינוך הפועלים בקיבוץ יהודי הצמוד ליישוב הבדואי; מתוך רצון עז להפגיש בני נוער לחוויה של היכרות חיובית, כדי לרכז ולשנות ולו במעט את הדעות הקדומות, הפחד מהלא מוכר, והניתוק הגדול בין בני היישובים מקבוצות הלאום השונות הגרים בשכנות פיזית. בשלב זה התגייסתי על בסיס התנדבותי, כאשת מקצוע אשר הנושא קרוב לליבה, ללוות את בניית התכנים ואת הנחיית הקבוצה מהצד היהודי. נערכו שישה מפגשים מרגשים וטובים. אחת מהוגות הרעיון היא אשת סגל במחלקה לניהול ויישוב סכסוכים, אשר גרה סמוך ליישוב הבדואי וילדיה מתחנכים בקיבוץ. לאור הצלחת הפיילוט, הצליחה המחלקה לניהול ויישוב סכסוכים באב"ג, בשיתוף התוכנית הלאומית של "עיר ללא אלימות", לגייס תקציב ייעודי מטעם המטה ליישום והתיישבות לפיתוח כלכלי של הבדואים בנגב ולקבל מימון להרחבת התוכנית

לכמה אזורים נוספים במרחב הנגב. שיתוף הפעולה בין הגופים השונים (האוניברסיטה, עיר ללא אלימות ומשרד ראש הממשלה) יצר הזדמנות לקיים את התוכנית "יוצרים שכנות טובה" בהיקף רחב יותר ובצורה מסודרת ומובנית יותר מהפיילוט שנערך בהתנדבות מלאה של כל השותפים לדבר. באוגוסט 2014, מטה היישום וההתיישבות לפיתוח כלכלי של הבדואים עבר מאגף משרד ראש הממשלה לניהול תחת אגף החקלאות. לשמחת כל השותפים, הצליחו לשמר את התקציב שהוקצה לטובת הפרויקט למשך שנתיים נוספות למרות השינויים הפוליטיים. התקציב שהועבר לתוכנית היה חלק ממחקר גדול יותר שנערך בכמה רבדים העוסקים בדיאלוג בין בני נוער יהודים ובדואים. לאור הקשיים הוורבליים בגילים אלו, והחיבור המקצועי של חוקרת מחקר זה, הוחלט בשיתוף המחלקה לעבודה סוציאלית באב"ג לחקור את תהליך המפגש היזום דרך כלים יצירתיים. בשנה השנייה והאחרונה למימון התוכנית, הוקצה חלק גדול מהמשאבים לטובת תיעוד אינטנסיבי של התהליכים השונים בפרויקט לצורך מחקר זה.

שדה המחקר היה חקר תיאורי המקרה של פרויקט "יוצרים שכנות טובה", אשר התקיים בכמה אזורים במרחב הנגב במשך כמה שנים. המחקר ליווה, תיעד וחקר במשך שנת פעילות אחת שלוש קבוצות, אשר כל אחת מהן מורכבת מבני נוער יהודים ובני נוער בדואים הגרים ביישובים סמוכים זה לזה. מתוך תיאורי חקר המקרים הללו נחקרה השפעתם של הכלים היצירתיים על תהליכי הקבוצה, על חוויית מנחי הקבוצות ועל הצלחת התהליך לאור התוצרים ומפגשי הסיום. חשוב לציין כי בחקר מקרה 1 הפעילות נערכה שנתיים ברציפות, ובחקר מקרה 3 התקיימה הפעילות שלוש שנים ברציפות, בהתחשב בפיילוט (בכל פעם משתתפים אחרים). המשכיות זו תרמה לשיתוף הפעולה בין הגורמים החינוכיים בכל יישוב, הקלה את גיוס המשתתפים אשר שמעו על התוכנית מהשכבות מעליהם, ואף עזרה בהפקות לקחים עבור החוקרת והצוות המוביל לייעול התכנים והליווי של צוות ההדרכה.

ייחודו של המחקר הנוכחי טמון בהעשרתו את תחום הידע על תרומתם של הכלים היצירתיים ככלי מגשר בקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער, במטרה לאפשר לאנשי השטח המנחים קבוצות דו לאומיות, בדגש על בני נוער, לקבל כלים פרקטיים והמלצות רגישות תרבות ומגדר לצורך הצלחת המפגש הרגיש כל כך ועם זאת החשוב כל כך בתקופת חיים זו. תקופת גיל ההתבגרות אשר מזוהה עם שלבי התפתחות הזהות, מעלה מורכבויות אל מול הדיאלוג, הסכסוך ויחסי הכוחות בין קבוצות הלאום – מחקר זה מחדד ומחדש תובנות בנושא זה.

לסיכום, מחקר זה מחדד את ההבנה שמפגשים יזומים של בני נוער בקבוצות דו לאומיות, המעוררים חוויות חיוביות בעזרת כלים יצירתיים – מייצרים ומקרינים השפעה חיובית על המציאות בחברה הישראלית, למען עתיד טוב יותר.

רקע תאורטי

יהודים וערבים בישראל

יהודים וערבים הם שתי קבוצות הלאומיות המרכזיות כיום המרכיבות את הפסיפס של החברה הישראלית במדינת ישראל. בשנת 2018, נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה הראו כי היהודים מהווים 74.7 אחוז מתושבי ישראל, והערבים 21.3 אחוז מהאוכלוסייה במדינת ישראל (אתר הלמ"ס, 2018). הרכב האוכלוסייה היהודית בארץ ישראל מתאפיין בתרבות הגירה אשר החלה בסוף המאה התשע-עשרה ונמשכת עד ימינו. עם קום מדינת ישראל, רוב המהגרים הגיעו מאירופה, ארצות הברית ואפריקה ובעשורים האחרונים רוב המהגרים הגיעו מאתיופיה וברית המועצות לשעבר (מסרי עודת אללה, 2014). לאורך השנים נעשה ניסיון לעודד את ההגירה היהודית לישראל כדי לשמור על רוב יהודי בארץ (הברפלד וכהן, 2012).

האוכלוסייה הערבית מתחלקת על פי דת: רוב מוסלמי – כ-83.3 אחוז, נוצרים – כ-9.1 אחוזים ודרוזים – כ-7.5 אחוזים. כ-60 אחוז מהאוכלוסייה הערבית בישראל מתגוררת בצפון הארץ, השאר במרכז (11 אחוז) ובדרום (10 אחוזים). יהודים וערבים לרוב מנהלים אורח חיים נבדל ושונה, אשר בא לידי ביטוי בהתגוררות ביישובים נפרדים ולעיתים ביישובים מעורבים (גנאיים, רפאלי ועזאיה, 2009; אתר הלמ"ס, 2018). הערבים במדינת ישראל קשורים קשר היסטורי לאוכלוסייה הפלסטינית אשר חייתה בשטח מדינת ישראל טרום הקמתה. עם קום מדינת ישראל, התבקשו הערבים הישראלים לאמץ אזרחות ישראלית (גנאיים ועמיתיו, 2009; מסרי עודת אללה, 2014). כיום יותר ויותר ערבים ישראלים מגדירים עצמם כפלסטינים אזרחי מדינת ישראל (אבו-עסבה, גיוסי וצבר-בן יהושע, 2011; מאנע, 2011).

ההבדלים הבולטים והמנוגדים בין יהודים וערבים במדינת ישראל באים לידי ביטוי בתרבות ובאורח החיים בישראל. היהודים רואים בתרבות המערבית כזו הנותנת דגש לאינדיבידואל לעומת תרבות קולקטיביסטית-פטריארכלית בחברה הערבית; חתירה לעצמאות ואי תלות באחרים בחברה היהודית לעומת קונפורמיות וציות לדמויות סמכות בחברה הערבית; הגשמת מטרות אישיות וחתירה למצוינות בחברה היהודית לעומת שימור ערכי המשפחה והקהילה הערבית וחיזוקם; דאגה לעצמי ולמשפחה הגרעינית המצומצמת בחברה היהודית לעומת נאמנות ומחויבות למשפחה המורחבת בחברה הערבית (מסרי עודת אללה, 2014; Sagy, Orr, Bar-On, & Awwad, 1995; Seginer, Shoyer, Hossessi & Tannons, 2007; Triandis, 2001). הבדלים קיצוניים אלו מייצרים פערים ערכיים ותרבותיים המשפיעים רבות על היחסים בין יהודים וערבים.

מלבד יחסי רוב ומיעוט, מאפיל על טיב היחסים בין האוכלוסיות הסכסוך היהודי-פלסטיני, אשר משפיע על תפיסת קבוצת הערבים כקבוצת מיעוט הן בעיני עצמה והן בעיני קבוצת הרוב היהודי-ישראלי. רבים רואים קבוצה זו כאיום על קבוצת הרוב (Bar-Tal & Teichman, 2005; Maoz, 2004). בעקבות זה, קבוצת הרוב מפעילה חסמים רבים לשילוב האוכלוסייה הערבית בחברה הישראלית מבחינה חברתית, כלכלית ותעסוקתית, הכוללים אפליה וגזענות על רקע השתייכותם לאוכלוסייה זו (סמוחה, 2001; Herzog, 2004).

החברה הבדואית בנגב

בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת בהתעניינות הציבורית בחברה הבדואית בנגב. המצוקה של אוכלוסייה זו – הנמצאת בשוליים הנידחים ביותר בחברה הישראלית – אשר מעמיקה וגוברת בהתמדה והמעבר מחיי נוודות להתיישבות קבע, מחזקים את הרצון לחקור ולהכיר אוכלוסייה זו (מאיר, 2006; מונק, 2005). בשנת 2016, האוכלוסייה הבדואית מנתה כ-250 אלף תושבים. כ-76 אחוז מתגוררים ביישובים מוכרים ו-24 אחוז מתגוררים ביישובים לא מוכרים (שאינם חוקיים מבחינת הרשויות בישראל). אחוז הילדים ובני הנוער מגיל לידה עד גיל תשע-עשרה עמד על קרוב ל-60 אחוז מכלל האוכלוסייה הבדואית (וייסבלאי, 2017, עמ' 2; הלמ"ס 2018).

הבדואים הם תת קבוצה בתוך המיעוט הערבי (פלסטיני) בישראל. קבוצה זו נבדלת מכלל החברה הערבית בישראל מבחינה תרבותית והיסטורית ומקיימת מבנה חברתי ופוליטי שונה. מאז המאה התשע-עשרה החברה הבדואית נמצאת בתהליך מעבר מחברה נוודית למחצה לחברה מודרנית המתגוררת ביישובי קבע (מאנע, 2011; מונק, 2005; קרפלוס ומאיר, 2013; Meir, 1997). תהליך זה, אשר התגבר בעשורים האחרונים, מביא איתו שינויים רבים במבנה החברתי, הכלכלי ואף הפוליטי (Yiftachel, 2012). המעבר לחברה מודרנית מחברה מסורתית-פטריארכלית מחייב שינוי תפיסה ומוסכמות חברתיות, ולכן זהו תהליך איטי הטומן בחובו קשיים רבים (בן-דוד, 2004, דרוקר-שטרית, 2016).

בעקבות שינויים אלו, בעשורים האחרונים החברה הבדואית בדרום מגבשת לעצמה זהות ייחודית ונבדלת מהבדואים בצפון ומהבדואים המתגוררים במדינות ערב (דרוקר-שטרית, 2016; מאנע, 2011).

תהליך גיבוש הזהות בחברה הבדואית כחברה פטריארכלית מסורתית מושפע מגורמים רבים כגון: המסורת, הדת, החמולה, המשפחה, והערבים המתגוררים במקומות נוספים בארץ ומחוצה לה. קשיים אלו מייצרים תהליך איטי ואינדיבידואלי נוסף על התהליך הקולקטיבי, שמטרתו להשתלב באופן מלא בחברה הישראלית ולחלופין לגבש זהות עצמאית שלהם כמיעוט (אבו-סעד, 2010; דרוקר-שטרית, 2016; Sandberg, 2014). הספרות מלמדת שקיימת סתירה בולטת בין הזהות הלאומית-פלסטינית ובין הזהות האזרחית-ישראלית של הבדואים בנגב (אבו-סעד, 2010; מאנע, 2011).

לאור מורכבות הגדרתה של זהות המיעוט הבדואי בנגב, כאמור לעיל, במחקר הנוכחי ישמש המונח "בדואים" עבור אוכלוסייה זאת, תוך ידיעה שאין בו כדי למצות ולהכיל את מורכבותה של הגדרת זהות האוכלוסייה.

החברה הבדואית בישראל נמצאת כיום בתקופת מעבר משמעותית ומעצבת. המעבר מחברה מסורתית בעלת אורח חיים נוודי לחברה מודרנית בעלת אורח חיים מערבי מייצרת קונפליקטים רבים בתוך החברה הבדואית. אליהם מתווספים קונפליקטים השייכים ליחס המדינה לאוכלוסייה הבדואית, סירובה להכיר בתביעת הבעלות של הבדואים על הקרקע, שאלות זהות לאומית של חברה מוסלמית במדינה יהודית, חוסר אמון בממשל והפערים אשר הולכים וגדלים בתחומים כגון כלכלה, חינוך, תשתיות ועוד באזורי הפריפריה במדינה (מדזיני, 2007; Yiftachel, 2012). בחברה הבדואית צורכי המשפחה והחמולה קודמים לאלה של הפרט ולשאיפתו לביטוי אישי. חברה

מסורתית, כמו החברה הבדואית מתאפיינת ביציבות וקצב השינויים החברתיים בה איטי (אלאסד-אלהוזייל, 2014).

הנגב מוגדר כפריפריה הדרומית של מדינת ישראל, כלכלית וחברתית כאחד. מעמדם הכלכלי של היישובים הבדואים והיישובים היהודים נמוך יותר ביחס לשאר חלקי הארץ. הדבר בא לידי ביטוי בתחומי רמת השכר, ערך הדיור, רמת ההשכלה והישגים לימודיים נמוכים יותר משאר חלקי הארץ, וכן רמת אבטלה גבוהה יחסית לממוצע הארצי. סוג היישובים השונים (קיבוצים/עיירות פיתוח/מושבי עולים וכדומה) מקבלים יחס שונה מרשויות המדינה בהקלות מס, עזרה ותמיכה כלכלית לתעשייה ומסחר ועוד. מדיניות "האפליה המתקנת" הזו מחזקת את המצב הקיים ומשמרת אותו. לאור זאת, אפשר להבין כי אזור הנגב מכיל אוכלוסייה מעוטת משאבים, שבה הבדואים נמצאים בתחתית סולם המשאבים (סבירסקי וחסון, 2005). לאור מציאות זו, עם השנים מתרחבים הפערים בין היישובים היהודיים ליישובים הבדואיים בנגב. ביחסי השכנות מתקיימים ממשקים מעטים, הכוללים מסחר ותעסוקה בצד מתח פוליטי ופשיעה.

הקונפליקט היהודי-ערבי בישראל

הסכסוך היהודי-ערבי בישראל מתקיים כבר יותר ממאה שנים. שורשיו נטועים במאבק אלים בין התנועה הלאומית הציונית לבין התנועה הלאומית הפלסטינית על משאבים כלכליים וחברתיים, כגון בעלות על אדמה, משאבים כלכליים, כוח פוליטי והזכות למדינה אוטונומית (מסרי עודת אללה, 2014; Pickett, Baker, Metcalffe, Gertz, & Bellandi, 2014). הקונפליקט בין יהודים וערבים בישראל נקרא גם "קונפליקט עיקש" ומוגדר כיום כסכסוך ממושך, אלים ונתפס כבלתי ניתן לגישור. לסכסוך זה השפעה משמעותית על תחומים רבים בחברה הישראלית, וההתמודדות עימו דורשת השקעה מרובה, הן חומרית והן פסיכולוגית (בר-טל, 2007; מסרי עודת אללה, 2014; Kupermintz, Rosen, Salomon, & Husisi, 2007). נוסף על כך, אזורי "קונפליקט עיקש" מאופיינים בקשר היסטורי עמוק למיקום הגאוגרפי, מעורבות, רגשות עזים, אי-אמון הדדי, סטראוטיפים כלפי הצד השני ועוד (בר-טל ורוזן, 2010; Rouhana & Bar-Tal, 1998).

אי אפשר להתכחש לעובדה כי גם כיום שורר אי שוויון בולט בין יהודים לערבים בתחומים רבים בחיי היום-יום, למשל בחינוך, בכלכלה, בקרקעות, בפוליטיקה, במדיניות ועוד (גרליץ, 2013). אי שוויון זה מחזק את תחושת המרמור והאפליה בקרב האזרחים הערבים במדינת ישראל ומגדיל את הפערים בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט בישראל (גרליץ, 2013; הס, הורוביץ ורייטר, 2009; מאנע, 2015).

להלן דוגמאות לאפליה בכמה תחומים: מדיניות – בשנים האחרונות מחוקקת מדינת ישראל חוקים מפלים ביסודם, כגון חוק הנכבה (או בשמו הרשמי "חוק יסודות התקציב"). שנחקק במרץ 2011; חוק הלאום, שנחקק ביוני 2018 (אתר הכנסת). חוקים אלו מייצרים פגיעה קשה ביסוד השוויון ומייצרים הבדל מהותי בין יהודים ללא יהודים במדינת ישראל. פעולות אלו מקשות מאוד על חיזוק תחושת השייכות לכלל אזרחי מדינת ישראל, וכן על ניסיונות גופים שונים בחברה האזרחית לנסות ולצמצם את הפערים ואי השוויון המובנה במציאות זו (אלקרנאוי, 2001; גרליץ, 2013).

בתחום החינוך, נתונים משנת 2013 מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מראים כי אחוז הזכאים לבגרות בחינוך היהודי עומד על 76.1 אחוז, לעומת אחוז הזכאים באוכלוסייה הבדואית בנגב, שהוא

הנמוך ביותר בארץ ועומד על 55.5 אחוז (אתר הלמ"ס, 2015). נתונים אלו משקפים את הפערים ונקודת הפתיחה השונה עבור בני הנוער משתי האוכלוסיות. דוגמאות אלו מיני רבות ממחישות את עומק הפערים, האפליה והמרחק שבואנו ליזום מפגשים יזומים בין יהודים וערבים.

כמה נקודות עיקריות באות לידי ביטוי ב"קונפליקט עיקש" (רטנר, 2015; Salomon, 2002): הקונפליקט הוא בין קבוצות קולקטיביות ולא בין פרטים; הקונפליקט מתבסס על נרטיבים קולקטיביים, הנשענים על זיכרונות עבר כואבים ולהם תפקיד חשוב בשימור הקונפליקט והבניית הזהות הקולקטיבית של כל צד; קיים אי שוויון מובנה בין השולט והנשלט. במציאות זו אפשר לראות כי לכל צד צרכים אחרים, ולרוב יהיה צורך בהתאמות ובתוכניות התערבות שונות עבור כל צד. מחקרים שונים אשר חקרו את השפעות המפגש הדו לאומי בקרב בני נוער יהודים ובני נוער ערבים/פלסטינים בישראל מצאו כי כל קבוצת לאום מגיעה למפגש עם ציפיות ומטרות אחרות. בנוסף, התהליך אשר עוברת כל קבוצת לאום שונה מהשנייה, כך גם בחוויה הסופית של המשתתפים (ראו מחקרים: ביטון-שאשא, 2010; בר-נתן, 2006; רטנר, 2015; Suleiman, 2004). ממצאים אלו מלמדים כי לכל צד צרכים שונים הדורשים מענים שונים בקונפליקט. חלק זה ידון בהרחבה בהמשך הסקירה.

בשיח הערבי-בדואי החיים כקבוצת מיעוט בתוך רוב יהודי, מזמן התמודדות עם מגוון זהויות כגון זהויות אישיות, קבוצתיות, אוניברסליות, לאומיות ודתיות, התמודדויות אלו דומות לשיח הכללי בקרב כלל ערביי ישראל אך בעל ייחודיות לקבוצת המיעוט הבדואית בתוכו (גיריביע, 2013; רינאו, 2003). מדינת ישראל כמדינה יהודית לעם היהודי, מייצרת תחושה של חוסר שוויון עבור הבדואים ותחושה שהמדינה אינה מאפשרת להם אינטגרציה מלאה בחיים הציבוריים (Abu-saad, Yonah, & Kaplan, 2000), ולכן הם עצמם אינם רוצים להיטמע לחלוטין בתוך החברה היהודית, שכן הם רואים בהיטמעות כזו איום על זהותם, תרבותם והמבנה המסורתי של חברתם.

בני נוער יהודים ובדואים בנגב

בני נוער משתי קבוצות האוכלוסייה הגדולות בישראל – היהודית והערבית (פלסטינית) – מגיל צעיר לומדים לתפוס את חברי הקבוצה השנייה כאויבים. החיים בצל הסכסוך הישראלי-פלסטיני מייצרים שנהה הדדית מובנית בתוך מציאות הסכסוך, אשר מתאפיינת בדעות סותרות. לדוגמה, היהודים הרואים עצמם באיום בטחוני ופחד תמידי אל מול הערבים אשר אינם רוצים בקיומם ואילו הערבים-ישראלים תופסים עצמם כאזרחים סוג ב' (החלשים) אל מול מדינת ישראל (מסרי עודת אללה, 2014; Schroeder & Risen, 2016; Sagy, Ayalon & Diab, 2011). בני הנוער הגדלים לתוך מציאות זו, לרוב אינם באים במגע חיובי עם בני גילם מיישובי הלאום האחר. מחקרם של אבו-עסבה, גיוסי וצבר-בן יהושע (2011), הדן בזהותם המורכבת של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מראה את השתלבותם החלקית של רוב התלמידים הערבים בחברה הישראלית ואת הצורך של מערכת החינוך להתמודד עם הקשיים הללו כדי למנוע תחושת ניתוק של הנוער הערבי מהחברה הישראלית בכללותה. בנוסף, מגדירים רבינוביץ ואבו-בקר (2002) את זהותם של בני הנוער הערבים כדור חדש, הגדל במציאות קונפליקטואלית ומורכבת, ועליהם להתמודד עם מאבקים רבים בינם לבין: המדינה, הדת, המסורת, הפער הבין-דורי, אידיאולוגיות, אי השוויון בחברה, הסכסוך היהודי-פלסטיני, פוליטיקה ועוד. הם גדלים וחווים את אווירת המאבק כמעט בכל תחומי חייהם (וורגן ולוטן, 2007; רבינוביץ ואבו-בקר, 2002). אבו-סעד, יונה וקפלן (2000), גילו במחקרם כי יותר

מ-50 אחוז מהתלמידים הבדואים מגדירים את זהותם כפלסטינית ומחזיקים בדעות שליליות לגבי הלגיטימציה שיש למדינת ישראל (Abu-Saad, et al., 2000). אבו-גוידר (2014), מראה במחקרו את הנבדלות של בני הנוער הבדואים, למרות השתייכותם לכלל בני הנוער בישראל. השתייכותם לחברה שמרנית, מסורתית, בעלת מנהגים וערכים נוקשים, מייצרת פער בינם לבין בני הנוער היהודי, נוסף על הפערים מבחינה תרבותית, היסטורית וחברתית (אבו-גוידר 2014; ברק, 2006). כמקובל בחברה מסורתית פטריארכלית, התרבות הבדואית נותנת לאב המשפחה כוח ושליטה. הדבר מייצר מבנה חברתי המגביל את הצעירים והנשים במגוון רב של תחומי חיים (אבו-גוידר, 2014; אבו-סעד, 2001; אלקרינאוי, 2000).

השפעות אלו על בני הנוער הבדואים יוצרות מורכבות גדולה וקשיים בחוסר הזדמנויות, חוסר היכרות עם האחר, חסמים בתקשורת, קשיי שפה, חוסר יכולת וחוסר רצון למעורבות ועוד.

המחקר הנוכחי מתבסס על המפגש היזום בין שני הצדדים, נוער יהודי ובדואי, המתגוררים ביישובים שכנים. כדי שתתאפשר בחינה מעמיקה ומיטיבה של האפשרויות העומדות ברשותנו כיום ליצירת מגע חיובי, לקידום דיאלוג ולמציאת דרכי פיוס – יש להבין את שורשי הסכסוך ולברור את הכלים האפקטיביים (עבודה קבוצתית ושילוב כלים יצירתיים) לתקופת חיים זו (גיל ההתבגרות). לפיכך, המשך סקירת הספרות תעסוק בייחודיות של תקופת גיל ההתבגרות, בעבודה קבוצתית בקרב בני נוער, בייחודיות העבודה עם כלים יצירתיים, בגישות שונות במפגשי קבוצות קונפליקט, ובחשיבות הדיאלוג בגישות אלו.

גיל ההתבגרות

בגיל ההתבגרות חווים בני הנוער תנודות וסערות רגשיות, עליהם לגבש את זהותם האישית להתמודד עם התהליכים והקשיים הכרוכים בתהליך זה. תקופה זו תתבטא לעיתים בשבירת מוסכמות ומרידה מתוך רצון להגשמה ולהתפתחות אישית (אלאסד-אלהוזייל, 2014).

תקופת גיל ההתבגרות משפיעה רבות על עיצוב דמותו של המתבגר. לשם כך עליו להתמודד עם שאלות העוסקות בזהותו האישית והחברתית. על המתבגר למצוא את דרכו האינדיבידואלית תוך תהליך גיבוש הזהות במעגלים שונים: אישית, חברתית, מינית, דתית, ותוך גיבוש מערכת ערכים ומטרות לחייו (אריקסון, 1976; ירון ורק, 2011; רומי וטל בר לב, 2001). לצורך הצלחת תהליך זה, על המתבגר לפתח עצמאות ואוטונומיה בכל הקשור לקבלת החלטות בחייו. עליו לצמצם את התלות במשפחתו ולצאת למסע אישי של בירור והתנסות, המלווה באי ודאות רבה. מעגלי התמיכה של המשפחה, מבוגרים משמעותיים וקבוצת השווים, משמשים עוגן חשוב בתקופה מטלטלת זו, ואף יותר מזה, לקבוצת השווים תפקיד קריטי למעבר מיטבי של שלב זה. קבוצה זו מאפשרת הזדמנות לבירור משמעותי של שאלות והתנסויות זהות המעסיקות את המתבגר. חקירה זו תורמת רבות לבני הנוער בעיצוב וגיבוש דרכם (אריקסון, 1976). מתבגר אשר יעבור בהצלחה את מטלות שלב זה, יצליח לגבש "זהות אני" חיובית ומגובשת, אשר תשפיע על המשך דרכו ותפקודו באופן חיובי. לעומת זאת, מתבגר אשר מתמודד באופן חלקי או בעייתי עם מטלות הגיל, יתקל בקושי היוביל לפיזור "זהות האני". מצב זה יתבטא בקשיי הסתגלות, אגרסיביות, פגיעות רגשית ולעיתים מעורבות בפלילים (Marcia, 1980; Sharma & Sharma, 2010; Tsang, Hui & Law, 2011).

אריקסון (Erikson, 1968; 1982) מתאר במחקריו כיצד תהליך גיבוש "זהות האני" מושפע רבות מתהליכים חברתיים ואתניים, מחקריו נערכו בעיקר בקרב אפרו-אמריקאים בארצות הברית. תקופת גיל ההתבגרות מאופיינת כתקופה מערערת. אחת הסיבות (מיני רבות) התורמת לערעור זה היא הצורך של המתבגר למצוא דמויות משמעותיות אשר יהיו מקור תמיכה והזדהות עבורו. בעזרת דמויות אלו יוכל המתבגר לגבש את זהותו האישית בצורה מיטבית. השוני בין הדמויות מהמעגל המשפחתי לדמויות בחברה הכללית יוצר עבור המתבגר פער אשר פוגע ברצף תהליך ההתפתחות וגיבוש הזהות (רומי וטל בר לב, 2001), בשונה מתקופת הילדות, שם תחושות ההזדהות עם ההורים אינן תלויות ברמת המקובלות החברתית. בתקופת ההתבגרות תחושת ההזדהות מושפעת רבות מהשפעות והשוואות חברתיות ומונעות על ידן (אביעד-וילצ'יק, 2014). כאשר "זהות האני", אשר מתחילה להיווצר בשלבי החיים המוקדמים, נפגשת בפער חריף זה בגיל ההתבגרות, עלול להיווצר קושי גדול בגיבוש "זהות האני". לעומת זאת, קרבה אתנית בין דמויות משמעותיות בתוך המשפחה ובין דמויות משמעותיות בחברה הכללית, מקלה את העברת ההזדהות מתחום המשפחה לתחום החברה ומאפשרת גיבושה של "זהות אני" יציבה (אביעד-וילצ'יק, 2014; רומי וטל בר לב, 2001).

בני נוער מקבוצות מיעוט המגיעים לתרבות הדומיננטית של קבוצת הרוב בחברה, יחוו קושי לשלב את התרבות עליה גדלו בבית אל מול תרבות החברה כללית. כך שבחברה הישראלית המגוון הרב תרבותי על רקע מוצא אתני, מייצר התנגשויות וקשיים רבים (אביעד-וילצ'יק, 2014; אדלשטיין, 2003). תהליך ההתבגרות מהווה אתגר לכלל בני הנוער, אך עבור בני הנוער הבדואים אתגר זה מורכב עוד יותר עקב היותם חלק מחברה מסורתית ושמרנית, חברה שקוד הכבוד הוא הבסיס להתנהלותה (אלאסד-אלהווייל, 2014). בניסיון גיבוש הזהות שלהם, מצויים בני הנוער הבדואים באתגר כפול – כבני חברה המיעוט בתוך החברה הישראלית, וכבני נוער בחברה הנמצאת בתהליכי מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית.

גיימס מרסייה (Marcia, 1980; 1993), הגדיר את מושג "זהות האני" בהתבסס על שני מרכיבים – משבר זהות (identity crisis) והתחייבות (commitment): משבר הזהות מתאפיין בתקופה סוערת של גיבוש מחודש לתוכניות עתידיות, חיפוש תפקידים חברתיים שונים והתלבטויות ביניהן; וההתחייבות, המופיעה לאחר המשבר, מתייחסת ליכולת ורצון המתבגר לבחור את דרכו ומקצועו ולגבש את השקפת עולמו. בהתייחס לשני ממדים אלו, הציע מרסייה התייחסות לארבע עמדות אוניברסליות ביחס לזהות: השגת זהות, מורטוריום, שעבוד ופיזור זהות (אביעד-וילצ'יק, 2014; מוס, 1994; צוריאל, 1990; רומי וטל בר לב, 2001; Marcia & Friedman, 1970; Marcia, 1993). המתבגר הנמצא בסטטוס "השגת זהות" יש את היכולת להתמודד עם המשבר ולקחת אחריות על עתידו; המתבגר הנמצא בסטטוס ה"מורטוריום" חווה משבר זהות, המורכב מקונפליקט הנע בין הרצון למרוד לצורך בליווי והנחייה, מחויבותו אמביוולנטית ואינה בהירה אל מול בחירותיו; המתבגר הנמצא בסטטוס ה"שעבוד" לא יחווה משבר, בחירותיו והתחייבותו יושפעו בעיקר על ידי הוריו; המתבגר הנמצא בסטטוס "פיזור זהות" נמנע מכל מחויבות או משבר, לרוב ינסה לצמצם מעורבות חברתית או ישאירה ברמה שטחית בלבד (אביעד-וילצ'יק, 2013, 2014).

ל"קבוצת השווים" השפעה חשובה ורבה בתקופת גיל ההתבגרות (עמרם, 2004), בחברה המערבית השפעתה של קבוצה זו הולכת ומתחזקת בד בבד עם התרופפות השפעת המסגרות הפורמליות וסמכות המבוגרים (כהנא, 1974). לתקופה זו השפעה עצומה על עיצוב הזהות, ועל המתבגר להתמודד עם שינויים ביולוגיים, קוגניטיביים, וכן עם גיבוש זהות מינית וחברתית. נוסף על כך,

תקופת ההתבגרות אשר התארכה מבעבר (מתחילה מוקדם והולכת ומתארכת בעקבות תהליכי המודרניזציה), מייצרת פרק זמן משמעותי, המאפשר מרחב לקיום התערבויות חינוכיות משמעותיות ויעילות בקרב בני הנוער המתבגרים (פרטוש, 2004). העיסוק הרב בסוגיית גיבוש הזהות בשלב ההתבגרות מחזק את ההבנה, שגיבוש הזהות הוא שלב רגיש ומשמעותי בחיי המתבגר, אשר ישפיע רבות על עתידו. במחקר הנוכחי אמשיך לעסוק במושג הזהות בהתייחסות לקבוצות קונפליקט ודיאלוג ואבחן כיצד מושג הזהות משפיע על המפגש הדו לאומי בקרב בני הנוער. לאור רגישותו של שלב חיים זה, מחקרים רבים מחזקים את הטענה שעבודה קבוצתית בגיל ההתבגרות משמעותית בעבודה חינוכית ככלי לעיצוב הזהות האישית והקבוצתית וחיזוקה.

עבודה קבוצתית בקרב בני נוער

לבני נוער חשובה עד מאוד ההשתייכות למעגלי חברות מקבוצת השווים, החברות ההדוקה עם בני גילם בכלל ועם אלה הקרובים אליהם בפרט. הם רואים בקבוצת שווים זו שלב משמעותי בהתפתחותם (עמרם, 2004; סולברג, 2007). התערבות קבוצתית בעבודה עם מתבגרים מוכרת כיעילה על ידי אנשי מקצוע. בתקופה רגישה זו, שבה המתבגר מתרחק מהתא המשפחתי, הקבוצה מהווה עבורו עוגן תמיכה ומרחב בטוח ללמידה של תפקידים חברתיים והתנסות בהם (ברגר, 2002; ירון ורק, 2011).

הגורמים התראפויטיים הקיימים בעבודה קבוצתית על פי ארווין יאלום (2006) מהווים נדבך משמעותי בעבודה קבוצתית בגיל ההתבגרות. תחושת האוניברסליות מאפשרת להפריך את הבדידות האופיינית לתקופה זו, ומראה לפרט שהוא אינו היחיד המתמודד עם הקשיים הספציפיים שלו. בתהליך קבוצתי זה נוצרים קשרים אישיים ולכידות קבוצתית, המייצרת מסגרת השתייכות עבור בני הנוער. תחושת שייכות זו קריטית וחיונית בשלב התפתחותי זה עבור מתבגרים. חברי הקבוצה מייצעים זה לזה ומעלים פתרונות שלרוב מהווים תמיכה ועזרה גדולה בקבוצת השווים. הקבוצה מאפשרת למידה בין-אישית בין החברים, שבה חושפים את ניסיונם ותחושותיהם והופכים את הקבוצה למקור ידע ועוגן לתמיכה בתקופה מערערת זו. התהליך הקבוצתי מאפשר לפרט תהליך של גילוי מעמיק והבנה עצמית ומייצר למתבגר חוויה ייחודית ואינטימית עם בני גילו בתוך הקבוצה תוך עיצוב זהותו והשתקפותו בראי הקבוצה (וייס ואמיר, 2013; יאלום, 2006; ירון ורק, 2011).

על מנת להבין את השפעות הקבוצה על ילדים ומתבגרים, נערכו כמה מחקרים ששילבו התערבויות קבוצתיות שונות ומגוונות בתוך בתי הספר ומחוצה לו בתקופת חיים זו.² ניכר היה שלתוכניות אלו מידת השפעה דומה על כלל המשתתפים (ילדים ומתבגרים), בגילים שונים, המגיעים מרקע ותרבות שונים ומסביבות מגורים מגוונות. ממצאי המחקרים הראו שהתערבויות קבוצתיות גרמו לשיפור משמעותי בהישגים הלימודיים, קידמו הסתגלות חיובית ואף הפחיתו בעיות התנהגות. התערבויות אלו חיזקו את הביטחון והתפיסה העצמית של המשתתפים כלפי עצמם, כלפי בית הספר וכלפי סביבתם. הן הפחיתו התנהגויות של מצוקה נפשית וחיזקו מיומנויות חברתיות. ניכר היה שהשפעת ההתערבות הקבוצתית נשמרה לאורך זמן.

² ראו הפניות למחקרים אצל גיון פייטון (Payton et al., 2008) ואחרים, כגון: Garaigordobil, 2004; Diekstra, 2008; Fredericks, Resnik, & Elias, 2003; Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004.

פרטוש (2004), מראה במחקרה כיצד תוכניות אלה נמצאו אפקטיביות במיוחד כאשר כללו את האלמנטים הבאים: מערך פעילות מובנה מראש, השתתפות אקטיבית של התלמידים, התמקדות בפיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות ופיתוח יכולות ספציפיות של התלמידים. עבודה קבוצתית מובנית מזמנת קרקע פורייה לפיתוח קהילתי ולהתנסות במיומנויות שיתוף ועבודת צוות. השתייכות לקבוצה, משפיעה ומעצבת את התנהגותו, תפיסתו ותהליך התפתחותו של המשתתף (פרטוש, 2004; Payton et al., 2008).

לפי ראובן כהנא (1974; 2000), חינוך בלתי פורמלי בקרב בני נוער מבוסס על סימטריה ועל מערך כוחות שוויוני. לאור כך, ולאור התגברותה של השפעת קבוצת השווים בחברה המערבית במקביל להשפעה הפוחתת של המבוגרים והמסגרות הפורמליות, עולה הצורך בעבודה קבוצתית בקרב בני נוער. חשוב שאת ההנחיה בקבוצות אלו תבצע דמות משמעותית ומבוגרת, אשר משפיעה על המתרחש בקבוצה ומעצבת אותה. עבודה קבוצתית עם בני נוער בליווי והנחיה של דמות בוגרת וראויה, עשויה לספק מגוון חוויות המאפשרות לבני הנוער למתוח את יכולתם הפיזית, הרגשית והרוחנית וכן את הגבולות החברתיים, בדרכים מאתגרות ובריאות (Malekoff, 2014). במחקר הנוכחי על המנחה להיות מסוגל להכיל את רגישויות גיל ההתבגרות נוסף על רגישות המפגש הדו לאומי. משימה זו מאתגרת ודורשת רגישות ומקצועיות רבה (איצינגר, 2006; פרידברג, 2009).

עבודה עם כלים יצירתיים בקרב בני נוער

בעבודה עם בני נוער, לא פעם עולים קשיים של יכולת ביטוי מילולית, אשר יוצרים תסכול וכעס. בעזרת אמצעי ביטוי אומנותי (כגון צילום, ציור ועוד), ניתנת לבני הנוער ההזדמנות להשתמש באמצעי תקשורת בלתי מילולית (nonverbal communication) (ללוש, 2012). השפה האומנותית מאפשרת תקשורת שונה עם מתבגרים – היא מאפשרת מרחב בחירה המכבד את הקנאות לפרטיותם בדרך שאינה נתפסת כפולשנית (קידר וסידני, 2011). לפי ג'פס וסמית (Jeffs & Smith, 2010), בספרם העוסק בפרקטיקה בקבוצות נוער, בני נוער זקוקים לחוויה מהנה בעבודה קבוצתית, חוויה שאפשר להפיק משימוש באומנות או בספורט. לדבריהם, אפשר לראות במחקרים קודמים ששימוש בכלים יצירתיים אשר אינם מחייבים את בני הנוער לדבר אלא ליצירה בלבד (Benson, 2010; Riley, 2001b), העשייה המשותפת מעודדת אותם להיות חלק מהקבוצה. לאומנות יש כוח לחבר אותנו למציאות, לאפשר לנו מגע עם המציאות ולאפשר לנו יציבות בתוכה (סטור, 1983; קידר, גפן, אלפרן, 2007). קידר וסידני (2011), טוענות כי "האומנות מהווה גשר בין עולמנו החיצוני ועולמנו הפנימי, שהם אומנם נפרדים אך קיימים ביניהם יחסי גומלין" (קידר וסידני, עמ' 77). דרך האומנות, בני הנוער לומדים להכיר זה את זה. האומנות משמשת אמצעי תיווך בין הפרטים בקבוצה, ואף למציאות עצמה.

התקשורת הוורבאלית מושפעת לעיתים מהצורך לבטא אינטרסים חיצוניים – לעומת זאת, ייחודם של הכלים היצירתיים הוא ביכולתם לגעת בחוויות, במחשבות וברגשות ללא צורך בשימוש מילולי (אסטרלה, 2011). הכלים היצירתיים מציעים ערוץ לתקשורת בלתי מילולית, שלעיתים מאפשר מרחב ומגוון גדולים יותר מהיכולת הוורבאלית (ליבמן, 1990; Campbell, 1997; Benson, 2010). האומנות נתפסת כשפה, כאופן ביטוי. דרך האומנות, מצליחים בני הנוער לשחרר ולהביע תחושות ומחשבות, שלעיתים קרובות אינם מצליחים להביען באופן מילולי. האומנות כשפה הבעתית מספקת פתח כניסה למערכת יחסים עם בני נוער, דרך ההתמקדות ביצירותיהם. היא מציעה צורה

של תקשורת בלתי מאיימת, ומשאירה את השליטה והבחירה בידי המתבגר (Riley, 2001b; Sutherland, Waldman, & Collins, 2010).

העבודה בכלים יצירתיים היא אפוא אמצעי לתקשורת בדרך ויזואלית/חזותית. במהלך היצירה בחומרי האומנות, מתאפשר ביטוי רגשי למנעד רגשות כולל אלו הנתפסים כשליליים, ובכך מתחזקת היכולת הרגשית להתמודדות עם תחושות וקשיים. דרך היצירה אנו למדים על חווית האחר, צרכיו ואמונותיו (שוורץ, 2017). בנוסף, האומנות מאפשרת להציף למודעות נושאים המודרים מהשיח שלעיתים גורמים חוסר נעימות ובכך מעלה את המודעות להם, ואף מייצרת תוכן מוחשי לנושאים מופשטים ולא ברורים (רגב, 2004; Burrowes et al., 2013). בעבודה עם בני נוער, קורה לעיתים קרובות ששיחה אינה ממצה את כל שאפשר ללמוד עליהם (בייחוד כאשר קיים מחסום שפה ממש). בני נוער רבים הם חסרי ביטחון ומתקשים לבטא את רגשותיהם, וכך בעזרת אמצעי ביטוי אומנותי ניתנת להם ההזדמנות להשתמש באמצעי תקשורת בלתי מילולית. אמצעים אלו מעודדים התבוננות על תהליכים פנימיים, הרחבת המודעות ותורמים רבות לעיצוב הזהות בגיל ההתבגרות (ללוש, 2012; קרמר, 1980; ריילי, 2008; Rubin, 2001a; Riley, 2001a; Malchiodi, 1998). ייחודו של הכלי האומנותי (ציור, צילום, תנועה, דרמה ועוד) הוא שבאפשרותו לגבש את הקבוצה סביב נושא משותף. הנושא מסיט את תשומת הלב מעיסוק בשאלות קשות – דוגמת הסכסוך היהודי-ערבי, פשיעה וכדומה, אשר מלוות לרוב בבעיות, בהתמודדות ובאתגרים – ומאפשר עיסוק בנושאים אופטימיים ומשמחים. הכלי האומנותי כאובייקט השלכתי מייצר ערוץ תקשורת לשיח על רגשות, ומסייע ביצירת אווירה משתפת המאפשרת נגיעה בתכנים הגלויים והסמויים מהעין. תכנים אלו לרוב יתרחבו לעולמות תוכן נוספים מעבר לאומנות וליצירות המשותפות (ירון ורק, 2011; ללוש, 2012; Huss, 2012, 2017). כמובן יש לבחור את סוגי הכלים היצירתיים לעבודת הקבוצה באופן שיתאים למשתתפיה, למשל במקרה של מחקר זה: שימוש בצילום בזמן סיורים ביישובים, היכרות עם הבתים והייחודיות התרבותית של כל צד, בישול משותף, מוזיקה ועוד.

לשם הבהרה, לאורך העבודה הנוכחית אשתמש במונח "כלים יצירתיים" על מנת לחדד את השימוש במתודות השונות, ואשתמש במונח "אומנות" כאשר אתייחס למרחב המאפשר חוויה ושיח אחר. בשני המקרים הכוונה היא לשימוש בשפה שאינה ורבלית.

הבחנה בין כלים יצירתיים

הספרות מייצרת הבחנה בין סוגי הכלים היצירתיים השונים, ומתייחסת לאופן שבו כלים אלו מקדמים את יכולת ההבעה, התקשורת והשיתוף. להלן התייחסות לכמה כלים יצירתיים אשר לקחו חלק במחקר, לצורך הבנה והבחנה כיצד הספרות המחקרית מתייחסת לכלים יצירתיים אלו:

ציור – כאשר יש קושי להביע במילים מחשבות ורגשות, הציור מהווה אמצעי ספונטני וויזואלי להעלותם (פנאדכה, לב-ויזל ועזאיזה, 2015; Piperno, Di Biasi & Levi, 2007). כלי זה מאפשר להסיח את דעתו של הילד/נער מהצורך להתייחס באופן מילולי לשאלות מעולם המבוגרים אשר עלולות לגרום לו לתחושת פחד וחשש מאי עמידה בצפייה לתשובה מספקת (מלקוודי, 2004). נמצא כי הציור ככלי מאפשר הבעה חופשית, המאפשרת לגעת בתכנים גלויים וסמויים, ובכך עוקף מנגנוני הגנה ואף מפחית חרדה (פנאדכה ועמיתיה, 2015).

מוזיקה – הטיפול במוזיקה ותנועה מתפתח ותופס תאוצה בשנים האחרונות. למוזיקה גמישות ללא התניות לשימוש בה. כיוון שאינה שפה מילולית היא יכולה לשמש גשר המתווך בין בני אדם. לשפת המוזיקה יש השפעה על הרגש, על התחושה והמחשבה. למוזיקה יש קצב, צליל ועוצמה, אשר יחד מאפשרים לכל מאזין לבטא את עצמו ולשחרר רגשות טעונים (וייס ואמיר, 2013; פרינס, 1997). כל אלו ועוד הופכים את המוזיקה לכלי יצירתי נוח, זמין וקל לשימוש כאשר אין שפה מילולית משותפת לתקשורת.

צילום – השימוש בצילום מייצר מרחב שבו השיח נע בין דיבור ישיר לדיבור מרוחק המשתמש במטאפורות. התמונה המצולמת בעלת כוח להוביל לשיח ישיר ומעמת עם נושאים בוערים שלעיתים מעדיפים להדחיקים (תורן, 2007). התמונה מייצרת מעין סיפור חזותי המזמין את הצופה להתבונן בעולמו הפנימי של יוצר התמונה. אותה תמונה יכולה לשמש כמראה למציאות לא פשוטה המעלה תיגר על סוגיות חברתיות, פוליטיות אשר משפיעות על חיי היוצרים (ללוש, 2012; תורן, 2007; McIntyre, 2003).

תנועה ומשחק – התנועה כדרך להבעה מתאימה במיוחד כתקשורת לא מילולית לעיבוד חווייה שאי אפשר לתארה במילים. בעזרת משחק חווייתי אפשר בדרכים עקיפות לבטא רגשות ותחושות על נושאים מודחקים ללא מילים (ויסמן, 2018). גרוס, מטפלת בתנועה ומחול, מתארת את הערך המוסף לשימוש בתנועה כדרך "ביטוי של חוויות שעוד אין להן מילים" (גרוס, 2005, עמ' 95).

בישול – אפשר להתייחס לבישול כאל פעילות יצירתית אקטיבית המייצרת חווייה חיובית המעוררת מוטיבציה לפעולה. הבישול ככלי קבוצתי מאפשר מנעד של מיומנויות וטכניקות עבודה. השימוש בחומרי גלם שונים וקבלת תוצר מידי, הופכים את הבישול לכלי יצירתי/טיפולי בעל ערך מוסף ואטרקטיבי. בנוסף, הכנתו ואכילתו של המזון נחשבות לערך מרכזי בחיינו כיום ואף נבדלות מתרבות לאחרת, ולכן לבישול יש פוטנציאל לשמש כלי אפקטיבי בקבוצות הטרוגניות או במקרה שלמחקר זה – קבוצות דו לאומיות (דניאל, 2013; קסלר, 2015).

טיול – הטבע ככלי בעל יכולות תרפויטיות תופס תאוצה בשנים האחרונות הן בפרקטיקה הן במחקר. הסביבה הטבעית מאפשרת חיבור לגירויים פשוטים ומסקרנים המנותקים מרעשי ורחשי הסביבה העירונית. ממצאים מראים כי השהות בטבע והאינטראקציה עימו יכולות לעזור לאדם לפתור קונפליקטים מודחקים ואף לחזק הזדמנויות להקשבה לעצמי ולאחר (מרגולין, 2017; Roszak, 1992). כך שבמקרה שלנו- דיונות החול, המדבר, בעלי החיים ועוד שימשו מרחב נטרלי למפגש עם האחר.

סוגי הכלים היצירתיים השונים מאפשרים שימוש במגוון רב של חושים, המעודדים אינטראקציה, יצירתיות ודמיון. כלים אלו מאפשרים תקשורת מסוג אחר, המדגישה את היצירה וממעטה את הצורך בשימוש בשפה הורבלית.

סיכום ביניים

הרצון להשפיע על המציאות בחברה הישראלית, לחזק ערכים של דיאלוג, סובלנות, צמצום הפערים בקרב יהודים וערבים ועוד, הוביל אותי לחקור אוכלוסיית בני נוער החיים בחברה המתמודדת עם קונפליקט עיקש. לאור ההתמודדויות שעוברים בני הנוער בגיל ההתבגרות, הגיעה הבחירה להפגיש קבוצות נוער, ולהיעזר באומנות ובכלים יצירתיים לצורך תקשורת. קשיי התקשורת שעלולים לצוף במפגש זה בין בני נוער יהודים ובני נוער בדואים הם קשיי שפה והתמודדויות גיל ההתבגרות כאחד.

מאחר ששפת האם של המשתתפים היהודים והערבים אינה זהה, היכולת לנהל דיאלוג בגילים אלו היא מוגבלת מאוד, ולכן שפת האומנות והיצירה משמשת במחקר זה כשפה המאפשרת למשתתפים להכיר זה את זה ברמה האישית, ללמוד על תרבות הצד האחר, ללמוד על הנרטיב של האחר ולייצר חוויה חיובית מהמפגש.

עבודה עם קבוצות קונפליקט

בספרות המחקרית קיימות תפיסות שונות בנוגע לתחום קבוצות הקונפליקט, כגון: פתרון סכסוכים, קבוצות דיאלוג, תוכניות גישור ועוד. אומנם לכל אחת מתפיסות אלו מטרות מעט שונות, אך מטרת העל של כולן משותפת ואפשר להכניסן תחת ההגדרה של חינוך לשלום על גווניו השונים (סלומון ועיסאוי, 2009). לעובדה שהסכסוך היהודי-ערבי מוגדר כסכסוך עיקש (כפי שמפורט תחת יחסי יהודים ערבים בעבודה זו) יש השפעה רבה על סוג המפגש הבין-קבוצתי. מטרת המפגש הדו לאומי באזורי קונפליקט עיקש היא בעיקר לחזק את הסובלנות, הכבוד וההבנה של האחר (גיוסי, 2009). המושג "חינוך לשלום" קיים כבר עשרות שנים. השימוש בו החל אחרי מלחמת העולם השנייה, מתוך ההכרה שחובה על מערכת החינוך לקבל את המנדט להשפיע ולעצב לחינוך לסובלנות, למיגור גזענות ובכך להשפיע על עיצוב החברה (רטנר, 2015; Galtung, 1985). מנקודה זו התפתחו בעולם שיטות ודרכים שונות לקדם תהליכים אלו. מטרת התוכניות השונות לרוב להקנות כלים ומיומנויות עבור המשתתפים ולעודד הכרה בחיים משותפים. בישראל מתקיימים זה עשרות שנים מגוון פרויקטים, יוזמות ותוכניות דרך החינוך הפורמלי והלא פורמלי, אשר מטרתם להתמודד עם המציאות של הסכסוך היהודי-ערבי (מסרי עודת אללה, 2014; Bar-Tal & Rosen, 2009). תוכניות מגוונות אלו נעות על הרצף שבין מפגש חד פעמי לתוכניות לטווח ארוך; במסגרת חד לאומית או דו לאומית, חד מגדרית או מעורבת מגדרית ולקהלי יעד שונים כגון: בני נוער, סטודנטים, מבוגרים וכדומה. לרוב התוכניות כוללות 8-12 משתתפים מכל קבוצת לאום ומנחה יהודי ומנחה ערבי המנחים יחד את הקבוצה (Maoz, 2011). בדומה לכך, גם המחקר הנוכחי חקר שלוש קבוצות אשר התבססו על מבנה זה. באופן כללי, אפשר להגדיר תוכניות אלו כתוכניות התערבות המפגישות באופן יזום בין המשתתפים. לרוב הן ינועו על ציר שבקצהו האחד יעסוק המפגש בשיח על הקונפליקט, ההבדלים בין הקבוצות, הזהויות הנרטיבים, ובקצה השני יתמקד השיח בנושא הדו קיום, היכרות עם האחר, הפחתת סטריאוטיפים, עידוד הסובלנות, שמיעת הנרטיבים השונים, שיפור היחסים ובעיקר בניסיון לעודד תחושת שותפות לשם קידום מטרות משותפות. המחקר הנוכחי עוסק בגישה הנוטה לשיח הדו קיום. נכון להיום, יותר משישים אחוז מהתוכניות השונות דוגלות בסגנון זה (מסרי, עודת אללה, 2014; Maoz, 2004, 2011).

מתוך מבחר השיטות השונות והמגוונות בתחום עבודה עם קבוצות קונפליקט, בחרתי להתמקד בשלוש גישות תאורטיות אשר מהוות את הבסיס התאורטי למחקר הנוכחי. כל גישה בראי התאוריה עומדת בפני עצמה, ואילו במחקר הנוכחי אנסה להדגים ולפרט כיצד שילוב שלוש התאוריות יוצר מענה שלם יותר עבור משתתפי הקבוצות.

גישות להפגשת קבוצות קונפליקט

תאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954) היא אחת התאוריות המרכזיות בתחום קבוצות הקונפליקט. היא מתמקדת ביחסי אנוש ויצירת קשר אישי בין המשתתפים. על פי גישה זו, יצירת קשר ומגע ישיר ובלתי אמצעי בין חברי קבוצות יריבות מאפשר צמצום פערים, הפחתת סטריאוטיפים, דעות קדומות ואפליה. במקרים רבים, הדעות הקדומות נוצרות על סמך מידע חלקי, לעיתים שגוי או מוטעה, שיש לנו על אנשים השייכים לקבוצה חברתית השונה משלנו. מגע אנושי בין חברי הקבוצות היריבות, למרות ההבדלים והשונות בין הפרטים, יוצר פוטנציאל ליצירת קשר אנושי. ככל שנכיר אותם טוב יותר כך יפחתו הדעות הקדומות שלנו, מתוך ההנחה שחוסר ידע מייצר קרקע פורייה להמשך המתחים, הקונפליקט והפערים. גישת המגע טוענת כי צריך רק לאפשר לאנשים החיים בקונפליקט להיפגש ולהכיר זה את זה, וכזוה יקרה הם יגלו שמאחורי תדמית הזוהות הקבוצתית קיימים ממשקי דמיון וחיבורים משותפים, על בסיס היותם בני אדם (גז-לנדרמן וסלפטי, 2019; ליטבק-הירש, 2005; נדלר, 2000; Pettigrew & Troop, 2006). חברי קבוצה המעורבים בקונפליקט ייטו לרוב לייחס מאפיינים חיוביים לבני קבוצתם ומאפיינים שליליים לבני הקבוצה היריבה; לרוב התייחסות זו היא בסיס לתולדה של דעות קדומות וסטריאוטיפים. אלפורט, ובעקבותיו חוקרים נוספים, הניחו כי אינטראקציה ומגע, העומדים בתנאי התאוריה, בין שתי הקבוצות, עשויים להפחית נטיות אלו (Allport, 1954; Amir, 1969; Pettigrew, 2008; Pettigrew, Wright, & Tropp, 1998; Tal-Or, Boninger, & Gleicher, 2002).

תאוריית המגע מתייחסת בעיקר ליחסים המתקיימים בעת המפגש. מחקרים שונים אשר בחנו את הגישה מצאו כי צריכים להתקיים כמה תנאים שיאפשרו לתאוריית המגע להתרחש בצורה מיטיבה: (1) שיתוף פעולה: יש ליצור מטרה/משימה משותפת אשר תעורר רצון חיובי אצל כלל חברי הקבוצה להיות שותפים להצלחת המשימה. מטרה זו מתמקדת בצורך בשיתוף פעולה ואף התלות בין המשתתפים (משתי הקבוצות) לצורך השגת המטרה המשותפת ללא תחרות ביניהם. (2) סטטוס שווה בין שתי הקבוצות – חברי הקבוצות השונות צריכים לחוש לאורך התהליך כי הם נמצאים בעמדה זהה לזו של הקבוצה היריבה. אומנם מצב זה קשה מאוד להשגה בקבוצות רוב ומיעוט, אך השאיפה היא שכלל חברי הקבוצה יחוו שההבדלים ביניהם, לאור העובדה שהם מגיעים מרקעים שונים, אינם מהווים מכשול או קושי להגדרת מעמדם בקבוצה. (3) היכרות בין-אישית – תנאי זה מתייחס לצורך של תחושת הדדיות ההכרחית לצורך המטרה המשותפת. התפתחות רגשות החיבה והיכרות אישית יזמנו יותר מידע ויצליחו להפחית את הדעות הקדומות והעוינות. (4) התנאי האחרון – תמיכה של הממסד או הסביבה: תמיכה מסוג זה של הנהגת הארגון/ממסד/החברה בכלל מייצרת תשתית והבניה של שיתוף פעולה ואופק להמשכיות קריטית להצלחת המפגש.

מחקרים מצביעים על כך שבמפגשים יזומים, שבהם התקיים "מגע" בין קבוצות על פי ארבעת התנאים האלו, נמצאו תוצאות חיוביות והשפעה חיובית על המשתתפים (אמיר ובן-ארי, 1987; גז-לנדרמן וסלפטי, 2019; רטנר, 2015; שגיא, ועמיתיה, 2006; Pettigrew & Troop, 2006). חשוב לציין כי רוב המחקרים שבחנו גישה זו בעולם התקיימו בקרב קבוצות שאינן נמצאות במצב של קונפליקט עיקש ואלים כמו בסכסוך היהודי-ערבי, ושאין נאבקות על קיום עצמאי, לאומי ומדיני (רטנר, 2015).

במחקר שבחן את ההשפעה של מגע בין יהודים לבין ערבים על הדרך שבה יתפסו יהודים וערבים זה את זה, נמצא כי רק כאשר התקיימו כל התנאים המומלצים לתאוריית המגע באיכות טובה,

התקבלו תוצאות אשר הראו על צמצום תפיסת הפלסטינים כאיום מצד היהודים. מנגד, הפעמים שהתנאים לא התקיימו במלואם, הובילו לחוסר השפעה ואף להשפעה שלילית על תפיסת העם השני כאיום (מסרי עודת אללה, 2014; רטנר, 2015; Pickett et al., 2014).

אחת הדילמות הגדולות יותר בתחום המפגשים היוזמים בין קבוצות קונפליקט מתייחסת לשאלה היכן צריך להיות המוקד המרכזי של האינטראקציה הבין-קבוצתית בקבוצות דו לאומיות. האם המגע והאינטראקציה צריכים להתמקד ברמת היחסים האישיים והבין-אישיים? ולחלופין, האם המגע והאינטראקציה צריכים לבוא לידי ביטוי ברמת הקולקטיב, הקבוצה הלאומית שאותה מייצגים המשתתפים? (שגיא ועמיתיה, 2002). אמיר ובן-ארי (1987) הגדירו את הדילמה הזו במונחי מיקרו – קירוב יחידים מקבוצה אחת ליחידים מקבוצה אחרת, ומאקרו – קירוב היחסים בין שתי הקבוצות כקולקטיבים.

במחקר הנוכחי של פרויקט "יוצרים שכנות טובה" ההגדרה מראש הייתה "מגע" לצורך יצירת חוויה חיובית ללא התעסקות ישירה או עקיפה ברגשות הסכסוך. לכן רוב המפגשים עסקו במונחי מיקרו – קירוב יחידים מקבוצה אחת ליחידים מקבוצה אחרת. נוסף על כך, בניסיון להתמודד עם התנאים הדרושים להצלחת תאוריית המגע היה צורך לייצר סביבה סימטרית ושוויונית עד כמה שאפשר – מספר משתתפים זהה מכל צד, שני מנחים לכל קבוצה, האחד יהודי והשני בדואי, מיקום המפגשים ביישוב היהודי וביישוב הבדואי באופן שווה וכדומה.

תאוריית הזהות החברתית

טג'פל וטרנר (Tajfel & Turner, 1986), פיתחו את התאוריה העוסקת בזהות חברתית – Social Identity Theory. לטענתם, לבני אדם ישנו צורך להגדיר את זהותם על ידי השתייכות חברתית נוסף על הצורך בהערכה עצמית חיובית. תאוריה זו מנסה להסביר את ההתנהגות החברתית בתוך קבוצות קונפליקט, המונעת לא רק מהצורך האישי לגיבוש הזהות האישית, אלא גם מהצורך החברתי ומהזהות החברתית המשפיעות על תפיסת העצמי והיחסים (מאנע, אור ומאנע, 2007). כמה טענות נמצאות בבסיס תאוריית הזהות החברתית: אנשים שואפים להשיג או לשמר זהות חברתית חיובית; זהות חברתית תתבסס על השוואה לקבוצות אחרות; אנשים ינסו להפוך את קבוצתם לחיובית יותר או לעבור לקבוצות אחרות חיוביות (מאנע, אור ומאנע, 2007; Brewer, 2011). כאשר קבוצת המיעוט נתפסת באופן שלילי על ידי קבוצת הרוב, חבריה עלולים לחוש איום על זהותם החברתית, ועלולה להתגבש זהות בעלת דימוי שלילי ואף פגיעה בהערכתם העצמית (מאנע, 2011; אור ומאנע, 2007). אם ההשוואה החברתית הובילה לתוצאות שליליות, ינסו חברי הקבוצה (בעלת ההערכה השלילית) למצוא דרכים שונות להשגת תפיסה חיובית, לדוגמה בניסיון לעזוב את קבוצתם ולעבור לקבוצה החיובית, או בניסיון לשנות את התפיסה השלילית של קבוצתם (מאנע, 2011). לרוב, בחירת האסטרטגיה לשינוי המצב תושפע רבות מהדרך שבה הקבוצה בעלת הדימוי השלילי רואה ותופסת את יחסיה עם הקבוצה בעלת הדימוי החיובי (מאנע, 2011; Tajfel & Turner, 1986).

עבודה על בסיס גישה זו בקבוצות דו לאומיות שמה במרכז את חשיבות הקשרים הבין-אישיים בין המשתתפים מהקבוצות היריבות תוך חיזוק הדגש על הזהות האישית של כל אחד וטשטוש הזהות החברתית של הקבוצות היריבות. גישה זו מאפשרת הפחתת עוינות ודעות קדומות של שני הצדדים (אינציגר, 2006). לצורך כך, במפגש בין אוכלוסיות יריבות יש לדאוג לתקשורת בין אישית חיובית תוך טשטוש הגבולות בין הקבוצות. דרך זו תחזק את היכרות בין אישית ותצמצם את הנטייה

להכליל ולראות באור שלילי את היחידים כקבוצה אחת (Brewer, 2011; Brewer & Miller, 1984). כאשר מצליחים להסיר את הגבולות הבין-קבוצתיים, המשתתפים מצליחים להכיר ולראות זה את זה כאנשים יחידים, ודרך היכרות זו פוחת השימוש במנגנוני קטלוג לצורך תהליכי חברות. הדגש במפגשים אלו יהיה על הזהות האישית דרך היכרות הדדית ובאווירה נעימה וחיובית (אינציגר, 2006).

במהלך המחקר הנוכחי, השימוש בכלים יצירתיים אפשר לכל משתתף ומשתתפת להביע את עצמם, ובאמצעות פעילויות מגוונות בזוגות מעורבים או בקבוצות קטנות, הצליחו המשתתפים לראות זה את זה כיחידים בתוך הקבוצה הגדולה. נוסף על כך, במקרים מסוימים השימוש בכלים היצירתיים עזר בטשטוש הגבולות הבין-קבוצתיים, ובכך יצר הזדמנות למשתתפים לראות זה את זה ואת הקבוצה השנייה בזווית אחרת, חיובית יותר.

לאור חשיבות מרכיב הזהות בשלב גיל ההתבגרות, כפי שצוין בסקירה לעיל, ולאור מרכיב הזהות בתוך התאוריה של "גישת הזהות החברתית", אפשר להסיק שקיימות מורכבות ורגישות ביצירת קבוצות דיאלוג יזומות בשלב חיים זה. אני מציינת עובדה זו מתוך הבנה שזהו שלב חיים קריטי ומשמעותי ליצירת שינוי בעל השפעה גדולה על חיי המתבגרים והמתבגרות, ולעיצוב זהותם כפרטים החיים בחברה ובמציאות מורכבת כחלק מהחברה הישראלית. פרמטרים אלו השפיעו רבות על מהלך המחקר וניתוחו.

הגישה הנרטיבית

"הנרטיב הוא סיפור סובייקטיבי המיוצר בהקשר נסיבתי" (קדוש, 2010 עמ' 14). על פי גישה זו, המציאות החברתית נוצרת מתוך תפיסת האנשים את עולמם, סביבתם, חווייתם והמשמעות שהם מעניקים לתופעות אלו (שחר ושמר, 2012; Bruner, 1990): "במוקד הגישה הנרטיבית עומדים סיפורים של אנשים" (שחר ושמר, 2012 עמ' 557). סיפורים אלו נותנים הסבר סובייקטיבי לאירועים מהעבר או מההווה, הם קשורים ליחיד או לחברה. "החשיבה הנרטיבית" יוצרת מעין תבנית קוגניטיבית, כך שהנרטיב והמציאות שזורים זה בזה. בבואנו להבין את הנרטיב, עלינו להבין את ההקשר והמציאות שבתוכה הוא נוצר (קדוש, 2010; Crites, 1986).

נרטיב קולקטיבי הוא ידע חברתי המביא סיפור היסטורי של קבוצה כפי שהוא משתקף בעיני החברים בה. סיפור זה כולל חוויות משותפות, אירועים מיוחדים הקשורים לאותה החברה, כגון: מלחמה, משברים, הצלחות, סכסוכים פוליטיים וכדומה, ולרוב סיפור זה יתאפיין בירידה לפרטים רבים (רטנר, 2015; Ahonen, 1999). תפקידו של הנרטיב הקולקטיבי להסביר את העבר ואת ההווה ובאמצעותם לנתב דרך לעתיד ולהסיק לגביו. לרוב הדמויות אשר אחראיות על עיצוב הנרטיב הקולקטיבי יהיו אנשים בעלי השפעה על תיעוד ויצירת השית, כגון: אנשי אידיאולוגיה, פוליטיקאים, אנשי תקשורת, ספרות והגות. מתוך הנרטיב הקולקטיבי ישתקף מערך האמונות של אותה קבוצה, וכיצד הם תופסים את הזהות הקולקטיבית שלהם (מגל, בר-טל והלפרין, 2016; Bruner, 1990). באזורי קונפליקט עיקש, משמש הנרטיב הקולקטיבי בסיס לאמונות ולעמדות הקונפליקט של כל צד וסיפורו, אשר להן תפקיד משמעותי בהתמודדות של היחיד ושל הקבוצה עם הקונפליקט (פרידברג, 2009; Ahonen, 1999). מגל ועמיתיו (2016) טוענים שהנרטיבים הקולקטיביים בקונפליקט הנוכחי במדינת ישראל יוצרים חסמים פסיכולוגיים משמעותיים בדרך למציאת דרכי פיוס ושלוש. קבוצות הנמצאות בקונפליקט ארוך ועיקש יהיו בעלות נרטיב קולקטיבי

מנוגד, אשר מוביל כל קבוצה להתרכז בעצמה ולבנות את הזהות, ההיסטוריה והייחודיות הספציפית עבורה. לרוב תהליך זה מעודד את המשך הסכסוך ואף מגביר אותו (Hammack, 2008; Adelman, Leidner, Ünal, Nahhas & Shnabel, 2016) מאפיינים של לאום, אידאולוגיה, ערכים ואמונות יבלטו מתוך הנרטיב הקולקטיבי, אשר לרוב יביא נקודת מבט חד צדדית ואף ישלול את סיפורה של הקבוצה היריבה. התפתחותו של הנרטיב האישי, אשר מתפתח באופן אינדיבידואלי וייחודי, מאתגרת את שימורו של הנרטיב הקולקטיבי (Rouhana & Bar-Tal, 1998; Vollhardt, 2012; Adelman et al., 2016).

בזמן שברחבי העולם מתקיים תהליך של טשטוש הזהות הלאומית ותהליכי גלובליזציה בדרך לכפר גלובלי אחד, בישראל מתקיים התהליך ההפוך, שבו יהודים-ישראלים וערבים-פלסטינים אזרחי ישראל, רק מחזקים את הזהויות החברתיות ומנסים לייצר הפרדה בכל תחומי החיים. שימור נרטיבים סותרים והפרדה בגבולות פיזיים וחברתיים בין הזהויות השונות בעזרת שנהא וחוסר ידע על הצד השני, משמרים ומחזקים את הסכסוך (זירסקי, 2017; Newman, 2008).

לדוגמה, הסיפור הנרטיבי הקולקטיבי למלחמת 1948 מהצד היהודי-ישראלי מדבר על מלחמת עצמאות עבור היהודים בארץ ישראל. לעומת זאת, בסיפור הנרטיבי של ערביי ישראל, נקראת מלחמה זו ה"נכבה", המסמלת חורבן וגירוש עבור הערבים בארץ ישראל. אותו אירוע היסטורי מצייר סיפור סותר אשר מחזק את הלגיטימציה לכל קבוצה להילחם על קיומה. חוסר היכולת של כל צד לקבל או להבין את הסיפור של הצד השני מעכב בצורה משמעותית את הדרך לפתרון הקונפליקט (בר-און ועדואן, 2007; Sagy et al., 2011).

השימוש בגישה הנרטיבית בקבוצות דו לאומיות, הנמצאות ביחסי קונפליקט, מאפשר חשיפה והיכרות של הזהות האישית והסיפורים האישיים של כל צד. עיבוד החוויה האישית מעלה מחשבות ותובנות דרך ההיכרות עם הנרטיבים הקולקטיביים של אירועי ההיסטוריה המשותפת. אלו מאפשרים תפיסת "אחר" חדשה, ודיאלוג חדש המאפשר לראות את האחר ממקום יותר אמפתי ומקבל (יעקב-שדה, 2009; ליטבק-הירש, 2005). בר-און וקסם (Bar-On & Kassem, 2004) השתמשו בסיפורי חיים בקבוצות דיאלוג, ועל דרך זו מסופר גם אצל בר-און (2005, 2006). המשתתפים התבקשו לראיין את בני משפחתם ולהביא את סיפורם למפגש הקבוצתי. הסיפורים האישיים, אשר מביאים את הנרטיבים האישיים והמשפחתיים אל הקבוצה בצורת סיפור אישי, פתחו הזדמנות להכיר את ה"אחר" דרך הנרטיב שלו. מתוך מחקרים שערכה ליטבק-הירש (2005) בשתי תוכניות שונות, אשר בשתייהן נעשה שימוש בסיפור ככלי עזר בתהליך חינוך לשלום, עלה כי המשתתפים גילו יותר פתיחות אל ה"אחר", וגם תפסו את זהותם שלהם כמורכבת יותר. עם זאת, עלה שמפגשים אלו לא צמצמו את החרדה מפני תוצאות הקונפליקט היהודי-ערבי ולא עוררו תקווה לאפשרות לפתרון.

במחקר הנוכחי אבחן את חשיבותן של שלוש הגישות יחדיו והשפעתן בשטח: תאוריית המגע מהווה את הבסיס לקבוצות המחקר, כאשר המגע יתאפשר סביב השימוש באומנות ובמטרות יצירה משותפות לכל מפגש; השפעתה של תאוריית הזהות החברתית על תפיסת בני הנוער את קבוצת הלאום שלהם וקבוצת האחר, מתוך הבנת המורכבות של תפיסות אלו בשלבי גיל ההתבגרות; והגישה הנרטיבית אשר מהווה בסיס חשוב לתפיסת המציאות ולהבניית הסיפור האישי במפגש בין בני הנוער. בהמשך אדון בהבנה שהגישה הנרטיבית היא סובייקטיבית ומתבססת על שפה ורבולט (שפת אם), שמביאה מורכבות לתוך המפגש. גישה זו נמצאת עמוק בתודעת הפרט והקבוצה,

ברבדים גלויים וסמויים, אשר מעצבים את התודעה של הפרט ומשפיעים על כלל מערך החיים שלנו כחברה. לאורך כל המחקר ניתן דגש למנחי הקבוצות לתת לגיטימציה לכל צד להשמיע את סיפורו ולהראות כיצד הוא רואה את הדברים. תהליך זה ארך זמן וחייב את המנחים ליצור מרחב מאפשר ובטוח לשני הצדדים במהלך המפגשים.

חשיבות הדיאלוג בקבוצות קונפליקט

הגישה הדיאלוגית שמה דגש על הקשבה ופיתוח של הבנות משותפות (המנחם, 2014). על פי מייסה (Maiese, 2003), הדיאלוג מונע על ידי חיפוש אחר הבנה תוך למידה של הצד השני, ללא שכנוע ומציאת פתרונות. הדיאלוג מאפשר מפגש פנים מול פנים שדרכו יכולים בני הנוער לחקור את הסוגיות אשר יוצרות את הקונפליקט וללמוד עליהן, מה מפריע לכל צד והיכן המחלוקות. דרך חקירה זו נחשפים המשתתפים משני הצדדים לפרמטרים שונים, כגון: תרבות, זהויות, יחסי הכוח, תפיסת המציאות של האחר וכדומה (קורניק, נדן ובן-ארי, 2015; שגיא ועמיתיה, 2006; Newsome, 2004). הדגש בדיאלוג הוא על שיפור היחסים ולא על פתרון הסכסוך. בניגוד לצורות תקשורת מוכרות אחרות, כגון: דיון, משא ומתן או גישור, שבהן הדגש הוא על שכנוע הצדדים, בחירת הפרספקטיבה הטובה ביותר מתוך מתן פרספקטיבות מרובות, תגובות מתגוננות, מציאת הדעה הנכונה ועוד – הדיאלוג במפגש הדו לאומי מנסה לעורר בצורה מכובדת סוג חדש של שיחה המאפשרת למשתתפים החיים בקונפליקט עמוק, שאינם צפויים להסכים זה עם זה, להעלות נושאים חשובים ולהבין נקודות מבט של האחר מתוך הקשבה אמיתית וכנה (פלג, 2009; המנחם, 2014; Maiese, 2003; Khuri, 2004).

חלבי טוען (2000), שדיאלוג על הקונפליקט הוא הבסיס להידברות בקבוצות הנמצאות בקונפליקט. מנגד טוען מסאלחה (2005), כי לפני שיוצרים היכרות עם הקונפליקט, יש ליצור את הבסיס להיכרות זה עם זה כבני אדם. לטענתו, נטייתן של קבוצות אלו לעסוק בעיקר בנושא הקונפליקט ולדחוק הצידה חרדות ואי נוחות הקשורות ליחסים בין-אישיים (שם, 2005). תהליך הדיאלוג בקבוצות קונפליקט נותן למשתתפים הזדמנות לאינטראקציה בין-אישית עם הקבוצה השנייה, שדרכה נחשפים המשתתפים לדרכים שונות לשימוש ביחסי כוח ודיכוי, על השפעתם על שגרת היום-יום וחשיבה על אלטרנטיבות ודרכים לקידום צדק ושוויון חברתי. המשתתפים רוכשים כלים ומיומנויות ליצירת דיאלוג, אשר מעוררים אמפתיה, חיבה וקירוב בין הקבוצות (זירסקי, 2017; שגיא ועמיתיה 2002; Khuri, 2004; Zuniga, Nagda, & Sevig, 2002).

דרך הדיאלוג, תוך הקשבה לסיפורו האישי של הצד השני, מצליחים המשתתפים להתמודד עם הסטריאוטיפים, התפיסות המוטעות ולפתח אמפתיה כלפי האחר (בר-און, 2006; ליטבק-הירש, 2005; פרידברג, 2009; Zuniga et al., 2002). התמודדות זו עוזרת למשתתפים לראות את המורכבות של האחר, לאפשר מקום לרגשות קשים, כגון: בלבול, כעס וכאב המלווים סוגיות רגישות ומורכבות אלו, ולמצוא דרכים משותפות להתמודד איתם (רטנר, 2015; Newman, 2008). ניתן לטעון כי המשימה העיקרית בדיאלוג בקרב קבוצות הנמצאות ביחסי קונפליקט, עוסקת במערכת היחסים שבין שתי הקבוצות היריבות ובניית האמון ביניהן.

בהתבסס על חשיבות הדיאלוג בקבוצות קונפליקט, עולה הצורך לספק מרחב בטוח ומשמעותי עבור המשתתפים, וללמד אותם דרכים וכלים להקשבה, היכרות והידברות. שטיינברג (2015) טוענת שהיכולת של הפרט להבין את האחר בקבוצות אלו היא אשליה. לטענתה אנו יכולים לפרש ולהבין את האחר רק מתוך צורת ההבנה והתפיסה שלנו את העולם, הכוללת את הערכים וההתמודדויות

שלנו. הבנתנו את האחר מתוך מקום זה מייצרת אשליה של "הבנה" ולא הבנה ממקום נקי ואמיתי. גורביץ' (Gurevitch, 1989) מתוך (שטיינברג, 2015) מביא התבוננות לתוך שיח הדיאלוג וההיכרות עם הצד האחר, בהתייחסו ליכולת ההקשבה וההבנה שלנו את האחר, ולכך שיש חשיבות ועוצמה בהבנה של "אי הבנה". לטענתו, היכולת של "אי הבנה" היא היכולת לזהות את ה"אחר" ולהביט בו (או בעצמי) כ"אחר". כלי זה יאפשר הקשבה כנה והזדמנות אמיתית לדיאלוג, ואף יעזור לנטרל את רצון שני הצדדים לשכנע בצדקתם את הקבוצה השנייה באמצעות צורות התקשורת המוכרות שהוזכרו לעיל. שטיינברג (2015) מגדירה זו כ"הכרה ב'אחרות' ובאי ההבנה, ומתן הזדמנות לאחר לדבר בשם עצמו" (שטיינברג, 2015, עמ' 6).

ההזדמנויות כיום ליצירת מפגשי דיאלוג בקרב בני נוער – אשר אפשר להגדירם כ"דור המסכים" (לאון, 2013) – הן אתגר בפני עצמו. אנו נמצאים בתקופה המוגדרת כ"עידן דיגיטלי" (ראובני, 2017), שבה למסכים חלק ניכר מחיינו והם מספקים מגוון צרכים רגשיים, חברתיים וטכניים. בתקופה זו מתמעטות ההזדמנויות למגע ישיר בקרב בני נוער בכלל ובני נוער מקבוצות שונות בפרט. בני הנוער נמצאים באזור הבטוח והנוח עבורם בשגרת היום-יום ובמרחב הדיגיטלי. כל קבוצה מסתמכת על השפה והתרבות הייחודיים לה, כל קבוצה מנהלת אורח חיים נפרד, בתי הספר נפרדים, כמעט לא קיימים ממשקים או חיבורים בעלי מכנה משותף תרבותי או לאומי לשתי הקבוצות משני הצדדים (גנאיים ועמיתיו, 2009; כבהא, 2007; מאנע, 2011; Kabha & Caspi, 2011). נוסף על כך, בעקבות המצב הפוליטי-חברתי, צעירים אלו כמעט לא נפגשים באופן ישיר. למרות הקרבה הגאוגרפית והפיזית, כשלעיתים רק כביש מפריד בין היישוב היהודי ליישוב הבדואי, ההפרדה בתחומים רבים בשגרת היום-יום משמרת את הפערים, הסטריאוטיפים והסטיגמות בין בני הנוער היהודים לבני הנוער הבדואים ואף מגדילה אותם.

במציאות זו, יצירת מפגשי דיאלוג יזומים בקרב בני נוער בקבוצות דו לאומיות מהווה אתגר חשוב בחברה הישראלית שיש לשמרו. המטרה לייצר דיאלוג כן ואמיתי בקבוצות קונפליקט היא צעד בסיסי למפגש עם האחר בקבוצות מסוג זה.

דיאלוג מהווה כלי חינוכי המייצר שיח חיובי במפגש פנים מול פנים בשאיפה לייצר מערכת יחסים חיובית (המנחם, 2014; קורניק ועמיתיה, 2015). כמיהה למצב אשר יכול להתעלות על יכולות הדיאלוג מובילה אותנו למושג ה"פיוס". מושג הפיוס מייצר לנו אידיאל גבוה לשאוף אליו במערכת יחסים בין קבוצות יריבות. פיוס, בניגוד לדיאלוג, הוא הליך של שינוי אישיותי שעובר כל אחד מן הצדדים. הפיוס מורכב מהיכולת להכיר את הנרטיב של הצד השני, ולקבלו באופן מלא למרות אי ההסכמות המרובות (Nadler & Shnabel, 2008). תהליך הפיוס שואף להגיע להכרה בלגיטימיות של הצד השני לשיווין זכויות וביטחון אמיתי עבור שני הצדדים באופן הדדי (נדס, 2001). יש הטוענים כי הציפייה להצליח לממש תהליכי פיוס במפגשי דיאלוג דו לאומיים, כיום במציאות הסכסוך בחברה הישראלית, אינה ברת מימוש בשלב זה (הרמן, 2002).

מושג הפיוס מתייחס לתהליך ארוך ועמוק השואף ליצור שינויים מהותיים בלבבות ובתפיסות הקבוצות המעורבות בקונפליקט זהות (Auerbach, 2009). בר און (2005) טוען שבבסיס מושג הפיוס, נוסף על ההסכמים והתהליכים הפוליטיים המוכתבים מלמעלה למטה, חייבים להתקיים גם מלמטה למעלה תהליכים פסיכו-חברתיים. בר-און (2005) מעלה שאלה חשובה:

"כיצד ניתן לצפות לשינוי כה עמוק ומהותי מאנשים שהתארגנו רגשית ומחשבתית וגיבשו את זהותם הקולקטיבית סביב הסכסוך עם ה'אחר', לעיתים במשך דורות ולפחות במשך מרבית

ימי חייהם? האם הציפייה בדבר אפשרות של פיוס הינה מציאותית או פרי אשליה שנעים להגות בה אך לא ניתן להגשמה?" (בר-און, 2005, עמ' 630).

שאלה זו מציבה את מושג הפיוס כחלום רחוק עבור האנשים הכמהים להשפיע על קירוב לבבות ובניית השלום. אורבך (Auerbach, 2009) טוענת כי התייחסות להיבט הרגשי של התנצלות, מחילה, חרטה ואמפתיה היא חלק מתהליך פוליטי המוביל לפיוס, אך אין די בכך. כדי שהשותפים בקונפליקט יגיעו לפיוס, עליהם להכיר את הנרטיבים זה של זה, להכיר בלגיטימיות שלהם ואף לשלבם בנרטיבים חדשים משותפים. ציפייה זו מהשותפים לקונפליקט נתפסת כמודל אידיאלי וקשה מאוד למימוש. ועדיין, פרמטרים אלו מוצגים בשאיפה להשגת תהליך פיוס אופטימלי (בר-און, 2005; נדים, 2001; Auerbach, 2009).

הציפייה שקבוצות דיאלוג ישאפו לדרכי פיוס ושלום מקבלת פן צנוע יותר בשנים האחרונות, מתוך הבנה שבמציאות של קונפליקטים עיקשים ובלתי נשלטים, הפערים כל כך גדולים בין שני הצדדים, שיש להנמיך ציפיות, אך לא לוותר על השאיפה לפיוס.

המחקר הנוכחי התמקד בשלב הבסיסי בדרך לפיוס, הכולל היכרות עם הנרטיבים של האחר והכרה בהם. אחת הבעיות של יחסי קונפליקט עיקש היא שהשנאה והפחד ארוכי השנים חזקים כל כך, והם גורמים לכל צד להתרכז במצוקה של עצמו (Adelman et al., 2016). המצב מקשה מאוד על הקשבה והתוודעות לנרטיב של האחר, ומצריך שימוש במתודות ובכלים יצירתיים כדי להצליח לייצר מפגש ואינטראקציה חיובית שתישמר לאורך זמן.

קבוצות דיאלוג בקרב בני נוער

תחום קבוצות הדיאלוג בקרב בני נוער וצעירים יהודים וערבים החל בארץ כבר בשנות השמונים. הקבוצות שהוקמו מאז ועד היום מגוונות מאוד בפרמטרים רבים מהותיים ומבניים כאחד. ההבדלים המהותיים באים לידי ביטוי במטרותיהן הגלויות והסמויות, מי עומד בראשן, סיבות ההגעה של המשתתפים לקחת חלק בקבוצות אלו ועוד. ההבדלים במבני הקבוצה באים לידי ביטוי במבנה ובכמות המפגשים, החל במפגש חד פעמי עד מפגשים מתמשכים במשך כמה חודשים ואף יותר, מפגשים אינטנסיביים של כמה ימים, פרויקטים של עשייה משותפת, שילוב של מפגשים חד לאומיים וכדומה. גם היום עדיין רווחת הדעה שקבוצות אלו בכוחן לקדם תהליכי דיאלוג, השואפים לדרכי שלום ופיוס. הבסיס הגלוי המשותף לכל אותן קבוצות הוא הרצון ליצור אינטראקציה חיובית לצורך היכרות הדדית, שבאמצעותה אפשר יהיה להפחית את העוינות ולייצר דרכים לחיים משותפים במרחב המשותף (אמיר ובן-ארי, 1987; בר-ובר-גל, 1995; כהנוב, 2010; מסרי עודת אללה, 2014; פרידברג, 2009; שגיא ועמיתיה, 2006). בר-ובר-גל (1995) מתייחסים להשפעה הרבה שיש למנחי קבוצות הדיאלוג על השיח והתהליך המתרחש בזמן המפגש. לטענתם, מנחי הקבוצות מהווים דמות משמעותית עבור בני הנוער ואחראיים על עיצוב התהליכים המתרחשים במהלך המפגש ברובד האישי, הרגשי, הקוגניטיבי וההתנהגותי. בית הספר לשלום בנווה שלום פיתח מודל מפגשים קצר מועד, אשר מפגיש קבוצות בני נוער יהודי-ערבי כבר יותר משלושה עשורים. לדברי חלבי, סרור וזק (2000), המפגש האינטנסיבי המתקיים במשך ארבעה ימים מאפשר לכל קבוצה להיחשף ולגלות דברים חדשים על עצמה ועל הקבוצה השנייה. בני הנוער יוצאים מסדנאות אלו בתחושת התפכחות ויכולת להתבונן במציאות המורכבת בראייה ביקורתית וכנה יותר. בר-און ועדואן (2007) טוענים שילדים יכולת גבוהה יותר להתמודד עם מציאות המורכבת מכמה

נרטיבים. ביכולתם להבין טוב יותר ממבוגרים כיצד לשלב בחייהם את המציאות הקונפליקטואלית בצורה מיטיבה יותר עבורם וכיצד לנווט דרכה מתוך חוויה והתנסות אישית. אמירה זו מחזקת את הצורך לקיים מפגשים אלו עבור בני נוער כדי לתת להם הזדמנות לחוויות והתנסויות אחרות, אשר לרוב אינן זמינות עבורם ביישובים שבהם הם גרים.

תחום העבודה הקבוצתית בספרות מקבל התייחסות מעמיקה על מגוון רבדיו, כגון: סוגי הקבוצות השונים, שלבים בהתפתחות קבוצה, תפקידים בקבוצה, תפקידי המנחה, עבודה עם קהלי יעד שונים ועוד (יאלום ולשץ, 2006; רוזנוסר, 1997; 2012; Shulman). קבוצות הנמצאות בקונפליקט עיקש נתקלות בקשיים ובאתגרים נוספים המצריכים התייחסות ממוקדת לתחום זה נוסף על תחומי הקבוצה המוזכרים לעיל. שגיא, שטיינברג ופחיראלדין (2002) מציינים את החשיבות של שלב השיח על האני האישי והאני הקולקטיבי במפגשי יהודים ערבים, כדי לחזק את ההבנה ההדדית וחיזוק הקרבה בין שתי הקבוצות. בקבוצות דיאלוג, תחושת האיום היא תחושה מובנית בתוך המפגש, בייחוד במפגשים הראשונים של הקבוצה (פרידברג, 2009), ולכן תפקידם של המנחים (כל אחד עבור קבוצת הלאום שלו) לשמש דמות יציבה ומשמעותית עבור תחושת הביטחון של המשתתפים (בר ובר-גל, 1995; פרידברג, 2009). פרידברג (2009) מחדד את ייחודיות האתגר עבור מנחי קבוצות הדיאלוג ממנחי קבוצות באשר הם: עליהם לשים לב למתרחש בקבוצה כולה – בשתי קבוצות הלאום ובקבוצה החד לאומית לאורך כל התהליך הקבוצתי. אתגרים אלו ונוספים יידונו בהמשך בפרק הדיון, וכן השימוש בכלים היצירתיים המשולבים בתהליך.

חקר קבוצות דיאלוג בקרב בני נוער – ממצאים עיקריים

מחקרים רבים שנעשו בישראל בחנו את ההשפעות החינוכיות של קבוצות דיאלוג ותוכניות חינוך לשלום לבני נוער יהודים ובני נוער ערבים/פלסטינים בהקשר של הסכסוך הישראלי-פלסטיני (למשל: בר, בר-גל, 1995; ביטון-שאשא, 2010; בר-נתן, 2006; מסלוב, 2003; לוסטינג, 2003; מסרי עודת אללה, 2014; רטנר, 2015; Maoz, 1999; 2000b). מחקרים אלו דיווחו על השפעה לא מבוטלת של תוכניות אלה על תפיסות, אמונות ועמדות של בני נוער. ברוב המחקרים נבחן שינוי העמדות והתפיסות של המפגשים אשר עסקו בשיח הקונפליקט והשפעתן. עם זאת, מחקרים אחרים מראים כי השפעה חיובית זו של תוכניות חינוך לשלום נשחקת עם הזמן, והמשתתפים חוזרים להחזיק בעמדות ובדעות שלהם טרם השתתפותם בתוכנית, לרוב כאשר הם באים במגע עם המציאות הסוציו-פוליטית וחיי היום-יום בחברה הישראלית (ראו מחקרים: ארנון, 2010; גיוסי, 2009; רוזן, 2006; רטנר, 2015).

להלן דוגמאות של כמה מחקרים שנערכו במהלך השנים האחרונות, אשר בדקו את השפעת המפגשים על תפיסות, אמונות ועמדות של בני נוער יהודים וערבים בישראל:

מחקרה של מעוז (Maoz, 2000b) בדק את ההשפעה של מפגש אינטנסיבי בן יומיים על בני נוער יהודים ופלסטינים מישראל בגיל 15-16. המפגש עסק בשיתוף חוויות אישיות בנושאי חברה, תרבות ופוליטיקה, דרך חווייתם את הסכסוך. המשתתפים ענו על שאלונים לפני הסדנה ובסיומה. מתשובותיהם בסיום הסדנה עלה כי תפיסתם את הצד השני הייתה חיובית יותר, החשיבה הסטריאוטיפית התמתנה והתאזנה בשני הצדדים. שינוי משמעותי יותר נראה בקרב הפלסטינים, שהגיעו מראש עם דעות שליליות יותר כלפי היהודים. בראיונות שנערכו בתום הסדנה – חודש חצי,

שנה ושנתיים אחרי – נמצא כי לסדנה הייתה השפעה חיובית על המשתתפים, והיא עודדה רצון לפעילויות משותפות, ביקורים הדדיים ומפגשים עצמאיים בקבוצות קטנות (Maoz, 2000b).

הגישה הרווחת כיום ברוב התוכניות לחינוך לשלום שמה דגש על הדרכים ליצירת שלום, המיומנויות הנדרשות לצורך קרבה, היכרות, אמפתיה, יצירת אמון וביטחון. גישה זו מאפשרת לימוד והתנסות בערכים הומניסטיים אשר מובילים לדיאלוג ולרצון לחיי שיתוף ודו קיום. מתוך ההבנה שעיסוק ב"שיח הקונפליקט" סיבתו, ההיסטוריה שלו, המחירים והסטרטגיטיים שהוא מייצר אינן מקדמות בהכרח בצורה מיטיבה את מטרות המפגש (מסרי עודת אללה, 2014; Ramsey & Latting, 2005).

ביטון-שאשא (2010) בדקה במחקרה את השפעות השתתפות בתוכנית "נתיבי התפייסות" על תפיסת מושג ה"שלום" בקרב מתבגרים יהודים-ישראלים ופלסטינים-ישראלים. במחקר זה נמצא כי השתתפותם של בני הנוער משתי הקבוצות בתוכנית, השפיעה על תפיסת מושג ה"שלום" באופן חיובי (המושג "שלום חיובי" מתייחס ליחסי שכנות טובה, קשרי כלכלה, תעשייה ועוד). תוצאות אלו הראו שינוי בתפיסתם של בני הנוער היהודים את מושג ה"שלום" כ"שלום שלילי" (כלומר היעדר מלחמה או פעילויות צבאיות) טרם השתתפותם בתוכנית; ובתפיסתם של בני הנוער הפלסטינים את ה"שלום" כ"שלום מבני" (כלומר שוויון וצדק כהבניה חברתית). מחקר זה הראה שגם אם לא היה שינוי עמדות בקרב המשתתפים, עדיין המפגש והשלכותיו שימשו כבלם להידרדרות המצב והתחושות הקשות בניגוד לקבוצת הביקורת (ביטון-שאשא, 2010).

מחקרה של מסרי עודת אללה (2014) בחן האם תוכנית התערבות למתבגרים יהודים וערבים במסגרת חד לאומית (שהתמקדה בטיפול מיומנויות אינטליגנציה רגשית ואמפתיה, ולא עסקה ישירות בסכסוך היהודי-ערבי והשלכותיו על היחסים בין העמים) יכולה להביא לשיפור גם ביחסים בין קבוצות הנמצאות בסכסוך. ממצאי המחקר הראו שחיזוק רגשות אמפתיה באופן כללי (ולא באופן ספציפי לקבוצת חוץ מסוימת) יכול להביא לשיפור בעמדות וברגשות של מתבגרים כלפי בני קבוצת החוץ שלהם וביחסיהם עימם (מסרי עודת אללה, 2014).

הרוב הגדול של המחקרים בתחום זה מחזק את הטענה שתוכניות חינוך לשלום המפגישות באופן יזום יהודים וערבים משפיעות באופן חיובי על טיב היחסים בין קבוצות יריבות. עם זאת, ישנם קשיים אשר פוגמים ביעילותן של תוכניות אלו. קשיים אלו באים לידי ביטוי ביחסי הכוח המובנים בחברה, הבדלי המעמדות בין קבוצת הרוב (היהודי) לקבוצת המיעוט (הערבי). בחיי היום-יום בולט חוסר הסימטריה ביחסי יהודים-ערבים בחברה הישראלית. פעמים רבות יחסים אלו משתקפים בתוך התוכניות המפגישות בין הקבוצות, משמרים ולעיתים אף מחזקים את יחסי הכוחות במציאות הקונפליקט (Maoz, 2000a, 2004). דוגמה לכך אפשר לראות בבית הספר לשלום ביישוב נווה שלום ובמרכז לחיים משותפים בגבעת חביבה, המקיימים מפגשים בין יהודים לערבים כבר עשרות שנים. גישתם במפגשים הבין-קבוצתיים היא שימת דגש על הנרטיבים הקולקטיביים השונים. נוכחות הנרטיבים הלאומיים המרכיבים את הסיפור הקולקטיבי מחזקים את תחושת העימות והקונפליקט ומחדדים את השוני וההבדל בין הצדדים (מסרי עודת אללה, 2014; Bar-Natan, Rosen, & Salomon, 2008; Salomon, 2006).

במציאות של אי שוויון מובנה, אפשר לראות שהמשתתפים היהודים והמשתתפים הערבים מגיעים לתוכניות חינוך לשלום אלו עם ציפיות ושאיפות אחרות ממטרות המפגש. שתי הקבוצות היריבות יחוו חוויות שונות ויעבדו את התהליכים המתרחשים במפגש באופן שונה זו מזו, כפי שאפשר לראות

במחקרים השונים: הקבוצה היהודית מצליחה להכליל את יחסי הידידות הבין-אישיים הנרקמים בין המשתתפים היהודים והערבים על כלל החברה הערבית, ואילו הערבים לא יוצרים הכללה זו. בנוסף, בעוד עמדותיה של הקבוצה היהודית כלפי הנרטיב של הקבוצה הערבית לרוב משתנות באופן חיובי בעקבות המפגשים, דווקא הקבוצה הערבית מחזקת את הנרטיב הקולקטיבי שלה כלפי עצמה (ביטון-שאשא, 2010; בר-נתן, 2006; רטנר, 2015; Suleiman, 2004). העובדה שמרבית המפגשים בין יהודים וערבים מתקיימים ביוזמה ובמימון של הממסד היהודי או החברה האזרחית היהודית, משפיעה מאוד על השיח והיחסים הנוצרים במהלך מפגש קבוצות אלו (סולימאן, 1996). לרוב התנהלות המפגש תתקיים על פי הנורמות והתרבות היהודית, אשר דוגלות בעידוד שיח אישי וציפייה לשיתוף חוויות ורגשות אישיים. צורת תקשורת זו שונה מאוד ואינה תואמת את התרבות והנורמות של החברה הערבית, אשר לרוב תשאף לשיח בין-קבוצתי על סוגיות ונושאים פוליטיים הנמצאים בלב הסכסוך. בעקבות הבניית השיח על ידי יחסי הכוחות של רוב מול מיעוט, נפגמת יעילות המפגשים (אמיר ובן-ארי, 1987; Suleiman, 2004).

המחקרים הרבים והמגוונים שנערכו לאורך השנים, מעלים תובנות רבות ואפשרויות רבות לקיום מפגשי דיאלוג בין קבוצות קונפליקט. אפשר לדון בנושא בהרחבה יתרה על טיב המפגש, איכותו, השפעתו לזמן הקצר והארוך, השפעתו על מעגלי החיים של המשתתפים ועוד, ועדיין טרם נמצאה שיטה אחת שאפשר להגדירה כ"טובה" ביותר לתחום זה. המחקר הנוכחי, אשר נכנס לקטגוריית מפגשי הדיאלוג בין יהודים לערבים בישראל, מנסה לבחון ייחודיות ושימוש בכלים יצירתיים כחידוש ופרקטיקה נוספת לעולם תוכן גדוש זה.

קבוצות דיאלוג ושימוש בכלים יצירתיים

"בהיעדר שפה מילולית המשותפת לכולם, משמשת שפת האומנות כגשר המחבר בין בני הנוער" (קידר וסידני, 2011, עמ' 73). האומנות מסייעת למנחה להתגבר על קשיי תקשורת בינו לבין המשתתפים ובינם לבין עצמם. התנסות זו מייצרת עבור בני הנוער חוויית שליטה וקבלת אחריות במציאות שלהם (קידר ועמיתיה, 2007). כלים יצירתיים כאמצעי, יכולים לאפשר ליחידים ולקבוצות להיות מעורבים יותר, בטוחים יותר ופעילים יותר בתרומתם לפיתוח הקהילה המקומית שלהם (Kay, 2000). שימוש בכלים יצירתיים מאפשר לתאר בצורה סימבולית דרך יצירה מוחשית את מה שקשה לתאר באופן ורבלי (הוס, 2010). בעידן הנוכחי, עלינו להיות יצירתיים, ולחשוב על כלים חדשים ונוספים לעורר את עצמנו ואת הקהילה למודעות ועיסוק בסוגיות שונות. האומנות היא אחד הכלים המשפיעים שברשותנו (Bergh & Huss, 2017; McDonald et al., 2005; Sloboda, 2010).

השימוש באומנות יוצר אצל המשתתף קשר בין המחשבה, הרגש והחושים. חיבורים אלו מייצרים שיתוף פעולה של המשתתף, שדרכו מתאפשרת הצצה לעולמו. כך האומנות עשויה לעזור ולפרש את ההקשרים האישיים של המשתתפים כפי שהם זוכרים וחווים את עצמם ועברם, ולהבנות חשיבת עתיד חדשה על המציאות (Dominelli, 2006; Huss, 2017; Huss & Sela-Amit, 2018). כיוון שהאומנות היא בעיקרה אמצעי תקשורתי, ביכולתה לשפר את התקשורת בין המשתתפים ובינם לבין המנחים. הניסיון להביא לידי ביטוי תחושות ומחשבות בצורה ויזואלית ומוחשית, דורש מהמשתתפים לחקור ולהגדיר את החוויה האישית שלהם ולבחור כיצד היו רוצים להעביר אותה ולשתף את הקבוצה. תהליך זה מייצר מרחב של חקירה עבור המשתתף, שבו ניתן מקום גם לחוויות שוליות שלעיתים אינן מוצאות את מקומן בשיח הוורבלי (Huss & Sela-Amit, 2018).

לטענת מרקו-ספייר וספייר (Marcow-Speiser, & Speiser, 2005), השימוש בכלים יצירתיים בקבוצות דיאלוג מתבסס על האמונה כי הכלי האומנותי הוא מעין אקוולייזר "תרבותי" (Equalizer) – מושג הלקוח מעולם האלקטרוניקה. מכשיר המשמש לשינוי פרמטרים של תדר או מידע). כלי זה יכול לעודד הגברת התקשורת וההבעה (שם, עמ' 362). האומנות מאפשרת העמקה ונגיעה בתכנים הנמצאים מתחת לפני השטח, ומייצרת הבנה תוך מתן כבוד הדדי לשונות בין הקבוצות. דרכה סוגיות של שלום וצדק מקבלות הזדמנות יצירתית וחדשה לשיח. הפעילויות בעזרת הכלים היצירתיים מקדמות את התהליך הקבוצתי ומסייעות בהגדרה מחודשת של הקבוצה תוך יצירת תודעת מציאות חדשה (Estrella & Forinash, 2007; Marcow-Speiser, & Speiser, 2005).

תחום המחקר של שימוש בכלים יצירתיים בעבודה עם קבוצות דיאלוג הוא תחום חדש יחסית, אשר מנסה לבחון את השפעת השימוש בכלים יצירתיים שונים (כגון: ספורט, אומנות, משחק, יצירה, קולנוע ועוד) על המפגש הבין-קבוצתי.

מחקרם של גלילי, שמעון ולייטנר (2014) בחן את השפעת השימוש בספורט, בדגש על תוכניות כדורגל, על עמדותיהם של בני נוער יהודים, פלסטינים וירדנים זה כלפי זה. מחקר זה בחן את עמדותיהם של המשתתפים לפני תחילת התוכנית וכעבור שנה מסיומה. במהלך השנה נפגשו בני הנוער למפגשי כדורגל דרך התוכנית "מפעלות". ממצאי המחקר מראים באופן מובהק כי השימוש בתוכניות ספורט משותפות מפחיתות קונפליקטים. חלו שינויים חיוביים ספציפיים בתחושות ובמחשבות המשתתפים בתחילת התוכנית בהשוואה לסוף התוכנית, הקשורים לרגשות של שנאה, פיוס ודו קיום בחברה קונפליקטואלית. השפעות אלה מקבלות התייחסות רחבה במחקרים רבים ברחבי העולם.³

גם במחקרו של זועבי (2011, 2012), השימוש בספורט בקבוצות מעורבות הראה השפעה חזקה על עמדות המשתתפים וסביבתם. המחקר מצא כי השתתפות במועדוני כדורגל דו-לאומיים מחזקת את חשיבות המטרה המשותפת והתלות בין משתתפים משתי קבוצות השרויות בסכסוך. התלות החיובית מייצרת שינוי חברתי חשוב מאוד ביחסים בין ילדים יהודים לילדים ערבים, שינוי שאינו מושג בזירות אחרות, דוגמת למידה משותפת של יהודים וערבים באוניברסיטאות ובמכללות. ואף יותר מזה, נמצא כי המטרה המשותפת אשר נפרסת לאורך זמן משפיעה באופן חיובי על משתתפי התוכנית הבאים במגע ישיר, ועל המעגלים הקרובים אליהם החשופים באופן עקיף (זועבי, 2011, 2012).

רטנר (2015) השתמשה במחקרה בכלי ה"קולנוע" ובדקה מהי התרומה של הפקת סרטים משותפים דרך התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע" בקבוצות דו לאומיות, להשגת מטרות של תוכניות חינוך לשלום. מטרות המחקר היו לבחון באיזו מידה יתממשו המטרות השונות בחינוך לשלום: רצון למגע, מתן לגיטימציה לנרטיב של האחר, הכרה והדדיות, הפחתת רגשות עוינות ועוד. במחקר שנערך בעשרה בתי ספר במרחב חיפה והצפון (חמישה בתי ספר יהודיים וחמישה בתי ספר ערביים), מתוכם שישה השתתפו בניסוי ועוד ארבעה כביקורת) דרך מגמת קולנוע נפגשו התלמידים ליצירת סרטים משותפים. ממצאי המחקר מחזקים הנחות מחקרים קודמים בכך שמראים כי השתתפות בתוכניות חינוך לשלום מקדמות ומשנות דפוסי חשיבה וממתנות סטריאוטיפים ועוינות. השימוש

³ ראו הפניות למחקרים אצל גלילי, שמעון ולייטנר (2014), כגון: Skille, 2011; Ford, 2006; Sugden, 2006, 2008; Rookwood, 2008; Lidor & Blumenstein, 2011.

שלוש מסגרות תאורטיות מוצגות במחקר זה מתוך תפיסה ששלושתן משלימות זו את זו ומאפשרות תפיסה הוליסטית יותר ורחבה יותר מאשר השימוש בכל גישה לבדה. **גישת ה"מגע"**, שלפיה קשר ישיר בין יהודים לבין בדואים יפחית דעות קדומות ויגביר נכונות למגע הדדי (Sherrif, et al., 1961); **גישת הזהות החברתית** טוענת כי אנשים ישאפו לתפוס עצמם ואת קבוצת הפנים שלהם באופן חיובי (Tajfel & Turner, 1986). בעזרת טשטוש הגבולות הבין-קבוצתיים, בני הנוער יוכלו לראות זה את זה כיחידים וכך יש סבירות נמוכה יותר שיפעילו מנגנוני קטגוריזציה כדי לאפיין את האחר (אינציגר, 2006). במפגשי הפרויקט הנוכחי הושם דגש על הזהות האישית שבאה לידי ביטוי בשאיפה להיכרות הדדית, באווירה ידידותית ונעימה המאפשרת אינטימיות; ולבסוף **הגישה הנרטיבית** מלמדת כי היכרות עם הסיפור האישי של האחר מעוררת אמפתיה כלפיו ומבקשת לאפשר הכללה לקבוצת החוץ כאשר האמונות והעמדות עוברות שינויים מהפרט אל הכלל (בר-און, 2006). בקונפליקט שלנו, אשר מוגדר כקונפליקט עיקש, האתגר בהבנת הסיפור של הצד האחר היא גדולה ומורכבת ועם זאת הכרחית לצורך הכרה באחר. הספרות מדברת על נרטיבים סותרים, שכל צד תופס כ"אמת" את סיפורו, בעוד הנרטיב של האחר נתפס כשקר וקורבנות (בר-און ועדוואן, 2007; שטיינברג, 2015). במחקר הנוכחי, הכלים היצירתיים עזרו והיוו טריגר לשיחה, ובכך עודדו את בני הנוער לשתף את סיפורם דרך הרחקה ליצירה ויזואלית.

לאור מגבלות השפה, והחשיבות של המפגש עבור בני הנוער משתי קבוצות הלאום, הבחירה להשתמש בכלים היצירתיים אפשרה תקשורת מסוג אחר ופחות מקובל במפגשים מסוג זה בספרות המחקרית כפי שהוצגו בסקירת הספרות.

לקראת הפרקים הבאים אדגיש כי ניתוח הממצאים על פי מסגרות תאורטיות שואף להציג שתי תרומות משמעותיות לעולם קבוצות הדיאלוג. תרומות אשר שזורות זו בזו ומשפיעות זו על זו. הראשונה תרומת הפוטנציאל הטמון בשימוש בכלים יצירתיים ככלי מגשר לקבוצות דיאלוג, בקבוצות דיאלוג בכלל ובגיל ההתבגרות בפרט, כאשר יש חשיבות להרחבת המחקר בתחום. התרומה השנייה היא יצירה ומציאה של כלי עזר חדשים ליצירת דיאלוג ודרכי פיוס במצב של קונפליקט עיקש, אשר ירחיבו את הפרקטיקה עבור אנשי המקצוע בתחום.

אסטרטגיית המחקר

גישת המחקר האיכותני מביאה לתחום המחקר תוצרים ייחודים, אשר יוצרים שיח כתוב המתאר מורכבות, רפלקסיביות, ומעין תיאור חלקי פסיפס המרכיבים תמונה. כתיבה זו מייצגת את תפיסת עולמו של החוקר, כיצד הוא מבין ומפרש את העולם ואת התופעות אשר בחר לחקור (אלפרט, 2011; Denzin & Lincoln, 2005). נוסף על כך, הסתכלות על יחסים ותהליכים מתרחשת תמיד בתוך קונטקסט, היא סובייקטיבית, דינמית וכוללת אינטואיציות, תחושות, רגשות ותובנות. גישת המחקר האיכותני מתאימה לביצוע מחקר זה מאחר והיא מאפשרת מקום וביטוי לחוויה, לפרשנות והעמדה הסובייקטיבית השזורות בתוך תהליך זה. תהליך זה מאפשר התבוננות סובייקטיבית בנקודת זמן ספציפית על מציאות מגוונת שניתן לראותה מזוויות רבות ושונות (Yin, 1981, 1984; Josselson, 1992; Marshal & Rosseman, 1989).

המתודולוגיה האיכותנית המשמשת כבסיס למחקר זה מתמקדת בנקודת מבט חקרנית-פרשנית המתארת חוויה אנושית סובייקטיבית ואינה נפרדת ממעורבות אישית של החוקרת, הרווחת במחקרים מעין אלו (צבר בן-יהושע, 1990, 2001; קרומר נבו 2002; שקדי, 2003). מחקר זה ישתמש במגוון זוויות לניתוח התוכן, ובכלי מחקר שונים כמו תצפיות, ראיונות ותיעוד חומרים ויזואליים. הקשר בין כלל האלמנטים יאפשר להצליב זוויות ראייה כדי לתאר ולהסביר את נושא המחקר טוב יותר.

שיטת המחקר

מערך המחקר כולל שלושה סיפורי מקרה אשר ייבחנו הן בנפרד הן ביחד. בכל אחד מהשלבים ייבחן מקומה של האומנות ככלי בתוך העבודה הקבוצתית. תהליך זה ייצור מסגרת מחקרית של חקר מרובה מקרים (Yin, 1989) שיטת חקר מרובה מקרים – Multiple-case study (Yin 1984, 2003), מסתמכת על מקרים שונים ונפרדים. חקר מקרה בפני עצמו מביא ממד ייחודי למחקר האיכותני, אשר יאפשר במחקר הנוכחי להתבונן על תמונה רחבה ומורכבת. המאפיין המרכזי של צורת מחקר זו הוא היותה מרוכזת במקרה (case) המוגדר על ידי החוקר, המקרה יכול להיות אדם, קבוצה, סביבה וכדומה. במחקר הנוכחי, "המקרה" הנחקר הינו הקבוצה הדו לאומיות. ה"מקרה" מכיל אוסף עשיר של נתונים שנאספו באופן אינטנסיבי ומציגים רבדים רבים ומגוונים, כאשר התיאור המפורט והעשיר יהווה כבסיס להבנת ה"מקרה" ובהמשך התופעה הנחקרת (יוסיפון, 2016; 1992; Platt, מקדונלד וולקי (McDonald & Walkey, 1977) מתוך צבר בן יהושע, 1990) מדמים את חקר המקרה ליצירת האומן, המצליח להעביר ביצירתו, המתארת נקודת זמן ומקום, מסר מתמשך אותו בחר להעביר. חקר המקרה יכול לבחון תאוריה כזו או אחרת, ואף להוות בסיס לתאוריה חדשה. התהליך האינטראקטיבי של החוקר שבמהלכו הוא שוזר את התאוריות עם המציאות המשתקפת מתוך חקר המקרה, מייצר עומק ותובנות חדשות. חקר מרובה מקרים מאפשר הבנה מעמיקה של תהליכים, אשר חוזרים על עצמם או ייחודיים לאותו המקרה, שבדרך אחרת לא ניתן היה לראותם ולגלותם (יוסיפון, 2016; Stake, 1995). עושר וכמות רבה של נתונים, המושגים באמצעות קיום מספר רב של תוצרים יצירתיים, יאפשר לחשוף במחקר הנוכחי תופעות חוזרות ונשנות כדי להגדיל את אמינות המחקר (Silverman, 2001). אחד מיתרונותיה של גישת חקר מרובה מקרים כמתודולוגיה במחקר הנוכחי היא ראיית הייחודי בכל מקרה, עם היכולת להגיע להבחנות ולהכללות

ברמה החורגת מגבולות המקרים (יוסיפון, 2001, 2016). הדבר יאפשר לשמור על ייחודיות כל מקרה במחקר זה, הכולל רגישות להבדלי התרבות, המגדר והיישובים השונים שבהם נערך המחקר (שקדי, 2003; Yin, 1989; 1994).

כיוון שהמחקר הנוכחי משתמש באומנות ככלי ליצירת דרכי תקשורת ומטרות משותפות, שיטת מחקר מבוסס אומנות (Art Based Research) תלווה את המחקר הנוכחי. מחקר מבוסס אומנות בעבודה סוציאלית הוא תחום אשר מתפתח בשנים האחרונות. תחום מחקר זה שם דגש על הפרדיגמה של האדם בהקשר השימוש בהתערבויות השונות (Huss & Sela-Amit, 2012; Huss, 2018). מחקר מבוסס אומנות בוחן תהליכי יצירה של המשתתפים, ותוצרים סופיים שהתקבלו במהלך המפגשים. השימוש באומנויות כחלק מהמחקר משפר את ה"עשייה" במקום הדיבור הוורבלי, מספק לנו ידע שאינו מדובר ומרומז על דברים, ובכך מאפשר לחוקר להגיע לתיעוד חוויות אשר לרוב נסתרות מתחת לפני השטח (Estrella, & Forinash, 2007; Huss & Sela-Amit, 2018). שימוש במחקר מבוסס אומנות במחקר הנוכחי יאפשר לנו לייצר שיח. בניגוד לשפה המדוברת, שמטרתה בעיקר לדבר בהיגיון ולהיות אובייקטיבית, האומנות (או במקרה שלנו – כלים יצירתיים) היא שפה המיועדת לדבר ישירות לחוויה ולהעשיר אותה בחוויות אישיות (נוי, 1999). מכאן, השימוש באמצעים יצירתיים יכול לסייע לחקור רבדים של משמעות והשפעה על תהליכים, בייחוד בקבוצות אשר קיים קושי של שפה לצורך תקשורת. במחקר הנוכחי, הכלים היצירתיים משמשים לגישור בין תרבויות, חינוך לשלום ושינוי חברתי. דרכם נבחן באיזה אופן השימוש בהם קידם שיח ויצירת קשר חיובי בין הקבוצות השונות.

לבסוף, שיטת המחקר הנרטיבי, המדגישה את המשמעות שאנשים נותנים לעצמם, לאירועים ולתופעות בעולם וחושפת אותה (ספרטור-מרזל, 2010; Denzin & Lincoln, 2005), תלווה מחקר זה ובמיוחד את פרק ניתוח הנתונים. בהסתמך על הגישה האיכותנית-פרשנית (אשר הוזכרה לעיל), התאמות אשר עלו מכל חקר מקרה גובשו וסודרו "ברצף נרטיבי". סדר זה יעזור בהבנת רצף האירועים על ציר הזמן וסדר התפתחותם על פי התפיסה הנרטיבית של החוקרת. "רצף נרטיבי" במובן המטאפורי של המילה, בכוונתו להבנות תהליך התפתחות של התאמות וממצאים, אשר בהסתכלות רחבה יבנו סיפור בעל רצף קוהרנטי ומשמעותי, השוזר בתוכו את הפרטים הייחודיים והדומים של כל חקר מקרה. רצף נרטיבי זה יעזור לקורא לקבל תמונה מגוונת וברורה יותר.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבדוק את תפקידם ומקומם של הכלים היצירתיים בקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער הגרים ביישובים שכנים בנגב ולבחון אותם. באמצעות שימוש בכלים יצירתיים שונים במהלך מפגשים יזומים משותפים, נבחן את השפעתם של הכלים על התקשורת בין בני הנוער, על התהליך הקבוצתי ועל החוויה של המפגש עם בני הלאום השני.

שאלת המחקר

מה תפקידה של האומנות בקבוצות דו לאומיות לבני נוער יהודים ובני נוער בדואים המתגוררים ביישובים שכנים בנגב?

כדי להצליח לענות על שאלה זו ולגעת בנושא המחקר, להלן תת שאלות המחקר הנוכחי:

- אילו תכנים העלו הכלים היצירתיים והשיח הקבוצתי?

- איזה תהליך התקיים בעת השימוש בכלים היצירתיים בקבוצה בהיבט של העלאת תכנים ותקשורת בין שתי קבוצות הלאום?
- אילו פרקטיקות מתודולוגיות עלו מהשימוש בכלים יצירתיים במפגשים יזומים לקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער?

בעזרת חקר תיאורי המקרים של פרויקט "יוצרים שכנות טובה" אביא לידי ביטוי נקודות מרכזיות ומשמעותיות שיציגו כלים חדשים, שאפשר להשתמש בהם לשם השפעה ושינוי חברתי.

המחקר יתבסס על שלוש קבוצות נוער משותפות של יהודים ובדואים הגרים ביישובים שכנים ברחבי הנגב. קיימנו פיילוט אשר זכה להצלחה ולשבחים רבים. בעקבות זה, מטה היישוב לענייני הבדואים, אשר כיום נמצא באחריות משרד החקלאות, בחר לממן את הפרויקט, כולל מערך מחקר מקיף זה לשם תיעוד פעילות כל הקבוצות וכל חומרי הפרויקט. יש לציין שקיימים כמה מחקרים בתוך השדה, ומחקר זה מתמקד בזווית המתודולוגית של שימוש בכלים יצירתיים בקבוצה.

שדה המחקר

מחקר זה התקיים במרחב הנגב. מטרתו של הפרויקט לייצר הזדמנות לבני הנוער הגרים ביישובים סמוכים יהודים ובדואים להכיר אלה את אלה. מסיבות אתיות, לא אפרט את שמות היישובים, אך אציין שכל קבוצה יהודית נפגשה עם קבוצה בדואית מהיישוב הסמוך וכל הקבוצות נמצאות באזור הנגב. כל קבוצה תהווה חקר מקרה בפני עצמה. כל קבוצה מורכבת מקבוצת נוער בדואי וקבוצת נוער יהודי.

משתתפי המחקר

במרחב הנגב נבחרו שלושה אזורים שונים שבהם הוקמו קבוצות דו לאומיות.

כל קבוצה כללה קבוצת נוער יהודי וקבוצת נוער בדואי הגרים ביישובים סמוכים בגילי 14-15. אחת משלוש הקבוצות הייתה של נערות בלבד, שתי הקבוצות הנוספות היו מעורבות – נערים ונערות יחדיו.

כל קבוצה מנתה 14 עד 20 משתתפים בסך הכול (כ-7-10 משתתפים מכל צד).

לכל קבוצה היו שני מנחים – מנחה בדואי ומנחה יהודי, עדיפות ניתנה למנחה מאותו היישוב של בני הנוער שהשתתפו בתוכנית. חלק מהמנחים היו סטודנטים לתואר שני בתוכנית לניהול ויישוב סכסוכים באוניברסיטת בן גוריון, אשר הנחו את הפרויקט כחלק מפרקטיקום ללימודי התואר.

בכל יישוב גויס מנחה שלו ניסיון חינוכי. תפקידו של כל מנחה היה לגייס קבוצה על בסיס וולונטרי. את הקבוצות בשטח ואת המנחים ליוותה רכזת אשר הייתה בקשר שוטף עם הגורמים בשטח. הרכזת הגיעה מתחום ניהול ויישוב סכסוכים, שלה זיקה גדולה לעבודה עם יהודים ובדואים כתושבת הנגב.

בסך הכול התקיימו כעשרה מפגשים משותפים לכל קבוצה במשך שישה חודשים. המפגשים נערכו אחת לשבוע, עם התאמות בין חופשות הלימודים (חופשת חורף/חנוכה וחופשת אביב/פסח) ואירועים מיוחדים אשר דרשו התייחסות. כל מפגש נערך כשעתיים. תוכנית מערכי המפגשים הייתה זהה בכל שלוש הקבוצות, עם גמישות ורגישות להתאמות לפי צרכי הקבוצה והתהליך.

תפקיד החוקרת ביחס לשדה

תפקיד החוקרת במהלך המחקר הנוכחי היה – חוקרת משתתפת בכמה וכמה זוויות. תיעוד התהליך, ראיונות חצי מובנים, הנחיה וליווי קבוצות המיקוד של מנחי הקבוצות ושותפה פעילה בניחוח הדילמות העולות מתוך השטח כחלק מלמידת התהליך (צבר-בן-יהושע, 2001, 2016). לאור העובדה שהחוקרת מגיעה מתוך עולם ידע וניסיון רב בעבודה בכלים יצירתיים עם בני נוער, ליווי מקצועי של המנחים אשר ליוו את הקבוצות היה הכרחי לטובת הצלחת הפרויקט בשטח, במהלך התגבשות המחקר. שקדי טוען (2003) כי מעורבות החוקרת במחקר איכותני יכולה לבוא לידי ביטוי בסוגים שונים וברמות שונות של מעורבות. על מנת שנוכל להבין היטב את ה"מקרה", טוען פטון (Patton, 1980) כי משימת החוקרת, למצוא את האיזון העדין בין הרצון להפוך לחלק ממצואות המקרה אך במקביל לשמור על נפרדות ברורה ממנו. כך תובנות וחוויות החוקרת יחד עם המתודולוגיה המחקרית מייצרות ומבנות עולם ידע חדש (יוסיפון, 2016; שקדי, 2003).

במחקר הנוכחי היכולת של החוקרת לחוות את העולם היום-יומי מבפנים, אפשר לה לשמוע, לראות ולהתחיל לחוות את המציאות כפי שהמשתתפים במחקר חווים אותה. ההשתתפות והמעורבות בסביבה הנחקרת הגבירו את האפשרות לתצפית אותנטית, דרך מעורבות אישית וקרבה פיזית ונגישה יותר למה אנשים חושבים, עושים ומרגישים ממגוון זוויות (Mason, 1996; אצל שקדי, 2003; Marshal & Roseman, 1989).

איסוף נתונים

מפגשי הקבוצות – כל מפגשי הקבוצות תועדו על ידי מתעדת חיצונית לתהליך אשר תמללה, הקליטה וצילמה את כל המתרחש בכל מפגש. החומרים שנאספו ממפגשי הקבוצות הם:

- שלושים הקלטות – כל מפגש כשעתיים הקלטה, בסך הכול שישים שעות.
- שלושים סיכומי מפגשים – אשר נרשמו בכתב יד/הקלדה מכלל שלושים המפגשים שהתקיימו.
- מאות תמונות מכל מפגש, מתוכם יותר ממאה תמונות של יצירות אומנות כחלק ממהלך המפגשים.

קבוצת מיקוד – לאורך הפרויקט התקיימו שתי קבוצות מיקוד עם מנחי הקבוצות. את המפגשים הנחתה החוקרת בכלים יצירתיים והם תועדו ברשמקול. מנתונים אלו נאספו: בסך הכול שלוש שעות מוקלטות של מפגשי מיקוד, חמישה-עשר סיכומי מפגשי הדרכת מנחים והנחיה מקצועית של דילמות העולות מן השטח.

ראיונות עם המנחים – בתום הפרויקט התקיימו שישה ראיונות חצי מובנים עם כל מנחה אשר השתתף בפרויקט. כל ראיון הוקלט ותומלל.

יומן חוקרת – לאורך כל תהליך הפרויקט נכתב "יומן חוקרת" המתעד את התפתחות המחקר. התיעוד ביומן כלל מידע על הפעילות מתחילת המחקר: שיחות הטלפון, סיכומי פגישות, שיחות מנחים, שיחות עם אנשים מהשטח, מחשבות ועוד. הואיל ומדובר במחקר שבו לחוקרת חלק מהותי מאיסוף הנתונים (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010; Wells, 2011), מידע זה שימש גם כחומר גלם להבנת הנתונים בניסיונות לפרשם. יומן החוקרת מהווה תיעוד, רציף ומרובה פרטים של מכלול המידע, משלב חיפוש המנחים ולאורך כל תהליך המחקר.

ניתוח הנתונים

מחקר איכותני מבוסס על אומנות הוא מורכב. הוא כרוך בהתמקדות בכמה נקודות מבט המתייחסות הן להיבטים המילוליים הן להיבטים הלא מילוליים של תהליך היצירה (בר-און וקסן, 2012). לאור עובדה זו, במחקר מבוסס אומנות – שיטת המחקר נבנית ומותאמת באופן ספציפי למחקר. אפרט את תהליך ניתוח הנתונים, אשר נבנה על סמך הפיילוט שהתקיים. פרוטוקול ניתוח אשר נבנה במיוחד לצורך בהירות תהליך מחקר זה:

פרוטוקול הניתוח

שלב ראשון:

התהליך הקבוצתי – מתוך כל התמלולים של כל מפגשי שלוש הקבוצות, בחנתי את כל קטעי התמלול והפעילויות שהתקיימו סביב פעילות יצירתית. בחנתי את שהתרחש, נאמר, נוכח – לפני, תוך כדי ואחרי הפעילות היצירתית – כדי לנסות להבין את השפעת הכלים היצירתיים על הקשר בין הנוער היהודי לנוער הבדואי דרך האינטראקציה בקבוצה, האווירה בקבוצה, יחסי הכוחות בתוך הקבוצה והימצאות של פרמטרים שונים בעת הסיטואציה.

ניתוח היצירות – הניתוח הראשוני נעשה בתוך ההקשר של הפעילות, התוצר והתגובה לתוצר, כפי שהשתקפו בטקסטים ובניתוח התהליך הקבוצתי. בנוסף בחנתי את תוכני היצירות והקומפוזיציות כמקשה אחת מתוך ניסיון להבין את האינטראקציה הוויזואלית (Eisner, 2002 ; Huss, 2012).

ניתוח ראיונות המנחים – ניתוח הראיונות נעשה באופן תמטי, מכיוון שהראיונות היו חצי מובנים ומוכוונים לנושא היצירה בעבודה עם הקבוצות, לצורך ניתוחם של הנתונים, מציאת משמעות וחוט מקשר. לאחר תמלול ראיונות אלו, הם חולקו לתמות ולקטגוריות שעלו מתהליך הניתוח. הקטגוריות מייצגות נושאים שונים ונקודות מבט שנחשפו מניתוח הנתונים. הניתוח התמטי מאפשר גמישות רבה בניתוח הנתונים, אך עם זאת מחייב עבודה קפדנית ומסודרת (צבר בן יהושע, 2001, 2016 ; שקדי, 2003 ; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998 ; Braun & Clarke, 2006).

ניתוח יומן חוקרת – כל החומרים שנאספו במהלך תקופת המחקר, כולל מחשבות, תיעודים אישיים וסיכומי פגישות, נותחו בעזרת ניתוח תמטי כפי שהוזכר לעיל. החלקים העוסקים בכלים יצירתיים קיבלו התייחסות ספציפית ונאספו למאגר הנתונים הרלוונטיים.

לאחר תהליך הניתוח הראשוני שהוצג לעיל, התבצעו שני שלבים נוספים:

שלב שני – לאחר שכל מקרה חקר נחקר בנפרד בעזרת פרוטוקול ניתוח, כפי שהוצג לעיל, עובדו וחולקו כל הנתונים הוורבליים והוויזואליים לקטגוריות וחלוקה לתמות (thema) לשם ניתוח תמטי-תוכני. ניתוח תוכן אפשר להציג היבטים מגוונים, לבחון יחסים בין משתנים שונים, ואת קיומם של דפוסים מסוימים (פרידמן, 2005 ; צבר בן-יהושע, 1990). התמות שעלו נותחו בהתייחסות לתהליכים שעברו בקבוצה, בהתאם לשילוב הכלים היצירתיים במהלך המפגשים.

שלב שלישי – בשלב זה נאספו ונותחו הנתונים מכל המקרים, גם הוויזואליים וגם הוורבליים, כדי לענות על שאלות המחקר. התבוננות רחבה על כל התמות שעלו אפשרה לראות תכנים מרכזיים דומים ושונים שעלו מתוך המקרים. נחשפו נקודות מרכזיות משותפות לכל המקרים, לשם גיבוש והכללה של תפקיד הכלים היצירתיים במחקר. בחינת הקטגוריות אפשרה ניתוח רחב יותר של

משמעות השימוש בכלים יצירתיים בעבודה קבוצתית מתוך כל המקרים במחקר. הניתוח נעשה מתוך הנושאים שעלו בשדה, תוך גמישות בהתייחסות לממצאים ולא מתוך תכנון מוקדם (סויה ושפירו, 2008; צבר בן-יהושע, 2001; קסן וקרומר-נבו, 2010; 2003; Yin, 1989, Zhang & Yin, 2009).

מהימנות המחקר ותוקף המחקר

כדי להגביר את מהימנות המחקר ותוקפו נעשה שימוש בטקטיקות שכללו: שימוש בנוהל קבוע בכל חקר מקרה, כלומר איסוף המידע מכל אחד מהמקרים, ובתוך כל מקרה שימוש באותו הנוהל על פי פרוטוקול הניתוח. כך ניתן היה להשוות את החומרים והתוצרים השונים ולזהות דפוסים דומים אשר חזרו על עצמם (צבר-בן-יהושע, 1990; שקדי, 2003; Yin, 1989). דרך נוספת להגברת המהימנות היא שימוש במאגר מידע (Data Base), אשר מאגד את הנתונים של כל אחד מהמקרים הנחקרים על פי קטגוריות זהות (יוסיפון, 2001, 2016; Yin, 1989). לשם כך, לכל אחד מהמקרים נפתח תיק שכולל את כל האינפורמציה שנאספה לגביו ממקורות שונים. השוואה בין החומרים הוויזואליים והוורבליים, ובעיקר חזרה של תגובה/תופעה/יצירה וכדומה כמה פעמים בשדות שונים, חיזקו את תוקף המחקר.

ראיונות חצי מובנים של המנחים חיזקו גם כן את תוקף המחקר, למרות האפשרות של קבלת תמונה מורכבת יותר עקב השוני התרבותי. נוסף על כך, את מערך הפרויקט הנחקר ליוותה ועדה הכוללת חוקרים יהודים ובדואים לצורך ליווי, יעוץ והדרכה, וביניהם השתתפה גם החוקרת.

לצורך חיזוק מהימנות איסוף הנתונים, לכל קבוצה הוצמדה מתעדת חיצונית וניטרלית, אשר הביאה את מקור הנתונים מהשטח בזמן אמת.

שיקולים אתיים

קיום של מפגשי קבוצות אלה קיבל אישור מוועדת האתיקה של אוניברסיטת בן גוריון (ראו נספח מס' 1). הורי משתתפים מתחת לגיל שמונה-עשרה חתמו על טופס הסכמה לקחת חלק במחקר (ראו נספח מס' 2). כל פרט מזהה בציור או בנרטיב הוסתר, כך גם שמות היישובים, כדי לטשטש את זהות הנער/ה. כל השמות במחקר זה בדויים. חשוב לציין כי המחקר עוסק בתכנים עקיפים באומנות ובחיבור לקהילה, כך שאין חדירה לחיים הפרטיים של בני הנוער.

ממצאים

פרק ניתוח הנתונים יעמיק תחילה בניתוח כל חקר מקרה בנפרד. התמות עצמן מסודרות ברצף נרטיבי אשר יעזור להראות את סדר התפתחות הדברים על ציר הזמן, בדגש על ארבע תמות מרכזיות אשר ייבחנו בכל חקר מקרה בנפרד. התמות המרכזיות חזרו על עצמן לאורך כל המחקר והן: 1. כלים יצירתיים מהווים בסיס לקשר ראשוני; 2. כלים יצירתיים מאפשרים תקשורת ללא הכוונה, הבאה לידי ביטוי בשימוש באופן ספונטני; 3. האומנות משמשת מרחב שמאיר (חושף ומטשטש בעת ובעונה אחת) את יחסי הכוחות; 4. הידוק שיתוף הפעולה בעזרת האומנות על ציר הזמן של התפתחות הקבוצה. תת התמות יופיעו בהתאמה תחת התמות המרכזיות, חלקן משותפות לכל חקרי המקרה וחלקן שונות (סיכום יינתן בטבלה מס' 1 עמ' 68). בתחילת כל חקר מקרה יינתן רקע מתומצת על נתוני הקבוצה לצורך הקלת הקריאה והבנת הרקע והנתונים, ובהמשך לרקע יוצגו הממצאים שעלו מתוך אותו חקר מקרה. לאחר מכן יתבצע ניתוח של הכלים היצירתיים השונים ושימושם בשלושת חקרי המקרה. לבסוף אתייחס לכמה תמות אשר מדגישות את הייחודיות שעלתה מתוך שלושת המקרים.

חקר מקרה 1

חקר המקרה הנוכחי התקיים במרחב הנגב בשני יישובים הממוקמים בשכנות. המדד החברתי-כלכלי⁴ של היישוב היהודי הוא 9, ושל היישוב הבדואי הוא 1. קבוצה זו כללה תשעה נערים ונערות מהיישוב היהודי וארבעה-עשר נערים ונערות מהיישוב הבדואי הסמוך. לאור הקושי בגיוס הנוער היהודי, לא הצלחנו ליצור איזון בין הקבוצות, במסגרת ניסיונות הגיוס של הנוער היהודי על ידי המנחה היהודי התקיימו שני מפגשי הכנה חד לאומיים עם המנחה היהודי במועדון הנוער ביישוב היהודי. המפגשים המשותפים התקיימו לסירוגין ביישוב היהודי וביישוב הבדואי. ביישוב היהודי התקיימו המפגשים במועדון הנוער של היישוב, וביישוב הבדואי התקיימו המפגשים בכיתה בבית ספר.

תמה מספר 1: כלים יצירתיים מהווים בסיס לקשר ראשוני

קושי בתקשורת ורבליט

לאורך כל המפגשים היוזמים אפשר היה לראות דרך התצפיות כי התקשורת הוורבלית בין בני הנוער היהודים ובני הנוער הבדואים הייתה מינימלית עד לא קיימת בזמן העבודה בקבוצות הקטנות ובמשימות בקבוצות המעורבות.

לדוגמה מתוך התצפיות:

- תצפית: נראה כי לרוב הילדים יש נכונות להיות נחמדים ולבלות זה עם זה, אך ברגע שאין מטלה כלשהי, כל חבורה מתכנסת לקבוצת הנוחות שלה – ילדים מהיישוב היהודי מדברים בינם לבין עצמם וילדים מהיישוב הבדואי מדברים בינם לבין עצמם. יש יותר עשייה משותפת באומנות ומעט היכרות בין הקבוצות (מפגש 3, 73).

⁴ מדד חברתי-כלכלי: מבטא את הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה המתגוררת ביחידה גאוגרפית (עירונית, מועצות מקומיות או מועצות אזוריות) על ידי שילוב תכונות בסיסיות של האוכלוסייה באותה יחידה. אשכול 1 מייצג רמה חברתית-כלכלית נמוכה ואשכול 10 רמה גבוהה (אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, דוח 2, 2017).

- הילדים אינם משוחחים עד כה בין הקבוצות, אלא הילדים מהיישוב היהודי רק ביניהם והילדים מהיישוב הבדואי רק ביניהם (מפגש 4, 53).

אי שימוש בשפה המילולית יצר קושי להיעזר בתקשורת הוורבלית המוכרת והשימושית בחיי היום-יום, לצורך פיתוח רעיון משותף או קידום משימה כזאת או אחרת. לעיתים השימוש במילים פשוטות מאוד בלבד, כגון: "כן", "לא", "למעלה", "חזק", רק רידד והנמיך את יכולת התקשורת הבין-אישית בקבוצה.

מתוך התצפיות אפשר היה להבחין שכאשר היה צורך בשיח ובשפה מילולית, בני הנוער נרתעו מלעשות זאת והעדיפו שלא לתקשר במילים או להיעזר במילים בודדות בלבד. להלן כמה דוגמאות הממחישות כיצד כל אחד פועל לבד:



צילום 1 – מפגש 8 – פעילות ODT בקבוצות מעורבות

- נראה שאין תקשורת שיוצרת קו ברור של העבודה אלא כל אחד תורם כראות עיניו (מפגש 2, 57).

- באופן כללי אין הרבה דיבורים או קבלת החלטות משותפת. כל אחד מבצע את המשימה שנראית לו ביותר (מפגש 8, 100).

התקשורת המינימלית משאירה את השיח במקום שטחי שאינו מצליח לקדם:

- מתקיימת תקשורת כלל קבוצתית במילים בודדות כמו 'לא', 'עוד' וכדומה (מפגש 8, 104).

- מעבר לדיבור על אופן ההכנה ומי אחראית על מה, אין שיח בין הבנות מהיישוב היהודי לבנות של היישוב הבדואי. בסך הכול ההכנה מתנהלת באופן אוטומטי (מפגש 9, 33-34).

חוסר התקשורת הוורבלית אינו מאפשר להגיע לתוצאות לא ורבליות. ישנו קושי בתכנון משותף. חוסר התקשורת אינו מאפשר להתחיל לשתף פעולה ולתכנן יחד.

הכלים היצירתיים כבסיס להתחלה של קשר

מתוך הראיונות עם המנחים עלה באופן ברור שאינטראקציה סביב משימה משותפת, אשר כללה עשייה ללא מילים או עשייה נוסף על מילים, יצרה תחושה של קרבה והזדמנות לכל אחד מהמשתתפים לבטא את עצמו בחלקים שקשה לו להביע במילים, לרוב בגלל קושי בשפה, אך גם בגלל פרמטרים נוספים כגון אפיוני גיל ההתבגרות. היצירה עזרה למשתתפים להתבטא באופן אישי:

- זה לא גיל שיכול לדבר. הגיל הזה הוא לא... הוא לא יבין מה את רוצה. את יכולה לדבר, אבל הם לא יבינו, הם ישתעממו, כי הם לא באו להקשיב (מרים, 164-165).

המדריכים ציינו שלאור הקושי בתקשורת, הם נאחזו ונעזרו רבות בכלים היצירתיים ואף שיתפו כיצד הכלים היצירתיים עזרו לקדם את התהליך הקבוצתי.

- הם מאוד אהבו את הקטע הזה עם היצירה. כבר במפגש הראשון הם אמרו, **בואו ניצור**, בואו ניצור. היה שיתוף פעולה יותר גדול **ביצירה** (דודו, 105).

- כל מפגש כזה הביא משהו חדש... המפגש פעילות של ריו אבירטו... זה היה כל כך עדין ושקט והתנועות, הם היו צריכים לגעת אחד בשני (תנועה וריקוד) ולשחק ללא מילים... זה היה אני חושבת האאא צעד הראשון להתקרבות שלהם ביחד (מרים, 83-85).

מתוך התצפיות עלה שהיצירה יצרה ממדים נוספים של קשר – כטריגר לעוד סוגי תקשורת. היצירה עזרה לחבר בין שתי קבוצות הלאום, מה שאפשר בצורה מובנית חיבורים וממשקים בין המשתתפות/ים.

המנחה כמגשר לשיח הוורבלי



צילום 2 – מפגש 8 – ODT בקבוצות מעורבות, עזרת המנחה לצורך הצלחת הפעילות

בדוגמה הבאה אפשר לראות את המנחה הבדואית כגורם משמעותי לגישור בתקשורת הוורבלית:

- תצפית: היא (המנחה) עוזרת לקשר בין הילדים באמצעות תרגום דברי הילדים זה לזה. ייתכן שפערי שפה מהווים מחסום בתכנון הפעולות – התחושה שהילדים מהיישוב השני לא יבינו אותם, מונעת מהם ליצור שיח משותף סביב התכנון (מפגש 8, 154).

ניכר לאורך כל המפגשים שהיו קשיים חסמים גדולים בשפה הוורבלית. קשה לקבוע האם קשיים אלו נובעים מחוסר ידע וקושי ברכישת שפה או מתוך ביישנות ומאפיינים של גיל ההתבגרות המוקדם, המאופיין גם הוא על ידי קושי בתקשורת ורבליית.

תמה מספר 2: כלים יצירתיים מאפשרים תקשורת ללא הכוונה

היצירה כמוקד תוכן לתקשר סביבו ובזכותו

היצירה סיפקה מוקד תוכן שסביבו נוצרה מוטיבציה למצוא מילים להסביר ולפתח שיחת היכרות מתוך עשייה משותפת.

- שיר, עולא ונעמה עומדות ליד כדורי הבצק במטרה להכין את הפיתות עצמן. עולא מציעה לשיר להכין פיתה ומדריכה אותה איך עושים, היא מוסיפה גם הסברים על אופן ההכנה אצלם. נראה כי שיר מתעניינת מאוד במנהגים שעולא מסבירה לה (מפגש 5, 65).

הכלים היצירתיים מספקים מיקוד תוכן ספציפי ומצומצם, אשר עוזר לבני הנוער להתעלות מעל מחסום השפה. כאשר יש צורך למצוא רק מילים אחדות הקשורות לתוכן מסוים – המשימה עבור בני הנוער היא בת השגה.

תקשורת ספונטנית ללא הכוונה

דבר מעניין אפשר היה לראות בתצפיות דווקא בהפסקות ובזמן החופשי, ללא התערבות המנחים, כיצד המשתתפים ניסו ליצור אינטראקציה ללא הכוונה או הנחיה.



צילום 3 – מפגש 7 – התאספות סביב הלוח כחלק מזמן לא מובנה ושימוש בגרפיטי לצורך תקשורת

- סארה ועולא משוחחות עם מעיין ומלמדות אותה אותיות בערבית. סארה לא מדברת טוב עברית אז עולא מתרגמת את השאלה שלה שהיא באיזה גיל לומדים ביישוב היהודי ערבית. מעיין עונה שבכיתה ז' ומתנהלת שיחה קצרה לגבי לימוד שפות (מפגש 5, 84).

דוגמה נוספת אפשר לראות במקרה הבא, המראה איך ניגשים לשפה דרך ההרחקה על לוח כגרפיטי :

- אפרת ורוני קמות ללוח ורושמות עליו אותיות בערבית. סארה, ריאן, עולא ועמל מתקרבות לראות. עולא שואלת אם הן יודעות לרשום את שמן בערבית ומראה להן (מפגש 7, 131-133).

אחד המנחים התייחס לסיטואציות אלו בריאיון שנערך עימו :

- ביצירה הן (היהודיות והערביות) היו מלמדות אחת את השנייה, אני כותבת ככה, אבל אני כותבת את זה ככה, אבל לא כותבים את זה ככה, וזה יצר באמת את הפתח לשיחה... לשיח ביניהן, אחת לימדה את ההיא עברית יותר טוב, ואחת לימדה את ההיא את הערבית יותר טוב, וזה נגמר במקומות אחרים לגמרי... זה יצר פתח לשיח (דודו, 125-128).

מעניין היה לראות שדווקא בזמן הלא מובנה נוצרו ניסיונות למגע וקרבה בקרב המשתתפים. בחלונות הזמן החופשי פנו המשתתפים לצייר יחד, בעיקר משחקי כתיבה על הבריסטול או לוח כמו גרפיטי (צילום 3) : אפשר היה לראות את הרצון ליצירת קשר ומגע סביב נושא משותף. לימוד השפה היה הזדמנות טובה שאפשרה לשני הצדדים להעניק ולקבל ידע באופן שוויוני. עם זאת, ניכר היה ש"הלימוד" ההדדי הזה הוא לצורך מגע ויצירה של "תחושת הביחד", ולא בהכרח לצורך למידה והפנמה של השפה של הקבוצה השנייה. מעניין עוד יותר שבזמן החופשי בחרו לעסוק דווקא במה שמבדיל ביניהם – בייצוג הלאומי דרך השפה. אפשר להסתכל על השימוש באומנות במובן של התמקדות באלמנט חיצוני המאפשר ריחוק מסוים זה מזה. מרחב היצירה מייצר ריחוק שבעצם מאפשר קרבה.

הבחירה בשפה ומלל בדגש על השונות לצורך תקשורת

מעניין לראות שבזמן הלא מובנה, המשתתפים – לרוב המשתתפות, בחרו להשתמש בסממן חיצוני של שפה ואומנות כמרחב שמאפשר את הדומה, ומאידך להשתמש בשפות המקור אשר שמות דגש על השונה.

- שיר, סארה, עולא ונעמה מדברות, שיר מתעניינת במשמעות המילים בערבית ששמעה בעת שעולא וסארה דיברו ביניהן (מפגש 5, 52).

דרך שונות זו מצאו חיבור ונקודות ממשק משותפות, ובעזרתם הצליחו לפתח תקשורת בממדים שונים, ורבליים ולא ורבליים.

שימוש באנגלית כשפה ניטרלית

מעניין היה לראות בזמן הלא מובנה ניסיונות נוספים לדרכי תקשורת. למשל השפה האנגלית שמופיעה בדוגמה הבאה ככלי אוניברסלי עבור שני הצדדים :

- שי שואלת את שירין אם הם יודעים אנגלית. הן מתחילות לפתח שיחה אישית על החיים שלהן באנגלית (מפגש 5, 56).

השפה האנגלית יכולה להיתפס כשפת גיל ההתבגרות, שבו הצורך להתחבר ולהשיג מידע ברמה הבין-לאומית דרך ערוצי מדיה שונים ועוד. שפה זו מוכרת לשני הצדדים במערכת החינוך ויכולה לשמש אמצעי זמין לתקשורת.

תמה מספר 3: האומנות משמשת מרחב שמאיר את יחסי הכוחות

נוכחות השפות בחדר

כרקע לתת תמה זו חשוב לציין את ההקשר, שהבחירה באיזו שפה להשתמש, אם במילים ואם ביצירה, הייתה בידי המנחים והמשתתפים ולא קיבלה התייחסות מיוחדת מטעם צוות ההנחה. יחד עם זאת, לשפה בחדר הייתה השפעה גדולה על היצירות הוויזואליות, ולשיח שהתנהל בין היחידים בתוך קבוצות הלאום השונות.

האומנות מאפשרת העברת מסרים מרובים

בשני מפגשי ההכנה שנערכו באופן חד לאומי, עוד לפני המפגש של שתי הקבוצות יחד, ניכר היה הרצון להנכיח את שתי השפות לצורך תחושת שוויון. בפלקטים שבשתי התמונות ניכרים המאמצים של שתי הקבוצות לתת מקום לשתי השפות.



צילום 5 – פלקט קבלת פנים עבור הקבוצה הבדואית



צילום 4 – פלקט קבלת פנים עבור הקבוצה היהודית

אפשר לראות שגם העברית וגם הערבית דומיננטיות בפלקט בהתאמה לקבוצה אשר הכינה אותו. משני הפלקטים עולה מסר של שיתוף ורצון טוב להיכרות במפגש הראשוני המשותף. עם זאת, עולה הצורך לסמן טריטוריה בעזרת השפה של קבוצת הלאום. בצילום 5 אפשר לראות שהקבוצה היהודית השתמשה בצבעי כחול-לבן אשר מסמלים את צבעי הדגל, אולי ברמה הסמויה של אמירה לאומנית או חרדה מהמפגש עם הקבוצה האחרת. בצילום 4 אפשר לראות שהקבוצה הערבית השתמשה הרבה בשפה הערבית, אולי ברמה הסמויה של סימון טריטוריה, ואולי עקב חוסר שליטה בשפה העברית שגרם להם להמעיט במילים בשפה העברית.

אנו רואים שהאומנות מאפשרת העברת מסרים מרובים ואולי אף סותרים בעת ובעונה אחת של חלוקה וביטויי הזהות של כל קבוצה, באופן סימולטני, ברמה המוצהרת וברמה הלא מוצהרת.

האומנות כמרחב שיכול להכיל שתי זהויות או יותר

הדוגמה הבאה עולה מתוך תצפית ומתייחסת להנכחת שתי השפות בעת המפגש. הדבר הצריך שיתוף פעולה של בני הנוער משתי הקבוצות על מנת שיוכלו לבצע את המשימה המשותפת על גבי היצירה המשותפת שקיבלו כמשימה במהלך המפגש היזום.



צילום 6 – מפגש 2 – ציור משותף בקבוצות מעורבות

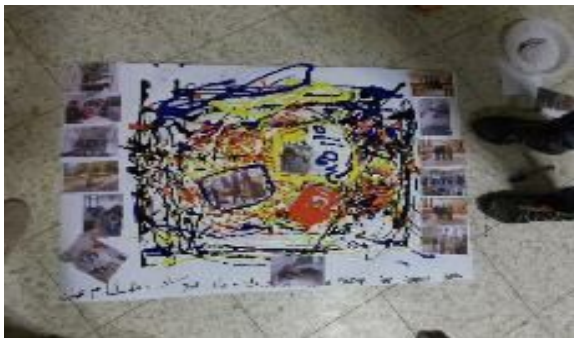
- תום מציעה שהם (חברי הקבוצה הבדואית) יכתבו בערבית והיא תכתוב בעברית (מפגש 2, 69).

- שני רוצה להסביר על הפלקט של הקבוצה שלהם שוב כדי שיקשיבו להם. סלאם הבת מסבירה בערבית ושני ממשיכה אותה בעברית (מפגש 2, 121).

היצירה המשותפת מאפשרת להגדיר סממני זהות בשפת האם על אותו פלקט משותף. בנוסף, לכל משתתף ומשתתפת יש את חופש הבחירה להציג את התוצר שעשו בדרך הנוחה להם.

אפשר לראות זאת בדוגמה נוספת במפגש הסיום:

האומנות אפשרה הזדמנות לשיתוף פעולה ולעבודת צוות, אשר מצריכים קבלת החלטות באופן מילולי, לדוגמה חלוקת תפקידים, מי יצייר מה והיכן על הדף. כך שהכלים היצירתיים מאפשרים מרחב של תכנון, תהליך ותוצר. כך נוצר מרחב גדול יותר אשר יכול להכיל שתי זהויות או כמה זהויות.



צילום 7 – מפגש סיום, יצירה משותפת הכוללת תמונות וכיתוב בעברית ובערבית

- אפרת: "בעברית או ערבית?" היא מחליטה לכתוב בעברית, שואלת את הבנים לשמותיהם ואת עמית אם לרשום גם אותה. כשמסיימת לכתוב בעברית היא מעבירה להם את הטוש ואומרת להם לכתוב בערבית. יזיד כותב את השמות שלהם גם בערבית (צילום 7, מפגש סיום, 84).

לאור תחושת המרחב המשותף, היינו מצפים לראות בחדר את ההכללה והמעבר מיצירה משותפת בשתי השפות למעבר להתנהגות בחדר שמאפשרת את שתי השפות. ציפייה זו בשלבים אלו לא התממשה, אלא נשארה סביב היצירה ועל גבי היצירה.

פחד מלהיות לא מובן

אפשר היה לראות שבני הנוער כמעט לא דיברו בשפה של קבוצת הלאום השנייה בחלקים הפורמליים של המפגש. יכול להיות שמצב זה נבע מקושי או בושה לטעות. לדוגמה:

- מרים (המנחה הבדואית): "נתחיל בזה שנגיד לכם ברוכים הבאים, יש דברים שהחבר'ה פה רוצים להגיד לכם". עולא מקריאה בערבית. מרים (המנחה הבדואית): "היא (אומרת על עולא) הכינה את זה גם בעברית אבל היא מתביישת" (מפגש 2, 10-11).

- ריאן שואלת אם יש אצלם (ביישוב היהודי) מד"צים ושי עונה שיש. נראה שריאן רוצה לשאול עוד שאלות אך מתביישת (מפגש 5, 104).

הפחד והבושה מלהיות לא מובנים, הותירו את שני הצדדים מרוחקים ונמנעים מהשימוש הוורבלי. אפילו במפגשים מתקדמים לקראת סוף התהליך (מפגש 8, 9 לדוגמה), שבהם אפשר היה לצפות במעט יותר קרבה ופחות חשש ומבוכה.

- נדין עונה תשובה חלקית, לא רוצה להגיד בעברית כשמרים מציעה לה (מפגש 7, 95).
- הילדים לא מדברים ביניהם ונראה שבנות היישוב היהודי מאלתרות ומסתפקות בהסבר של מרים (המנחה) ולא פונות אל בנות היישוב הבדואי שעובדות בקבוצה איתן על המשימה היצירתית המשותפת (מפגש 9, 98-96).

ייתכן שהבנות היהודיות רוצות לחסוך לבנות הבדואיות את המבוכה שאולי לא יבינו אותן אם הן יפנו אליהן. לאורך כל המפגשים היו הרבה נקודות אינטראקציה, אך בכל פעם נראה שהחזרה אל השפה הוורבלית מעוררת רתיעה ופחד בבני הנוער משתי הקבוצות.

ביטויים של יחסי כוח בין הקבוצות דרך האומנות וייצוג השפה

יחסי הכוח מחוץ לחדר המפגש ברורים מאוד במציאות היום-יומית. היהודים מייצגים את הצד החזק, ההגמוני, השולט. השפה הרשמית היא עברית, ולמרות העובדה שהבדואים הם אזרחי מדינת ישראל לכל דבר, קיים פער גדול בתחושת הזהות והשייכות שלהם – לחברה, לשפה, למנהגים וכדומה. כך שאפשר היה לראות ביטויים של יחסי כוח לא שווים במציאות אשר מוכללים לאומנות לאורך המפגשים. אפשר היה לראות בחלק מהיצירות שהשפות הנוכחות יותר על גבי היצירות היו עברית ואנגלית.

להלן דוגמה מתוך התצפית ולאחריה דוגמאות מתוך עבודות היצירה שיצרו במהלך המפגשים:

- תצפית: כולם חותמים את שמותיהם בסגול בתחתית הפלקט. כולם כותבים בעברית חוץ מעמל וסולימן שכתבו באנגלית (מפגש שני משותף, 95-96).



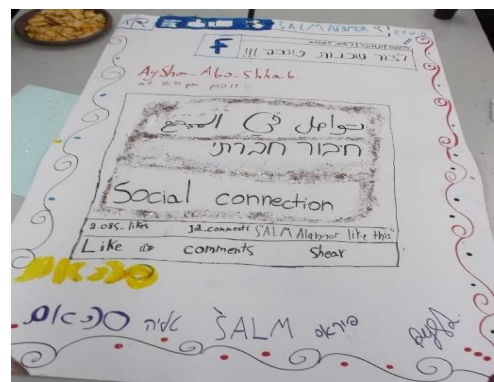
צילום 9 – מפגש 2 – פלקט משותף בשפה העברית והאנגלית



צילום 8 – יצירה ממפגש הסיום



צילום 11 – מפגש 2 – פלקט משותף קבוצה מעורבת



צילום 10 – מפגש 2 – פלקט משותף בשלוש השפות

בצילומים אלה אפשר לראות שינוי שימוש בשפה הערבית, אך הוא אינו בולט בהשוואה לשפות העברית והאנגלית. בצילום מספר 8 אפשר לראות רק את השפה העברית באופן מובהק, בולט וצבעוני, ללא מקום לשפה/זהות נוספת. בצילומים 9 ו-10 הבחירה בשימוש בשפה האנגלית יכולה להצביע על ניסיון פרקטי למצוא שפה משותפת, אולי מאפיינת את שפת המתבגרים בגיל ההתבגרות, כפי שאנו רואים בצילום מספר 9, שבאופן בולט כולו באנגלית. בצילום מספר 10 רואים שימוש בשלוש השפות, אך השפה האנגלית תופסת מקום רב יותר מהשפה הערבית, ופחות או יותר שווה לשפה העברית. בצילום מספר 11 רואים דוגמה ליצירה של ארבעה משתתפים מהקבוצה הערבית ומשתתפת אחת מהקבוצה היהודית, שרובה הגדול בשפה העברית, ורק הכותרת ועוד מילה או שתיים בערבית. גם נוסח המשפטים הרשומים על היצירה מסמנים את יחסי הכוח. המשפט שרשמה המשתתפת היהודייה: "האחר הוא אני, כולנו שווים", מול המשפטים שרשמו המשתתפים הבדואים באותה היצירה: "מקווה להיות חברה של נעמי"/"מקווה שאוכל לדבר עברית יותר טוב"/"אני אוהבת יהודים"/"כולנו אחים". אף על פי שבזמן יצירה זו נוצר היפוך ממה שקורה מחוץ לחדר, לאור נוכחות מיעוט היהודי, עדיין נשמרו היחסים המוכרים במציאות, ונעשה ניסיון למצוא חן ולאפשר אווירה טובה ורצון לחיבור בעזרת משפטי חיבה וחיזור.

לאור הקושי של הקבוצה הערבית לדבר בעברית, עולה באופן בולט העובדה שלאורך כל המפגשים לא הייתה ציפייה שהיהודים ידברו בערבית. עובדה זו מראה על יחסי כוח מובנים בתוך הקבוצה.

שימוש במרחב האומנות כמטשטש זהות

דוגמה נוספת לסוגיה זו מראה את הצורך של אחד המשתתפים הבדואים להדגיש את תחושותיו ולבטא את הקרבה במפגש האחרון:



צילום 12 – מפגש סיום, משתתף מהקבוצה הבדואית הכין לבדו

- סולימאן עושה פלקט משלו בצד, רושם "בני לר. חברים לנצח BFF". משתמש בצבעים אדום ושחור. הוא מדביק על הפלקט תמונות, בעיקר כאלו שבהן נראים כולם ביחד. הוא כותב גם את שמות המדריכים מרים ודודו על הבריסטול, ומצייר כוכבים באדום. הוא כותב באהבה וחותר את שמו בעברית ובאנגלית. בכל הפלקט אין שימוש בשפה הערבית כלל (מפגש סיום, צילום 12).

העובדה שבפלקט אין שימוש בשפה הערבית, מעלה מחשבה האם דוגמה זו כמו הדוגמאות הקודמות לה מעידה על הבחירה בביטול עצמי (Self-Hate), וכן הבחירה להשתמש בשפה האנגלית כוויתור עצמי על סממני הזהות הערבים אליהם אתיחס בפרק הדיון.

יחסי כוח מגדריים

סוגיה נוספת בנושא יחסי כוח, אשר יצרו היפוך למציאות התרבותית שבה חיים המשתתפים, אפשר היה לראות בכמה מקומות שבהם הבנים הבדואים מקשיבים להוראות של המשתתפות היהודיות. סיטואציה זו חריגה עבורם בשגרה היום-יומית – בנים/גברים בדואים אינם מקבלים הוראות מהנשים הבדואיות. קבלת הוראות מאישה אינה מקובלת בתרבות הבדואית (בחברה מוסלמית פטריארכלית).

לדוגמה :

- מרים (המנחה) שולחת את יזיד, חאסן וחאלד לעזור לאפרת. אפרת : "קחו גואש ותעשו כמוני" (אומרת ליזיד, חאסן וחאלד). כל אחד מהם בתורו שופך גואש על הבריסטול באופן אבסטרקטי. כל אחד תופס את הצבע שיש לידו. בנוסף, אפרת מעבירה לבנים צבעים שונים שטרם נמצאים על הפלקט (מפגש סיום, 83-85).
- יחסי כוח משקפים את הדומיננטיות היהודית, אשר גוברת על הדומיננטיות המגדרית-תרבותית.



צילום 13 – מפגש סיום יצירה משותפת של קבוצה מעורבת

האומנות כמרחב המערער על יחסי הכוח

בניגוד למה שתואר עד כה, עולה מהנתונים גם תהליך שונה אשר מתרחש במקביל: המרחב האומנותי מאפשר יצירת מציאות חדשה, המשבשת את יחסי הכוח ונותנת אפשרות שווה ואחרת מהמתרחש מחוץ למפגש. בשתי הדוגמאות הבאות אפשר להבחין בהתערערות יחסי הכוח או אפילו התעלמות מהם.

לעיתים ניסיון המנחים לייצר פעילות ללא מילים באמצעות משימה ואינטראקציה, יצר בקבוצה דילמות סביב השפה, גם כאשר אינה מדוברת. לדוגמה :



צילום 14 – מפגש 8 ODT – משימה ללא מילים או שיח ורבלי

- במשימה שקיבלו חברי הקבוצה, להסתדר על פי שמם הפרטי בסדר הא"ב ללא מילים, נוצר בלבול כי הילדים לא מבינים אם עליהם להסתדר לפי הא"ב העברי או הערבי וסדר האותיות בא"ב הערבי אינו זהה לעברי (מפגש 7, 193).

לעיתים הדרישה לבצע משימה ללא מילים דווקא פתחה אפשרות לתחושות הצלחה. לדוגמה :

- "יש רגע שקט אבל אין דיבור מפורט של כיצד לעשות זאת. הילדים מתחילים, כל אחד לאחר ששי עוברת מעליו רץ לסוף התור ומחזיק את המקלות שם כדי ששי תוכל להתקדם עד הסוף. יש רחשי התרגשות בקרב הילדים, כולם נראים מרוצים, והמשימה הצליחה ללא מילים" (מפגש 8, 56-58).

אנו רואים כיצד האומנות יוצרת מרחב היוצר נורמות חדשות. כאשר השפה הוורבלית מודרת מגבולות השיח, נוצרת תקשורת מאוזנת ושווה, המאפשרת התנסות בחוויות חדשות וחיוניות עם חברי הצד השני.

תמה מספר 4: הידוק שיתוף הפעולה בעזרת אומנות

הצלחת המשימה היצירתית מעוררת רגשות חיוביים

מתוך התצפיות, אפשר היה לזהות שכאשר המשימה בכלים היצירתיים הצליחה (לרוב ללא תקשורת ורבליט), הדבר הוביל לתחושות חיוביות בקרב כל המשתתפים, תחושות אלו עוררו רגשות חיוביים לצורך המשך התהליך הקבוצתי.

- סיטואציה ממפגש 8 – מנחה ה-ODT: "חבר'ה כל הכבוד, זה היה יפה" (לאור הצלחת משימה משותפת שקיבלו לבצע ללא מילים). יש רחשים מתרגשים בקרב הילדים, כולם נראים מרוצים (מפגש 8, 67).

רגשות חיוביים אלו חיוניים ליצירת קשר חיובי כפי שגורסת תאוריית המגע (Allport, 1954).

ציר הזמן

ציר הזמן משפיע באופן משמעותי על התפתחות גורמים שונים בעבודה עם קבוצות. אדגים את תת-תמת ציר הזמן בעזרת שני נושאים: 1. לימוד שפת האומנות כשפה חדשה הנרכשת עם הזמן; 2. הידוק שיתוף הפעולה לאורך ציר הזמן.

לימוד שפת האומנות כשפה חדשה

השימוש באומנות ויצירה לצורך תקשורת אינו דרך דומיננטית בתרבות בני הנוער. ניתן להסתכל על האומנות כ"שפה" בפני עצמה. שאינה מקבלת התייחסות משמעותית במערכת החינוך (סוגיה זו תקבל התייחסות בדיון). שימוש בטכניקות שונות של אומנות (ושימוש בגורם חיצוני סימבולי משותף) חייב את המשתתפים להתנסות בכלי שיחסיית אינו מוכר להם. כפי שנראה בדוגמאות הבאות, התהליך על רצף ציר הזמן אפשר רכישת מיומנות ושפה חדשה.

דוגמאות מתוך ראיונות המנחים:

- ...ולאט לאט, אחרי שהם נפגשו פעם ראשונה ופעם שנייה, הם ביקשו לא לעשות יותר מפגשים לחד, ביקשו שכל הזמן נעשה רק פגישות משותפות של יצירה (מרים 10-12).

- במפגש האחרון את פשוט ראית שעל כל פלקט ממש כולם עבדו. לא היה את אלו... ש... והיה כיבוד... לא היו את אלו שרצו רק לכיבוד וישבו שם ו... זה... אלה, כולם עשו משהו (דודו-154-152).



צילום 15 – מפגש 2 – יצירה משותפת ראשונה על הדף בקבוצות מעורבות



צילום 16 – מפגש סיום. כולם יושבים ויוצרים יחדיו בקבוצות מעורבות

מתוך התצפיות עולות דוגמאות נוספות לאומנות כשפה נרכשת לאורך ציר הזמן

- **במפגש הראשון** ביישוב הבדואי, שבו הילדים התבקשו ליצור עמוד פייסבוק משותף, פאדי עסק בעיקר בדאגה לרווחת העוסקים ביצירה (הביא להם שתייה קלה, כיבוד וצבעים שונים עבור היצירה), וגם כאשר יצר בעצמו, סולימאן הפריע לו בכך והוא ויתר על המקום שלו ביצירה בקלות. לעומת זאת, **במפגש האחרון**, שהתקיים ביישוב היהודי, פאדי ישב מרבית הזמן סביב הפלקט שאותו הכינה קבוצתו, ועסק ביצירה עצמה (מפגש 1+ מפגש סיום, צילום 16).

הנתונים מראים שלאורך ציר הזמן בני הנוער בשתי הקבוצות מרגישים נוח יותר עם האומנות. הרצון של משתתפי הקבוצה הגדולה ליצור יחד היה זקוק להבשלה וללמידה של "שפה חדשה" והיכרות עם היצירה ככלי המאפשר תקשורת בצורה אחרת. כפי שניסחה המנחה הבדואית מתוך הריאיון:

- המפגשים היצירתיים הביאו דברים נפלאים (מרים, 83)
- זה קידם אותנו בואי נגיד מבחינת גיבוש. גיבש אותנו. נתן להם נושא משותף וגם דיברו על זה ביחד (מרים, 151-152).

ממצאים אלה מראים כיצד האומנות היא שפה נרכשת המתפתחת לאורך ציר הזמן. תהליך זה התגלה מתוך התצפיות ומתוך התבוננות המנחים בעיקר במבט לאחור, בתום התוכנית. כוחה של האומנות לייצר אינטראקציה ועניין, ובנוסף – ככל שהתקדמו המפגשים – לחבר ולאגד יותר משתתפים לקחת חלק ולהתנסות בשפה החדשה עבורם לצורך תקשורת.

הידוק שיתוף פעולה בעזרת האומנות לאורך ציר הזמן

ממד לימוד השפה החדשה לאורך המפגשים מאפשר את חיזוק שיתוף הפעולה של הקבוצה. על ידי פעילויות משותפות והתנסויות חיוביות, אפשר היה לראות לאורך המפגשים השונים כיצד העשייה המשותפת בשפה החדשה מייצרת הצלחות קטנות וחשובות לחיזוק האווירה החיובית וליצירת קרבה.

- סולימאן מתחיל לרשום "חיפוש בכחול", שיר לוקחת לורד שחור ומציירת גם היא את השטח של החיפוש, היא פותחת את הטלפון ונכנסת לפייסבוק ומראה לסולימאן איך נראה הפייסבוק. היא מתחילה לצייר סמלים שיש על דף הפייסבוק. בינתיים פאדי מביא עוד חומרים שאפשר ליצור עימם (דבק, נצנצים, צבעי גואש) וסולימאן משבח את שיר על העבודה (מפגש 2, 34-37).
- מעיין גם מדברת עם עולא בשלב מסוים והן משוות בין הנרות שלהן. נראה שמעיין מאוד בתוך האינטראקציה עם עולא (מפגש 9, 151).

המשכיות והידוק הקשר מחוץ לקבוצה בעקבות היצירה המשותפת

מתוך התצפית שנעשתה בסיום מפגש מרובה משימות יצירתיות, אפשר היה להבחין שהידוק הקשר בעקבות העשייה המשותפת ניסה לצאת מגבולות המפגש.

- "אפרת ועינב קמות ללוח ורושמות עליו אותיות בערבית. סארה, עמל, עולא וריאן מתקרבות לראות. עולא שואלת אם הן יודעות לרשום את שמן בערבית ומראה להן איך. אפרת: "יש לי רעיון, בואו נרשום את האי-בי..." (מפגש 6, 131).

ציטוט תצפית זה הוזכר בסעיף 'תקשורת ללא הכוונה' – הבנות יצרו יחד על הלוח יותר מעשר דקות, כזמן לא פורמלי והזדמנות לשיח. בתום אותו מפגש קרה דבר נוסף:

- עולא ועמל שכבר יצאו להסעה חזרו ושאלו את אפרת, עינב ורוני למי יש אינסטגרם. אפרת אומרת שלה יש ומוסיפה את עצמה לזה של עולא (סוף מפגש 6, 134-135).

מלבד דוגמה זו, עלתה מתוך הריאיון של המנחה הבדואית הסיטואציה הבאה:

- באתי עם ההרגשה הזו שזה לא ממש מעניין אותם הדו קיום וה... ואז אני מגלה שהם עושים קבוצה בווטסאפ, והם קוראים לה שכנות טובה... ויש קבוצה של ילדים יהודים וילדים מהיישוב הבדואי, ואז היו כל מיני חגים ואני מגלה שהם התחילו להזמין אחד את השני בווטסאפ" (מרים, 62-65).

החיבור של בני הנוער במעגלים נוספים במדיה החברתית מראה על הרצון להרחיב את ממשקי המגע והחברות, אשר נוצרו על ידי הפרמטר המרכזי שחיבר ביניהם במהלך המפגשים – השימוש בכלים יצירתיים המעודדים מגע וקשר חיובי עבור המשתתפים.

חקר מקרה 2

חקר מקרה מספר 2 התקיים במיקום אחר במרחב הנגב. בדומה לחקר מקרה 1, היישובים ממוקמים בשכנות גאוגרפית – אשכול חברתי-כלכלי של היישובים היהודים 9, 10 ושל היישוב הבדואי 1. בשונה מחקר מקרה 1, קבוצה זו כללה נערות בלבד: קבוצה של שתיים-עשרה נערות בדואיות מיישוב אחד, ועשר נערות יהודיות אשר הגיעו משני יישובים שונים הסמוכים ליישוב הבדואי. הסיבה לכך שהנערות מהקבוצה היהודית הגיעו משני יישובים סמוכים נבעה מהקושי הגדול בגיוס משתתפות יהודיות לפרויקט, קושי זהה לזה בו נתקלנו בחקר מקרה 1. במקרה זה, הוחלט לעשות מאמץ נוסף לצורך איזון בין הקבוצות (היהודית והבדואית), וגיוס משתתפות נוספות מיישוב סמוך נתן מענה לצורך זה. שני המפגשים הראשונים התקיימו במקום ניטרלי, באוניברסיטת בן גוריון, ולאחר מכן לסירוגין ביישובים של המשתתפות. מכיוון שקבוצה זו כללה בנות בלבד, התאפשר תהליך קבוצתי וקשר ראשוני קל יחסית, נחסכו קשיים הנובעים ממחסומים מגדריים, שבהם נתקלנו בחקר מקרה 1. למרות זאת, עדיין אפשר היה לראות מתחת לחיבור המגדרי בעיות וקשיים שבחלקם נתקלנו בחקר מקרה 1.

תמה מספר 1: כלים יצירתיים מהווים בסיס לקשר ראשוני

הכלים היצירתיים כבסיס להתחלה של קשר

בשונה מחקר מקרה 1, שבו האומנות שימשה כקביים ליצירת תקשורת, במקרה זה, בקבוצה של נערות בלבד, לא נתקלנו בקושי גדול ביצירת תקשורת, אלא בצורך בשימוש באומנות כגורם ראשוני לשבירת הקרח. להלן שתי דוגמאות מיני רבות שהתרחשו במהלך המפגשים, הראשונה מתוך תצפית והשנייה מזווית הראייה של המנחה הבדואית:



צילום 17- ח.מ 2 מפגש 2- עבודה יצירתית בזוגות מעורבים

- הבנות מחלקות ביניהן את המטלה. לחלק מהזוגות זו הזדמנות לדבר. יעל: "תגיד, למה אתן שמות את הכיסוי ראש?" נאסרין: "כי זה בדת" (מפגש 2, 75-76).



צילום 18 – חקר מקרה 2 – מפגש 2 – עבודה בזוגות מעורבים מעודדת קרבה ואינטימיות

- פעם עשינו מפגש ביישוב הבדואי בבית הספר, נתנו להן לשבת בחדר, ונתנו לכל שתי בנות, עשינו את זה קבוצות, שתי בנות – בדואית ויהודייה, נתנו לכל אחת אבן, והן צריכות לצייר. אז היית רואה שהן דווקא היו מדברות אחת לשנייה, נתנו להן את הזמן והן היו מציירות ביחד, מדברות ביחד איזה צבע, והיו רואים את התקשורת של הבנות (ריאיון עם הייפא, 82-85).

כאשר המנחות נתנו משימות דרך יצירה או בדרך שמאפשרת ליצור ללא מילים, לרוב המשתתפות ניצלו חלון זמן זה ליצירת קשר ראשוני. לעיתים המשימות כללו שאלות מובנות מראש על ידי כותבי התוכנית והמנחות כדי לעודד אינטראקציה בין המשתתפות ולעזור להן להגיע לעוד רבדים של תקשורת. אנו רואים שכאשר יש תקשורת טובה, הכלים היצירתיים משמשים טריגר יעיל וחשוב לתקשורת ורבליית.

המנחה כמגשרת לשיח הוורבלי

בדומה לחקר מקרה 1, גם כאן אפשר לראות כיצד המנחות עוזרות למשתתפים, אם בשפה ואם בחיבור פיזי, להתגבר על מבוכה וחוסר היכרות. להלן דוגמה מהתצפית:

- שני ואורית עומדות נבוכות ונראות כמחכות להזמנה. הייפא מחברת בין אורית לבין משתתפת אחרת מהקבוצה הבדואית (מפגש 1, 65).

למנחות תפקיד חשוב בתיווך ובריכוך הסיטואציות, בעיקר בתחילת המפגשים, כדי ליצור אווירה נעימה ועזרה להתניע את תהליך ההיכרות והאינטראקציה בין שתי קבוצות הלאום.

משחקי מגע כמקדמי קרבה

במפגש פעילות דרך חוויה וחשיבה יצירתית בשטח (ODT), עלתה ההזדמנות לקרבה פיזית ותקשורת בלתי מילולית. אפשר לראות בדוגמה הבאה את הצורך בשיתוף פעולה כדי להצליח במשימה:

- שחר (פונה לנדיה): "את יכולה לשים עליי יד אם את מרגישה שאת נופלת, זה בסדר" (צילום 19, מפגש 9, 209-211).

משפט זה מבטא את יחסי האמון שנוצרו במהלך המפגשים בעקבות העשייה המשותפת.

דוגמה נוספת שבה באה לידי ביטוי היכולת להצליח במשימה ללא תקשורת ורבלי:



צילום 19 – חקר מקרה 2 – מפגש 9 ODT – קרבה ויצירת אמון באמצעות מגע

- דני (מנחה חיצוני של הסדנה) עוצר את המשימה ואומר להן שעכשיו הן צריכות לבצע את המשימה בלי לדבר בכלל. הבנות מצליחות במשימה. הוא נותן להן משימה נוספת שמשלבת שתי גולות ושואל אם הן מעדיפות לדבר או לא לדבר, וכולן מסכימות פה אחד שהן מעדיפות לא לדבר ביניהן. הן מצליחות לעמוד במשימה הנוספת שניתנה להן (צילום 20, מפגש 9, 227-230).

בריאיון עם המנחה היהודייה בסוף הפרויקט, היא ציינה את עוצמת המפגש המוזכר לעיל:



צילום 20 – חקר מקרה 2 – מפגש 9 ODT – פעילות ללא שיח ורבלי קידמה הצלחה וקרבה

- אז, במפגש ODT, היה מדהים, כאילו זה היה פשוט ממש... אמרתי לעצמי כאילו וואי, אם זה היה לפני כמה מפגשים ולא מפגש אחד לפני אחרון זה היה יוצר עכשיו חיבור מטורף, משהו שלא ניתן להשיג בדרך אחרת... (ריאיון עם טל, 131-132).

אפשר לראות בקבוצת הבנות שיש שיתוף פעולה רב יותר מאשר תחרותיות. מעניין לראות שמשמיות היצירה הובילו לשיח ורבלי, ודווקא הצלחת משחקי המגע הגיעה ללא שיח ורבלי, המשתתפות העדיפו לא לדבר. הדבר דומה לחקר מקרה 1, שבו ראינו כיצד השימוש במגע ותנועה קידם מאוד את הקרבה בין המשתתפים.

תמה מספר 2: כלים יצירתיים מאפשרים תקשורת ללא הכוונה

שירים ואומנות מוזיקלית כמרחב משותף

במפגש הראשון של הקבוצה התקיימה פעילות היכרות בזוגות מתחלפים. אצל רוב הזוגות עלתה השאלה: "איזו מוזיקה את אוהבת?" מרחב האומנות המוזיקלית אפשר מציאת מרחב משותף, ואף מציאת נקודות דמיון. כפי שאפשר לראות בשתי הדוגמאות הבאות:

- ג'מילה: "איזה זמרים את אוהבת?"
- אורית: "קודם תגידי את..."
- ג'מילה: "אוהבת את ג'סטין טימברלייק..."
- אורית: "אני לא אוהבת עברית דווקא, ערבית גם לא כל כך, אוהבת את ריהאנה. את מכירה?"
- ג'מילה: "כן, יש לה שיר שקוראים לו דאימונד, אני אוהבת להקליט והייתי בהופעה שלה גם".
- נאסרין: "איזה שירים את אוהבת לשמוע?"
- שני: "אני אוהבת לשמוע אנגלית, ריהאנה וביונסה". נאסרין: "ג'סטין ביבר?"
- שני: "לא. אבל הייתי פעם בהופעה".
- נאסרין: "אני אוהבת וואן דירקשן".
- שני: "יש לי חברות שאוהבות אותם". (מפגש 1, 103-106)

מעניין לראות שהדמיון במוזיקה נמצא דווקא בשירים בשפה האנגלית, הניטרלית, שפת גיל ההתבגרות, ומאפשר נקודת חיבור טובה. כך שהשימוש בשפה האנגלית כשפה ניטרלית חוזר על עצמו כפי שראינו בחקר מקרה 1. הבנה נוספת שעלתה בתהליך הניתוח היא שבנות מסורתיות משתי קבוצות הלאום מכירות וחשופות לשירים מערביים.

בהמשך לחיבור בעזרת השירים, בסיכום המפגש הראשון המשותף שבו נפגשו המשתתפות לראשונה, ציינה משתתפת יהודייה בסבב הסיכום:

- שני: היה נורא מעניין וגיליתי שאתן בערך כמוני, אותה מוזיקה, אותם תחביבים (מפגש 1, 118).
- המפגש במרחב האומנות יצר זירה נטולת קונפליקטים, שסיפקה הגנה ומרחב בטוח למשתתפות. סוגיה זו קיבלה התייחסות גם בריאיון עם המנחה הבדואית:

- הייפא: האומנות... נותן להן להרגיש ככה שוות, שהן לא כל כך שונות, שהן היו ככה קודם, מרגישות שהן שונות. אז דברים אלו נותנים להן להרגיש דווקא הם דומים, לא הפכים. הן הרגישו שהן לא רחוקים אחד מהשני, נכון שכל תרבות שונה, אבל בסופו של דבר הם דומים, זו הרגשה טובה! (ריאיון עם הייפא, 133-135).

דרך השונות מצליחות המשתתפות למצוא חיבורים אוניברסליים ולהרחיב את נקודות הממשק המשותפות. מעניין לראות שלמרות העובדה שהנערות מצאו שפה משותפת סביב המוזיקה והשירים באנגלית, הן לא בחרו להתקדם ולחשוף זו את זו לשירים בעברית או בערבית.

הכלים היצירתיים מעוררים סקרנות

בריאיון עם טל, המנחה היהודייה, אפשר לראות את מקומה של הסקרנות שנוצרה בעקבות המשימות והשימוש בכלים היצירתיים, מה שעזר להשגת חוויה החיובית של המשתתפות:

- טל: אני חושבת שזה לא שהיה חיבור מדהים בין הבנות ולכן הן דיברו פתאום, הן קלטו שהן מסקרנות אחת את השנייה, וזה מה שגרם להן לדבר ולשאול (ריאיון עם טל, 199-200).

המפגש עם התרבות דרך האומנות יצר מרחב בטוח לחקירה ולהיכרות מעמיקה בגובה העיניים, מרחב שאפשר להשאיר את הפוליטיקה מחוץ למפגש ולהוריד עוד מחסומים ודעות קדומות. הסקרנות עוררה אצל המשתתפות רצון להכיר את העולם אלה של אלה.

כלי הבישול המשותף כבסיס לתקשורת

במפגש המסכם הוזמנו האימהות של המשתתפות משתי קבוצות הלאום להשתתף במפגש של בישול משותף והיכרות דרך יצירת תבשילים. מפגש זה היה ייחודי לחקר מקרה זה והתאפשר הודות לקבוצה המגדרית-תרבותית של נשים בלבד. אנו רואים כיצד הבישול המשותף, כמשימה שאינה מחייבת תקשורת ורבליית, מייצר אינטראקציה חיובית וחוויה חיובית המלווה בתוצרים טעימים. מתוך התצפית על אחת הקבוצות הקטנות עולה:



צילום 21 – חקר מקרה 2 – מפגש סיום, בישול משותף עם האימהות משתי קבוצות הלאום

- "כל הקבוצה מאוד משתפים פעולה, יושבים במעגל תחילה ועושים סבב עם שמות המאכלים האהובים עליהם שמוזכרים להם בית ומשם מתחילים לעבוד. אור: "כל מה שהם אמרו ופיצה". תמר: "ציפס". ג'מילה: "מגלובה, אני מכינה כל שישי". אימא של נדיה: "עלי גפן". טל: "עוף בתנור הכי מזכיר לי ארוחות שישי בבית". אימא של ג'מילה מייד מובילה את הקבוצה, מחלקת תפקידים ומחליטה ממה מתחילים. כולם משתפים פעולה בצורה זו או אחרת ותורמים להכנה (מפגש 10, 47-51).

בדומה למה שראינו בחקר מקרה 1, הכלים היצירתיים מאפשרים התמקדות בתוכן ספציפי ומצומצם, דבר שעוזר להתארגן על קשוי השפה ומאפשר התגייסות ותקשורת חיובית למען מטרה משותפת (במקרה זה, בישול משותף).

תקשורת ספונטנית ללא הכוונה

בדומה לחקר מקרה 1, בחלונות הזמן החופשי, אשר ניתנו למשתתפות על ידי המנחות באופן מודע ומתוכנן, אפשר לראות שנוצרה אינטראקציה לא פורמלית חיובית ומקדמת את החוויה והתהליך כולו.

-ברגע שאנחנו עושות הנחיה, את מרגישה שהן לא מתקרבות, דווקא הן מתקרבות ברגע של שקט, אתה רואה שהן ככה, יושבות ומדברות, רגע שאתה נותן להם את הזמן שלהן, אתה רואה שלפעמים הולכות ומדברות (ריאיון עם הייפא, 55-57).

כפי שראינו בחקר מקרה 1, גם הפעם, לחלונות הזמן הלא פורמלי היה תפקיד חשוב בחיזוק הקשר והקרבה בין המשתתפות.



תמה מספר 3: האומנות משמשת מרחב שמאיר את יחסי הכוחות

ביטויים ליחסי כוח בין הקבוצות דרך האומנות וייצוג השפה

כפי שראינו בחקר מקרה 1, גם בחקר מקרה זה נבנתה התוכנית באופן שיאפשר איזון בין הצדדים מבחינת ייצוג הלאום והשפה. אך הבחירה באיזו שפה להשתמש הייתה בידי המנחות והמשתתפות.

בדוגמה שלפנינו אפשר לראות דבר שחזר על עצמו כמה פעמים בחקר מקרה זה – מיקומה (עליונותה) של השפה העברית לפני השפה הערבית:

- רעות ואמל מסתכלות בתמונות של מגזינים. רעות מדפדפת: "בואי נחפש תמונה שמתאימה לנו. בואי נכתוב את המשפט שאמרנו. קודם בעברית ואחר כך בערבית" (מפגש 2, 71-72).

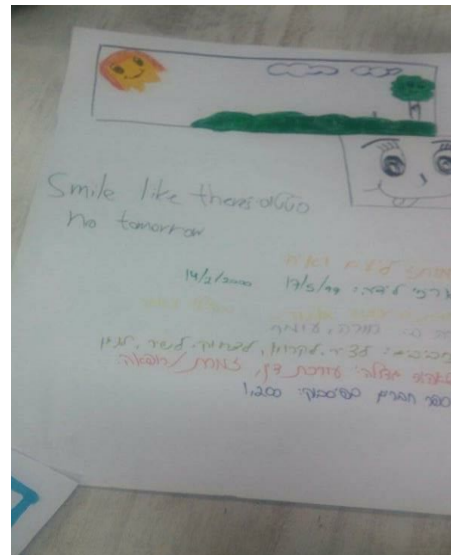
מקרה זה בדומה למקרה הראשון, מראה את דומיננטיות השפה של הלאום השולט.

יחסי הכוח במרחב האומנות

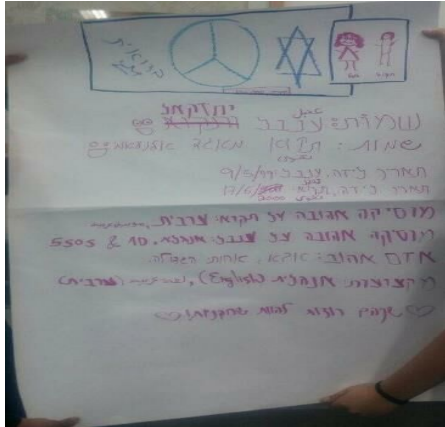
ממצאים דומים עולים מהנתונים החזותיים/הוויזואליים. בפלקטים שיצרו במפגש השני משתתפות הקבוצה, יהודיות וערביות בצוותא, ניכר אומנם הניסיון לתת מקום לשתי השפות, אך בפועל על הפלקט השפה הערבית תפסה מקום קטן מאוד, אם בכלל.



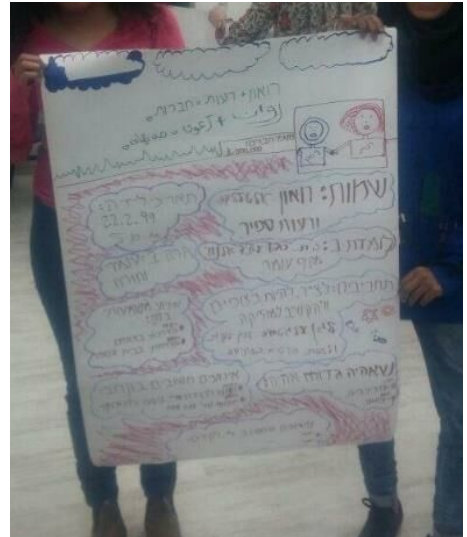
צילום 24 – חקר מקרה 2, מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים



צילום 23 – חקר מקרה 2 – מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים



צילום 26 – חקר מקרה 2 – מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים



צילום 25 – חקר מקרה 2 – מפגש 2 – עבודה משותפת בזוגות מעורבים

בארבעת הצילומים לעיל מופיעות עבודות משותפות שנוצרו במפגש המשותף השני, ובהן השפה העברית דומיננטית יותר על גבי הפלקטים, גם בכמות התוכן הרשום בעברית וגם בגודל הכיתוב. כאשר ישנו כיתוב בערבית, הוא הרבה יותר קטן ותופס הרבה פחות מקום על הדף, כפי שאפשר לראות בצילום 23 ו-24. ישנו שימוש בשפה האנגלית, אך בניגוד לחקר מקרה 1, רואים שימוש מופחת באנגלית, אולי לאור ההבדל המגדרי, ואולי עקב חוסר ביטחון בשימוש בשפה.

האומנות כמרחב המערער על יחסי הכוח

המנחה החיצוני בסדנת ה-ODT, שנפגש עם המשתתפות למפגש חד פעמי בלבד, שם לב לעובדה שהשפה הערבית מודרת מהשיח הקבוצתי (מפגש מספר 9 במהלך סדנת ה-ODT). במהלך אחת המשימות שנתן ביקש בזמן המשימה:

- דני: "עכשיו אני רוצה שאתן תצעקו את ההוראות בערבית ולא בעברית" (מפגש 9, 218).



צילום 27 – חקר מקרה 2 – מפגש 9 ODT – שימוש בהוראות בשפה הערבית כערעור על יחסי הכוח

הוראה זו גרמה ליחסי הכוח להתערער והנערות היהודיות אשר היו דומיננטיות מאוד, אולצו לתת הזדמנות לנערות הבודואיות. רצון הקבוצה המשותפת היה להצליח במשימה.

מעניין לראות שבשני חקרי המקרה (2+1) התבטאו אותם יחסי הכוח בעזרת השפות, אך בחקר מקרה 2, של הנערות בלבד, ראינו שימוש רב יותר בשפה הערבית מאשר בשפה האנגלית.

יחסי כוח מובנים

בדוגמא אחרת אפשר לראות שלעיתים הפעילות לא בהכרח הותאמה לשתי השפות, אלא הונגשה אל המשתתפות בשפה העברית גם בשיח וגם בכיתוב המשימות:

- ביאן לא הבינה והייפא מתרגמת לערבית. טל מחלקת דפים לכולן. נאסרין לא מבינה מה רשום על הדף שקיבלה (הוראות המשימה בעברית) (מפגש 6, 41-42).

דוגמה זו מראה שהשפה העברית יצרה קושי בהבנה ובתקשורת עבור מי שזו לא שפת האם שלה, וזקוקה לעזרה ולהתערבות המנחות. קושי זה עלה לרוב מחוסר רגישות המנחות לאפשר מקום לשתי השפות. אולי מתוך מחשבה שעל הנערות הבדואיות לדעת עברית או דווקא לאור חוסר הניסיון של המנחה היהודייה בהנחיית קבוצות דו לאומיות, אשר עשתה את רוב עבודת ההכנה בשפת האם שלה – עברית.

מקומם של המנחים בתהליך הקבוצתי

- טל: "בלי ערבית, אנחנו לא מבינות" (מפגש 1, 55).

- טל עוצרת: "אני רוצה לבקש בקשה. אנחנו רוצות לעשות שיחה כאן, ובשביל שתהיה שיחה אנחנו לא מבינות את הערבית. אז פחות ערבית ברבע שעה הקרובה וכשמישהי מדברת כולן מקשיבות" (מפגש 6, 131-132).

חשוב לציין שאמירות אלו מצד המנחה היהודייה נאמרו בתום לב ומתוך רצון ליצור מקום מוגן והבנה מלאה עבורה ועבור הקבוצה היהודית שאותה היא מייצגת. בקבוצות דיאלוג, אמירות מסוג זה משפיעות מאוד על המשך התהליך הקבוצתי, הדינמיקה בין קבוצות הלאום ותחושת הנוחות של קבוצת המיעוט. התמקצעות בתחום והבנה של עולם קבוצות הדיאלוג יאפשרו כלים מקדמים ופרקטיים עבור מנחי קבוצות אלו בתחילת דרכם. כחוקרת משתתפת, כאשר ניתחתי חומרים אלו, חשתי החמצה בתהליך קבוצה זה, שאולי יכול היה להימנע עם הכוונה וליווי צמוד יותר של התהליך. שממצא מסוג זה עלה רק בחקר מקרה 2.

הובלה של תהליך היצירה על ידי בנות קבוצת הרוב

ברובו הגדול של זמן היצירה במהלך המפגשים, המשתתפות היהודיות הן אלה שהובילו את העשייה המשותפת, כפי שאפשר לראות בתצפיות הבאות:

- ברוב הזוגות, הבנות היהודיות מחזיקות ראשונות את הטוש ומנחות את העבודה עם שאלות: "רוצה שנצייר אותנו? אולי נוסיף סטטוס?" אחר כך מעבירות את הטוש לבנות הזוג (מפגש 2, 77-78).

- הבנות מהיישוב היהודי מפעילות את הבנות מהיישוב הבדואי: "רוצה ללכת להביא צבע? רוצה לצבוע ב...?" (מפגש 4, 74-75).

דוגמאות אלו ממחישות את מקומן של המשתתפות היהודיות בקבוצה כמובילות ומשפיעות על המתרחש ובכך משמרות את המצב הקיים גם מחוץ לגבולות המפגש.

הבדלים במוטיבציה ופניות המשתתפות למפגש היזום

מעניין לראות בשני חקרי המקרה שהנוער הבדואי מעוניין מאוד להיפגש עם הנוער היהודי, הפעילויות חדשות עבורו ומעשירות; ואילו הנוער היהודי, אשר שבע מפעילויות ומסגרות העשרה, שמח על המפגש אך גם שמח שהסתיים הפרויקט. לדוגמה:

- שי: את יודעת טל כמה שזה כיף ומשמעותי המפגשים האלו ונשמור על קשר עם הבנות מהיישוב הבדואי, זה גם סוג של הקלה עכשיו שזה מסתיים כי אנחנו באמת עמוסות ביום-יום עם הצופים והלימודים (מפגש 8, נאמר בזמן פנוי בתחילת המפגש).



צילום 28 – חקר מקרה 2 – מפגש 2 – הובלת המשימה על ידי הנערות היהודיות

הבדלים אלו באו לידי ביטוי בשני חקרי המקרה, גם במהלך גיוס בני הנוער היהודים לפרויקט, שהיה הרבה יותר קשה וארך זמן רב יותר, לעומת הקבוצות מהיישובים הבדואים שחיו להזדמנות זו ומספרם לרוב היה גדול מהקבוצות היהודיות.

תמה מספר 4: הידוק שיתוף הפעולה בעזרת אומנות

בעזרת הכלים היצירתיים אפשר לדבר על דברים קשים

תחושת הקרבה התחזקה כאשר הסקרנות והגילוי של מידע חדש היו הדדיים ומאוזנים.

להלן דוגמה שעלתה מתוך מפגש מספר 6, שעסק בהכרת חגים ומועדים בעזרת משחקי יצירה. דוגמאות אלה מתייחסות ליום הזיכרון ויום העצמאות אל מול יום הנכבה:

- שחר: "מוזר שחצי ארץ חוגג את זה ולחלק זה יום עצוב בשבילם".
- שקד: "צמד המילים יום הנכבה נשמע מוכר אבל לא ידענו מה זה אומר" (מפגש 6, 163-165).
- הייפא מספרת בהרחבה על תפיסת יום הנכבה בחברה הבדואית. המשתתפות היו מרותקות והקשיבו בלהט. היה מורגש טוויסט מדהים באווירת החדר של המפגש. (הערת התצפיתנית, מפגש 6).

בקבוצת הנערות בלבד אפשר היה לראות שהשיח הגיע לרמה עמוקה יותר של היכרות. בניגוד למה שראינו בקבוצה המעורבת בחקר מקרה 1, שם היו חסמים רבים וקושי רב לקדם תהליכים קבוצתיים.

ביקור בית במרחב מחיה של האחר ושימוש בצילום ויזואלי

שני מפגשים (7+8) הוקדשו לביקור בבתי המשתתפות, בית אחד ביישוב הבדואי והשני ביישוב היהודי. הדוגמה הבאה מתוך המפגש שבו התארחו המשתתפות בבית של משתתפת מהיישוב הבדואי. לכל המשתתפות היהודיות זה היה ביקור ראשון בבית בדואי. המשתתפות קיבלו משימה להתחלק לזוגות מעורבים ולצלם במרחב הבית משהו שדומה לבית שלהן ומשהו שונה מהבית שלהן (בפנים ובחוץ). להלן כמה תשובות בעקבות פעילות זו:

- טל מסכמת את הפעילות דומה-שונה: "החדר טלוויזיה סלון הוא מאוד דומה לבית שלנו. מה ששונה הוא שכל הבנות ישנות בחדר אחד וכל הבנים בחדר אחר. אצלנו זה שונה" (מפגש 7, 18-17).
- שקד: "בחוף יש הרבה מרווחים בין הבתים. אצלנו הכול צפוף – בית בית בית. מה שדומה (קצת מצחיק) אבל זה החבל כביסה" (מפגש 7, 20).



צילום 29 – חקר מקרה 2 – מפגש 7 – ביקור בית ואירוח בבית אחת
המשתתפות מהקבוצה הבדואית

- שחר: "שמתי לב שפה יש הרבה דברים שמיועדים לשיבה ביחד כל המשפחה. אצלנו יש את הסלון מקסימום ומשהו בחוץ בקטנה, שולחן קטן. פה יש הרבה דברים שמיועדים לשיבה עם הרבה אנשים והמשפחה. מה דומה? הבית בכלליות, יש לבתים אותה צורה ואותו סדר" (מפגש 7, 25-27).

ביקור הבית בהתבוננות וויזואלית, על ידי משימת צילום, אפשר שיח אחר ומקום להשוואה תרבותית, ממקום נטרלי ושוויוני. בהמשך ביקרה הקבוצה כולה בבית של אחת המשתתפות היהודיות. הביקורים בבתי משתתפות משתי הקבוצות היו משמעותיים עבורן. להלן דוגמה ממשתתפת בדואית ששיתפה במפגש האחרון:

- אמל: "במהלך המפגשים היה מאוד כיף וידעתי הרבה דברים חדשים על הבנות היהודיות שהיו אצלנו גם בגלל שהייתן בבית שלי. זה מאוד שימח אותי ושאני הייתי בבית של שיי" (מפגש 10, 66-65).

- שיי: "אני אספר מנקודת מבט שלי. היה כיף וחשוב ואני שמחה שפתחתי קצת יותר את המעגל חברים שלי. שמחתי שבאו אליי הביתה ומקווה שנהיה בקשר ושיבואו אליי לבריכה וכאלה, אוהבת אתכם" (מפגש 10, 132-134).

אפשר לראות שלאחר האירוח בבתיים ובעקבות המשימות הוויזואליות שקיבלו עלו רגשות חיוביים. שימוש בכלי הצילום בביקורי הבית מייצר מרחק אסתטי המאפשר קרבה. אף על פי שלא מדברים בהכרח על הצילום עצמו, משימת הצילום אפשרה את השיח. כפי שראינו בתחילת חקר מקרה זה, כך גם באמצע התהליך הקבוצתי – הכלים היצירתיים מאפשרים שיח, ויש להם תפקיד חשוב בשימור השיח והעמקתו.

ציר הזמן

בדומה לחקר מקרה 1, גם הפעם ציר הזמן היה גורם משמעותי בהתפתחות של גורמים שונים. אדגים בתת תמונת ציר הזמן את הנושא: הידוק שיתוף הפעולה על ציר הזמן, בדומה לנתונים שעלו בחקר מקרה 1.

בניגוד לחקר מקרה 1, שבו ראינו כי היה צורך בלמידה של **שפת האומנות כשפה חדשה**, מעניין לראות שבקבוצת נערוות בלבד החיבור לשפת האומנות היה כמעט טבעי. בכל מפגש ומפגש הנערוות אהבו מאוד ליצור יחד, להשתמש בחומרים שונים ולעסוק בפעילויות שונות כחלק מהמשימות.

הידוק שיתוף הפעולה בעזרת האומנות על ציר הזמן

כפי שראינו בתחילת חקר מקרה זה, האומנות שימשה לשבירת הקרח. ועדיין, אפשר היה לראות בדומה לחקר מקרה 1, כיצד התהליך על ציר הזמן בעזרת הכלים היצירתיים חיזק את הקשרים בין קבוצות הלאום ויצר תחושה חיובית.

הדוגמה שלפנינו מביאה תיעוד של התצפיתנית על ההסעה לתחילת המפגש ובסופו, לאחר שעתיים של יצירה משותפת.

בדרך למפגש: איסוף הבנות מהיישוב הבדואי, הבנות מהיישוב היהודי בנייד, בספסל האחורי, הבנות הבדואיות נכנסות ומתיישבות ברווח של ספסל מהן ומדברות בערבית. אין קשר ביניהן מעבר לברכת

שלום... בדרך חזרה באוטובוס: הבנות מהיישוב הבדואי בספסל האחורי, שחר יושבת עם תמר לידן, הבנות שרות שירים, אין ספסל שמפריד ביניהן. אין ספק שישנו שינוי בסיטינג בעקבות המפגש שזה עתה הסתיים (סיכום התצפיתנית, מפגש 3).

נוסף על כך אפשר להבחין בחוויה האישית של המשתתפות מתוך שיתוף בסבב סיכום במפגש האחרון:

- תמר: הכי נהייתי במפגש האחרון. ראו איזה תהליך מטורף עברנו מבנות שלא מכירות לחברות (מפגש 10, 135).
- שהד: הפרויקט מהמם. ידעתי על החברה היהודית וזה שימח אותי. המפגש בבית של אמל היה מפגש מהמם, הם הכירו את החברה הערבית באמת (מפגש 10, 75-76).

דוגמאות אלו מחזקות את תוקפה של תאוריית המגע, ומהתצפיות אפשר לראות קשר בינה ובין הפעילות ביצירה. ייתכן שאמירות אלו שעלו במפגש הסיכום קיבלו הטיה מתוך הרצון לסיים בתחושה טובה ונטייה לייפות את הדברים בשלבי סיום כאופייני לתהליכי קבוצות (על כך יורחב בדיון).

גם מתוך הראיונות עם מנחות חקר מקרה זה התקבל חיזוק לתחושה זו:

- אז כולן אומרות לי שדווקא זה, המפגש עם הכלים היצירתיים, תרם להן, ששינו את הדעות שלהן, כאילו, אתה שומע דברים שהיה להן כף, אתה מרגיש את האופטימיות שיש להן, שהייתה להן הזדמנות טובה, **נכון שהן לא מדברות הרבה**, כל אחת נותנת משפט, משפט וחצי, וזהו, אבל מרגיש בזה שזה עשה משהו, כאילו הגוף שלהן מראה שהן דווקא אהבו את זה, רצו את זה. שדווקא אומרות לי למה זה הסתיים, בואו נמשיך עוד (ריאיון עם הייפא, 141-145).

המנחה הבדואית מדגישה את העובדה שהנערות הבדואיות אינן מדברות הרבה ובכל זאת הן עברו תהליך שמקבל מקום לא באופן ורבלי אלה באופן מוחשי, פיזי ובעיקר משמעותי עבורן לאור אמירתן שהן מעוניינות להמשיך במפגשים.

חקר מקרה 3

חקר המקרה השלישי מתקיים אף הוא במרחב הנגב. בדומה לשני חקרי המקרה הקודמים, גם הפעם היישובים נמצאים בקרבה גאוגרפית, במקרה זה קרבה רבה מאוד זה לזה. האשכול החברתי-כלכלי של היישוב היהודי הוא 6 ושל היישוב הבדואי – 1. חשוב לציין שהקבוצות משני היישובים שהשתתפו בחקר מקרה 3 שיתפו פעולה עם הפרויקט משלב הפילוט, שהתקיים שנתיים לפני המקרה הזה, וזאת לאור שיתופי פעולה בין גורמים בקהילה משני הצדדים, אשר השפיעו באופן חיובי על התנהלות הקבוצה. הדבר אפשר תחילת פעילות ללא קושי בגיוס משתתפים בניגוד לשני חקרי המקרה הקודמים. ההיכרות המוקדמת של מובילי התוכנית והיכרות המשתתפים משני הצדדים בעזרת משתתפים מאותו יישוב אשר היו בתוכנית בשנים קודמות, תרמו לתחושת השייכות לפרויקט. קבוצה זו מנתה כאחד-עשר משתתפים ומשתתפות יהודים משני קיבוצים שכנים, וכאחד-עשר משתתפים מכפר בדואי סמוך לקיבוצים אלו. מהקבוצה הבדואית היו נערים בלבד עקב קושי בגיוס הנערות הבדואיות לפעילות. לקושי זה אתייחס בהמשך. הקבוצה השתתפה בעשרה מפגשים, אשר כללו שני מפגשים ראשוניים במקום ניטרלי – חוות בודדים ופארק לאומי הקרובים ליישובים – ובהמשך נפגשו לסירוגין ביישובים השונים של המשתתפים.

תמה מספר 1: כלים יצירתיים מהווים בסיס לקשר ראשוני

הכלים היצירתיים כבסיס להתחלה של קשר

בדומה לחקר מקרה 1, שבו האומנות שימשה קביים לתקשורת ראשונית, וחקר מקרה 2, שבו האומנות שימשה כלי ל"שבירת הקרח", גם הפעם אנו רואים כיצד האומנות מהווה כלי חשוב לתקשורת הראשונית. מתוך שלל הדוגמאות לכך, אצטט תחילה מתוך הריאיון עם המנחה היהודייה אשר מסבירה את הסוגיה:

- ...אני חושבת שהכלים, המתודות שהשתמשנו בהם, הכלים היצירתיים, אני חושבת שזה המהות של זה, שלחזור לעניין של התחושה, **אני חושבת שבקבוצה הספציפית הזו, זו הייתה הדרך היחידה ליצור תקשורת**, אני חושבת גם בגלל המחסום של השפה, וגם זה בעצם מדגיש מאוד את התחושה הזו, של הביחד הזה של ליצור משהו, שהוא לא רק הביחד אלא הוא נותן איזה שהוא פרי - תוצר, הוא היה חזק, וגם בהרבה מקומות זה הדגיש את הדמיון בין הקבוצות (ריאיון עם רעות, 117-121).

אפשר להבין מדברי המנחה שהכלים היצירתיים שימשו בכמה תפקידים חשובים: חיזקו את תחושת ה"ביחד", אפשרו עשייה משותפת אשר חשפה את הדמיון בין שתי הקבוצות וגישרו על מחסום השפה לצורך תקשורת.

פתרונות יצירתיים למחסום התקשורת הוורבלית

במפגש הראשון אפשר היה לראות כיצד מצאו המשתתפים פתרונות יצירתיים בעזרת כלים יצירתיים וגם בעזרת המבוגרים שליוו את הפעילות, כדי להתגבר על קשיי השפה. להלן דוגמה מתצפית במפגש הראשון:



צילום 30 – חקר מקרה 3 – מפגש 1 – מציאת פתרונות יצירתיים לקשיי השפה

- סקירה כללית של מעבר בין הקבוצות: הקבוצה הגדולה של הבנות (יהודיות) מבקשת מחאסן להישאר איתם ולתרגם, זוג אחד מבקש מדן (מדריך נעורים מהקבוצה היהודית) לשבת איתם. יש כמה שמציירים, יש זוג אחד שמנסה לעבוד עם Google translate, זוג אחר מראים תמונות של הבתים שלהם באייפון, הזוג שעם חאלד (המנחה הבדואי) מדברים דרכו, רעות (המנחה היהודייה) מצטרפת לשני זוגות בנים שיושבים ליד השולחן. כולם נעזרים מאוד בפלקטים שנתנו המנחים (צילום 35-36, מפגש 1, 128-131).



צילום 31 – חקר מקרה 3 – מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות

הרצון של המשתתפים להבין זה את זה הוא רב, והניסיון למצוא פתרונות לקושי השפה נע בין בקשת עזרה ממבוגר שנמצא לידם הדובר את שתי השפות, ובין מציאת פתרונות יצירתיים לתקשורת. אציין שהממצא של מציאת דרכים יצירתיות להתגבר על הקושי השפתי התגלה בצורה כל כך מגוונת ומרשימה רק בחקר מקרה זה.

היצירה כמוקד תוכן לתקשר סביבו ובזכותו

דוגמה נוספת אפשר לראות במפגש השני, שבו התבקשו המשתתפים לעבוד בקבוצות קטנות ומעורבות ולתכנן עסק משותף שהיה עליהם לשווק ולפרסם לקבוצה הגדולה תוך שימוש בחומרי יצירה.

- קבוצה 3 – ג'סיקה, עודד, סאלם וסולימאן – מתרחקים מכולם. הם מחליטים ליצור עסק של אוכל – פלאפל, פיצה. מבסוטים מהתהליך, צוחקים הרבה, עובדים ביחד (מפגש 2, 20-19)



צילום 32 – חקר מקרה 3 – מפגש 4 – בנייה ותכנון משותף של משימה יצירתית

מחסום השפה המילולית הצריך מציאת פתרונות חלופיים כדי לגשר או לעקוף קושי זה. זה אפשר למשתתפים ולמשתתפות ליצר אינטראקציה חיובית סביב המשימה המשותפת בכלים היצירתיים. דוגמה זו מחזקת את שראינו בשני חקרי המקרה הקודמים.

דוגמה נוספת מתוך משימה שניתנה בקבוצות: לבנות מגדל כמה שיותר גבוה וכמה שיותר מיוחד (צילום 32):

- כולם עובדים יחד. כאשר סיימו, יסמין בודקת לכולם גובה. רעות בודקת יציבות. משימה שנייה, לעשות את הבניין הכי מיוחד. כולם בעניינים, כל קבוצה חושבת מה לעשות. אף אחד לא בפלאפון, כולם משתפים פעולה (חוץ מהבנות של קבוצה 3), יש תקשורת טובה. משימה שנייה. שרון מסבירה לבאשיר לא להפיל, מדברת מאוד לאט ועושה פנטומימה - (מפגש 4, 14-17).

אנו רואים שכבר מהמפגשים הראשונים, המשימות היצירתיות המשותפות מייצרות שיח חיובי והתגייסות כל המשתתפים להצלחת המשימה. דוגמאות אלו בדומה לחקרי המקרה הקודמים, מחזקות את ההנחה של תאוריית המגע, והצלחת החוויה באמצעות משימה משותפת.

תמה מספר 2: כלים יצירתיים מאפשרים תקשורת ללא הכוונה

שירים ואומנות מוזיקלית כמרחב משותף

בדומה לחקר מקרה 2, גם הפעם ראינו כיצד מוזיקה ושירים מייצרים מרחב משותף לתקשורת:



צילום 33 – חקר מקרה 3 – מפגש 5 – שימוש בשירים ובמוזיקה מסורתית לצורך תקשורת

- מוחמד, באשיר, סאמר ועוד מתחילים לשיר בערבית עם מקצב של מחיאות כפיים. שי הולך עם איתי ומצטרפים אליהם במחיאות כפיים בזמן שהם שרים. חאסן הגיע למעלה ונירית וג'סיקה שואלות אותו על מה השיר. הוא הסביר להן שזהו שיר אהבה שהיה נהוג לשיר בחתונות בדואיות... הוא מנסה לשכנע את ג'סיקה לעלות למחוא עם כולם כפיים. בסופו של דבר היא נענית ומצטרפת... כשהיא מתיישבת הבנים מפסיקים לשיר ומתחילים להתפזר אך ג'סיקה ונירית מבקשות מהם להמשיך והם ממשיכים בשמחה (מפגש 5, 97-104).

בניגוד לחקר מקרה 2, שבו המרחב המוזיקלי התבסס על שירים ואומנים השרים בשפה האנגלית, הפעם השירים היו בערבית ויצרו עניין וסקרנות, שדרכם הצליחו המשתתפים להתחבר, לרקוד יחדיו ולהכיר יותר לעומק את התרבות האחרת. המשתתפים מהקבוצה הבדואית גאים בשפתם ואינם חשים צורך להעלים סממני תרבות כפי שראינו בחקר מקרה 1. נהפוך הוא, הם משתמשים בתרבותם ובייחודיותם ליצירת מגע ועניין.

נושא נוסף שעולה מתצפית זו הוא סוגיית המגדר שאנו רואים בקבוצות המעורבות. בתרבות הבדואית יש הפרדה ברורה בין נשים לגברים. לא נהוג שגברים שרים ורוקדים בפני או ליד נשים, לכן כשהמשתתפות היהודיות התקרבו לסיטואציה, המשתתפים הבדואים עצרו את שירתם ורצו להתפזר מתוך סממן תרבותי מובהק. אך לאחר בקשת המשתתפות היהודיות להמשיך, מעין קבלת

אישור שאין הם מפריעים להן בשירתם, המשיכו המשתתפים בשמחה. מעניין לראות שההבדלים הלאומיים דומיננטיים יותר מההבדלים המגדריים תלויי התרבות, כפי שראינו גם בחקר מקרה 1.

תקשורת ספונטנית ללא הכוונה

בדומה לשני חקרי המקרה הקודמים, אנו רואים תפקיד חשוב לזמן הלא פורמלי במפגשים.

חיזוק לכך עולה מהתבוננות של המנחה היהודייה בסוגיה זו:

- ...היה לי קשה לשחרר, אבל ברגע ששחררתי, וחאלד (המנחה הבדואי) אמר לי... תני להם, ועוד רגע נאסוף אותם, שם קרו הדברים האמיתיים, הרגע שהם נעמדו והתחילו לשיר שירי חתונה על הדיונה והיהודים הצטרפו אליהם, וההתגלגלות בדיונות עם תה, כאילו אז קרו הדברים האמיתיים, כאילו אמרנו להם, אתם פה, אנחנו עוד מעט נגיד לכם להתכנס בחזרה, אבל עכשיו זה אתם. וזה עבד מעולה, שהם רגע עם עצמם... (ריאיון עם רעות, 259-263).

דוגמה זו מראה כיצד החלטתם של המנחים לאפשר יותר זמן חופשי, ללא הנחיה או משימה מוגדרת, אפשרה בסופו של דבר יצירה של קשרים ותקשורת באופן בלתי פורמלי. הזדמנויות אלו נתנו למשתתפים את הבחירה להביא לידי ביטוי דברים מעולמם ותרבותם.

מעניין שבמקרה זה, בזמן הלא מובנה, בחרו המשתתפים להתחבר דרך שירים עם סממני תרבות מובהקים (כגון שירי חתונות מסורתיים) ודרך ריקוד ותנועה, וזאת בניגוד לחקר מקרה 1, שבו ראינו בחירה בשפה ובכיתוב גרפיטי, ובחקר המקרה השני, שבו ראינו שיח ורבלי.

טבע כמרחב יצירתי לתקשורת ללא הכוונה

באחד המפגשים המתקדמים, בחרו המנחים להוציא את המשתתפים לטיול בטבע הסמוך למקום מגוריהם, ובכך להיעזר בטיול ככלי יצירתי לתקשורת. מפגש זה היה ייחודי לקבוצה זו, ולא התקיים במקרים הנוספים שנחקרו לצורך עבודה זו.

מתוך התצפית:



צילום 34 – חקר מקרה – מפגש 5 – זמן לא מובנה במהלך המפגש מייצר תקשורת מסוג אחר

- נערי היישוב הבדואי ואלון, אחד המשתתפים היהודים, רצים קדימה ומתחילים לקושש עצים ולהדליק מדורה. כשהם מסיימים וכבר מדליקים מדורה, יתר המשתתפים מהקבוצה היהודית מגיעים, ולא מתיישבים עם שאר הנערים ליד המדורה אלא עולים על דיונה קטנה ומתיישבים שם (גם אלון מצטרף אליהם). כשהנערים מהקבוצה הבדואית שמים לכך לב, הם עולים ומתיישבים סמוך אליהם. בתוך מספר דקות כולם עומדים ונוצר קשר בין יותר משתתפים ומשתתפות משתי הקבוצות (מפגש 5, 63-66).

דוגמה זו ועוד רבות אחרות ממחישות, שכאשר יש חלון זמן חופשי עבור המשתתפים – נוצר משהו חיובי, וכן כיצד השימוש במרחב הטבע מאפשר הזדמנויות לעשייה ולחיבורים יצירתיים לא פורמליים.

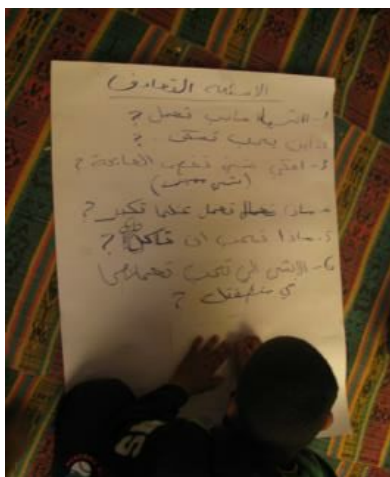
תמה מספר 3: האומנות משמשת מרחב שמאיר את יחסי הכוחות

האומנות כמרחב המערער על יחסי הכוח

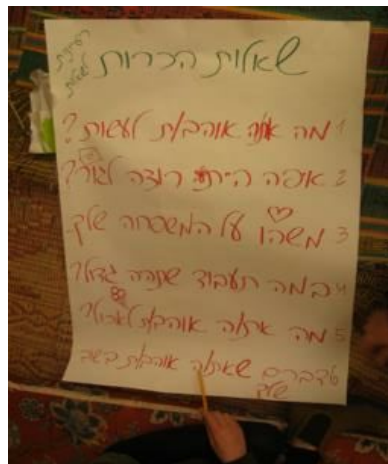
בשונה משני חקרי המקרה הקודמים, בחקר המקרה הנוכחי, נכחו במפגשים שני מנחים בעלי ניסיון ורגישות גבוהה לנושא קבוצות דיאלוג בקבוצות דו לאומיות. עובדה זו תרמה לנוכחות

משמעותית ולגיטימיות לשתי השפות בחדר באופן ורבלי וויזואלי כאחד. לראיה, כבר במפגש הראשון העלו המנחים נושאי שיחה לפעילות בזוגות, שפורטו בשני פלקטים בשתי השפות, כפי שהסבירה המנחה למשתתפים:

- רעות: תראו שהשאלות בפוסטרים הן באותו הסדר אז זה יכול לעזור לכם אם קשה לכם עם השפה (מפגש 1, 122).



צילום 36 – חקר מקרה 3 – מפגש 1 – הוראות בעברית למשימת היכרות



צילום 35 – חקר מקרה 3 – מפגש 1 – הוראות בעברית למשימות היכרות

זו הפעם הראשונה שאנו רואים שהמנחים מאפשרים שימוש בשתי השפות באופן מודע ומוכוון. לבחירה זו השפעה על המשתתפים ועל המתרחש במפגש במדד הוורבלי והוויזואלי כאחד, כפי שנראה בהמשך.

הנוכחות בפועל של שתי השפות בחדר יצרה בעיקר אצל המשתתפים היהודים לעיתים תחושת תסכול, כפי שאפשר לראות בדוגמה הבאה:

- עדן: אנחנו לא מצליחים. אנחנו לא מבינים אותם... נו, אנחנו צריכים עזרה (מפגש 1, 92).

גם רעות, המנחה היהודייה, העלתה את הנושא במהלך הריאיון:

- במפגשים הראשונים הרגשתי... מיותרת... חאלד, המנחה הבדואי שאיתי, ידע את שתי השפות, ואני הרגשתי כמה אתה קטן פתאום שאתה לא מבין את השפה... זה פשוט טירוף (ריאיון עם רעות 299-301).

מרחב האומנות מייצר מציאות חדשה

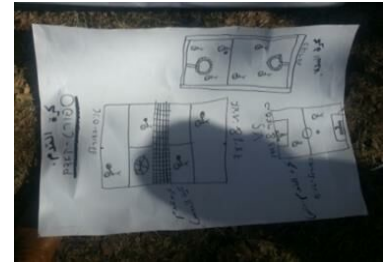
הלגיטימציה והמקום שנתנו המנחים לשתי השפות, כללו גם תרגום בעת הצורך ותחושת נוחות עבור כל משתתף לדבר בשפה שנוחה לו. אווירה קבוצתית זו באה לידי ביטוי גם בעבודות שנוצרו במהלך המפגשים, כפי שניתן לראות בצילומים הבאים:



צילום 39 – חקר מקרה 3 – מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות



צילום 38 – חקר מקרה 3 – מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות



צילום 37 – חקר מקרה 3 – מפגש 2 – יצירה משותפת בקבוצות מעורבות

בדוגמאות אלו אפשר לראות שילוב של שתי השפות ואף יותר מזה, בצילום 39 אנו רואים אך ורק את השפה הערבית, אף שבקבוצה זו היו גם משתתפים יהודים וגם משתתפים בדואים. זו הפעם הראשונה שאנו נתקלים בסיטואציה כזו. בחקרי המקרים הקודמים אפשר היה לראות בעיקר את השפה העברית והאנגלית ביצירות המשותפות של המשתתפים.

היצירה מעלה אי הבנה בתקשורת ורבליית

בניגוד לחקרי המקרה הקודמים, שבהם ראינו בתצפיות כיצד היצירה המשותפת העלתה קושי בתקשורת הוורבלית ואף פחד מלהיות לא מובנים, הדוגמאות הבאות מראות כיצד חוסר ההבנה מקדם את האווירה הנעימה בחדר ואינו חוסם או מקשה כפי שאולי היה לצפות:

- עודד: סאלים אוהב לרכוב על אופניים, היה רוצה לגור בעיר בדואית מוכרת רשמית. יש לו שמונה אחים, רוצה להיות עורך דין, הוא אוהב לאכול פיצה. משמעות השם שלו זה שיעורי בית (אחרי מעט צחוקים במעגל מתברר שמשמעות השם אינה שיעורי בית, אלא שהוא צריך לעשות שיעורי בית כדי להבין מהי משמעות השם) (מפגש 1, 183-186).

דוגמה נוספת על משקל זה:

- עדן: הפתיע אותי שסולימאן אוהב לאכול אנשים. איך אפשר לאכול אנשים? (כולם צוחקים). הכוונה הייתה לעדשים ולא לאנשים) (מפגש 1, 197-199).

סיטואציות אלו ודומות להן חיזקו את התחושה בחדר שיש צורך בהקשבה ובבירור מעמיקים האם הבינו את מי שעומד מולם, ואת ההבנה שעליהם להעז ולשתף את הבנתם כדי לקבל אישור ממעביר המסר, אחרת הם עלולים להישאר עם מידע כוזב או הבנה מוטעית של הדברים.

תמה מספר 4: הידוק שיתוף הפעולה בעזרת אומנות

ביקור בית במרחב המחיה של האחר ושימוש בצילום ויזואלי

בדומה לחקר מקרה 2, גם הפעם התקיימו מפגשים ואירוח בבתים ביישוב היהודי וביישוב הבדואי, במטרה לחוות את החוויה הוויזואלית, להרגיש ולהיות נוכחים במקום של האחר. להלן שתי דוגמאות, האחת מתצפית הביקור ביישוב הבדואי והשנייה מהביקור ביישוב היהודי:



צילום 40 – חקר מקרה 3 – מפגש 6 – ביקור בית ביישוב
הבדואי

- נכנסים לעשות סיבוב בבית לראות איך הוא נראה. מה זה, אין להם כלום בחדר חוץ ממיטות. איזה תקרה יפה, איזה סלון גדול, איזה בית מוזר. נהנים מהסיבוב, לא מסתירים את הרושם שלהם על הבית... מתיישבים כולם ביחד בשמש. מגיע אוכל, כולם מבסוטים, יושבים ואוכלים. נהיה שקט סביב האוכל (מפגש 6, 45-48).

- באשיר (שונה): אצלנו הכול חול, כאן הכול דשא ושבילים. אלון (דומה) הזוג/המרכז נוער שונה, הגודל של המקומות. הבתים שונים.

- שי: פה הכול מבטון, שם לא, יש מלא שטיחים. כאן יש הרבה עצים (מפגש 7, 22-23).

בשני הביקורים, בדומה לחקר מקרה 2, נראה שהמשתתפים סקרנים מאוד, בייחוד המשתתפים מקבוצת הלאום השנייה בביקור ביישוב של האחרת. החשיפה למידע חדש על אודות האחר מביאה להיכרות מעמיקה יותר ושוויונית. גם הפעם המרחב הוויזואלי מאפשר מרחב בטוח, מאוזן ונטול קונפליקטים.

הכללה משיתוף פעולה דרך המשחק אל חיים משותפים בנגב

מתוך תצפית מפגש 8 אנו רואים בעזרת סיכום הפעילות ניסיון ללמידה מחוץ למפגש:

- דני: אני רוצה לסכם את הפעילות היום, התוכן של המשחקים המשותפים והפעילויות שעשינו היו בעיקר תקשורת ושיתוף פעולה. ככה זה גם בחיים – חייבים לשתף פעולה כדי להצליח להתקדם, במיוחד אתם, שאתם שכנים.
חאלד (המנחה הבדואי): יד אחת לא מוחאת כפיים. הילדים שקטים מאוד בסיכום, נראה שקשובים (מפגש 8, 17-20).

שיתוף הפעולה שראינו גם בדוגמאות הנוספות עלה דרגה במפגש המשימות היצירתיות וכך גם הוסיף תחושה פיזית לחשיבות שיתוף הפעולה. משימות אלו ואחרות לאורך המפגשים ניסו לייצר התחלה של שיתוף ויציאה מגבולות המפגש להשפעה על מציאות אחרת.

היצירה המשותפת כמעוררת רגשות חיוביים

אחד המשתתפים הבדואים סיכם באחד המפגשים את תחושתו:

- הייתה הרבה תמיכה ועזרה ביחד. לעשות דברים ביחד, תמיכה ועזרה, מבסוט מלהיות ביחד, היה לי כיף ואני שמח שבאתי (מפגש 2, 76).

גם המנחה שיתפה בריאיון את תחושותיה לגבי מה שהתרחש במהלך הפרויקט:



צילום 41 – חקר מקרה 3 – מפגש 8 ODT



צילום 42 – חקר מקרה 3 – מפגש 8 ODT שיתופי פעולה בעזרת משחק

- המטרה – הרגשתי שהיא לגמרי המפגש, ולראות את זה שזה אפשרי, לא לדבר על זה שזה אפשרי, כאילו שהם **ירגישו בעצמם שזה קורה**. החוסר יכולת להביא את זה במילים בצורה שכולם יבינו, בסדר... חאלד יכול היה להגיד את זה בערבית ואני בעברית, גם ככה בני נוער ובוגרים מדברים בשפות אחרות אז (#צחוק) לא משנה כמה היינו מדברים, אבל אני הרגשתי שפשוט יש את היכולת להרגיש את זה, שהיה פה משהו **שעשינו אותו ביחד**, זה עבד טוב, היה לנו כף, הבנו אחד את השני, והייתה תחושת הצלחה, הצלחנו! (ריאיון עם רעות, 67-72).

שתי דוגמאות אלו מיני רבות מעבירות לנו מסר חשוב, שהעשייה המשותפת היא שגרמה לתחושה טובה של המשתתפים והמנחים, וכן לתחושת ההצלחה שליוותה את סיום המפגשים וסיום הפרויקט. דוגמה זו מחזקת את שראינו בחקר מקרה 1 ו-2 על שימוש בתאוריית המגע וחשיבות העשייה המשותפת.

בנוסף, מעניין לראות בדוגמה הנוכחית, כפי שראינו בחקר מקרה 1, שהמנחות מציינות את העובדה ששפת המבוגרים שונה משפת המתבגרים.

חסם מגדרי על הרכב הקבוצה

- בעקבות חוסר ההצלחה של המנחה והמדריך הבדואי לגייס נערות להצטרף לפרויקט, הקבוצה הבדואית מנתה בנים בלבד, עובדה שהשפיעה על אופי הקבוצה. סוגיה זו עלתה באחד המפגשים מתוך שאלה של אחת הנערות היהודיות:

- יסמין: למה אין בנות בקבוצה? הם מכירים בנות בכלל? חאסן: הבנות אצלנו צריכות לבשל ולעשות פיתות בשישי ולנקות את הבית בשישי. קשה להם מאוד להשתתף. ולאחת-שתיים קשה להגיע לבד. אנחנו משתדלים שבמפגשים הבאים יהיו בנות (מפגש 1, 200-202).

הקבוצה נשארה עם נערים בלבד כיוון שלא הצליחו לגייס נערות. פרמטר זה ככל הנראה השפיע על אופייה של הקבוצה. ייתכן שההבדל בין מקרה זה ובין המקרים 1 ו-2 נובע מהעובדה שהיישוב הבדואי בחקר מקרה 3 הוא יישוב כפרי הנמצא בפזורה הבדואית (ולא ביישובי הקבע), מה שמעלה הבדלי תרבות בתוך החברה הבדואית והשפעתם על המשתתפים. מעניין לבדוק את האופציה לקיים קבוצת נערים בלבד על בסיס חקר מקרה 2, שבו היו נערות בלבד.

המשתתפים סירבו להזמין הורים למפגש הסיום

סוגיה נוספת אשר תועדה ביומן החוקרת עלתה מתוך מפגש הסיכום:

- המפגש התקיים במבנה המועצה האזורית של היישובים היהודיים, והמשתתפים התבקשו לבוא עם הוריהם. הורים בודדים בלבד משני הצדדים הגיעו למפגש (שני אבות של נערים מהקבוצה הבדואית ואימא אחת של נער מהקבוצה היהודית). לאחר בירור מול המשתתפים, עלה שהנערים והנערות עצמם הרגישו לא בנוח להזמין את הוריהם למפגש הסיכום (יומן חוקרת 23.4.15).



צילום 43 - ח.מ. 3 מפגש סיום

קשה לומר האם הדבר נבע מתוך מבוכה הקשורה לגיל ההתבגרות והרצון להרחיק את ההורים מהתרחשויות בחייהם האישיים, או שמא נבע הדבר מהעובדה שהנערים והנערות הרגישו אי נוחות להזמין את ההורים בהקשר הספציפי של התוכנית "יוצרים שכנות טובה". הנתונים אינם מאפשרים לנו לקבל תשובה ודאית. ייתכן שאם היה מתוכנן מפגש המתבסס על יצירה משותפת, התוצאות היו אחרות, כפי שראינו בסיום חקר מקרה 2, שבו הוזמנו האימהות של המשתתפות למפגש משותף של ביסול. שם הייתה נוכחות מלאה והמפגש היה מוצלח.

ציר הזמן

כפי שראינו בשני חקרי המקרה האחרים, גם הפעם ציר הזמן מהווה גורם משמעותי להתפתחות של לימוד השפה החדשה – שפת האומנות המשותפת והידוק הקשרים בעזרת האומנות, כפי שנראה בדוגמאות הבאות.

לימוד שפה חדשה על ציר הזמן

בדומה לחקר מקרה 1, אפשר לראות את התפתחות התקשורת המשותפת על ציר הזמן, והפעם דווקא מתוך התבוננות ורפלקציית המנחה על שהתקיים במפגשים:

- במפגשים הראשונים היה ככה... שרגע, מישהו יסביר... שמישהו ידבר... הם נורא ניסו לסגור את זה בהתחלה ש... אני יעשה חצי ואחר כך אתה תעשה חצי... אנחנו, חאלד ואני, מאוד כיוונו את זה שתנסו לעשות את זה ביחד. כאילו, אין עניין לראות מה אתה עשית ומה אתה עשית. **העניין הוא לעשות את זה ביחד, ובאמת אחר כך זה כבר לא נחלק לחצי וחצי, גם מתוך ההבנה, וגם מתוך הקרבה שכבר נוצרה...** (ריאיון עם רעות, 151-157).

אפשר לראות שהמשתתפים הזדקקו להתנסויות משותפות בכלי היצירתי כדי להבין את שפת היצירה, אך לא פחות חשוב מזה, ללמוד דרכים לעבוד בשיתוף כדי ליצור ביחד.

הידוק הקשרים בעזרת אומנות על ציר הזמן

כפי שראינו בחקרי מקרה 1 ו-2, כיצד הקשרים הולכים ונרקמים עם התקדמות הזמן בעזרת החיבור והעשייה המשותפת, גם במהלך המפגש החמישי ציינה התצפיתנית:

- ניכר כי ככל שעבר הזמן, הקבוצות נפתחו והתייחסו יותר האחת לשנייה. נוצרה תקשורת על **בסיס הקנטות ומשחקים פיזיים** בהתחלה, שהפכו לשיחות של ממש וחברותא לקראת סוף המפגש היום (מפגש 5, 124-125).

אנו רואים שהתהליך וציר הזמן חשובים מאוד להבשלה של הקשרים, ושאי אפשר ליצור קיצורי דרך. יש לתת לזמן לעשות את שלו ממפגש למפגש ולסמוך על התהליך הקבוצתי שיאפשר את החיבורים ויצירת הקבוצות.

סוגי הכלים היצירתיים השונים לאורך התוכנית והשפעתם בחקרי המקרה כפי שבאו לידי ביטוי בניתוח הנתונים משלושת חקרי המקרה:

- **ציור** – כלי זה בא לידי ביטוי בכל אחד מחקרי המקרה. מהממצאים ניכר שיש השפעה לשפה הוורבלית על גבי היצירות. כלי זה בעל פוטנציאל לשימור יחסי כוח על גבי הדף, אך במקביל יכול לטשטש את יחסי הכוח או להוציאם אל מחוץ לשיח. כלי זה מאפשר מרחב וביטוי יצירתי בצבע, תמונה על בריסטול/דף/לוח.

- **משחק – משימות אתגר (ODT)** – כלי זה בא לידי ביטוי בכל אחד מחקרי המקרה. כלי זה אפשר הרבה מגע לצורך הצלחת המשימה. השיח הוורבלי יצא מהמשוואה בכל אחד מחקרי המקרה. ממצאי המחקר הראו שלכלי המשחק השפעה חיובית חזקה ומומלצת לצורך שימוש בקבוצות דיאלוג דו לאומיות של בני נוער.

- **בישול משותף** – משימות הבישול המשותף גם כן באו לידי בכל אחד מחקרי המקרה. המטרה הייתה ליצור ולבשל יחד מאכלים מסורתיים של שני הצדדים, ובכך לחשוף את הצד השני לסממני תרבות נוספים דרך עשייה משותפת ואכילת התוצר הסופי. ההזדמנות לשלב כמה חושים יחד בפעילות יצירה זו עוררה עניין בקרב בני הנוער ולמידה על תרבות האחר ומנהגיו. פעילות זו הייתה חיובית מאוד בכל שלושת חקרי המקרה.
- **יצירת נרות** – סדנת הנרות הייתה סדנה חיצונית מטעם עמותת "נערי האור", המציעה לבני נוער ממגזרים שונים סדנה חווייתית להכנת נרות אומנותיים בעבודת יד. תהליך היצירה בשעווה הוא מהנה ומאפשר לנערים ולנערות יצירה משותפת במקום ניטרלי, שבו יוכלו להכיר באופן בלתי אמצעי ומעבר למילים (אתר העמותה, 2014). את הסדנה העבירו מנחים חיצוניים ומקצועיים בתחום, והיא אפשרה למשתתפים חוויה נוספת של יצירה משותפת בחומרים חדשים. מהממצאים עלה כי המשתתפים נהנו מאוד מפעילות זו, אשר תרמה לתחושות החיוביות של המפגש. ניכר כי כלל המשתתפים מהיישובים הבדואים ראו בפעילות זו פעילות יצירה חדשה שמעולם לא התנסו בה, ועם זאת בכל שלושת חקרי המקרה לא עלה ממצא ייחודי או דומה שראיתי לנכון להביא לשלב ניתוח הממצאים.
- **מוזיקה** – השימוש במוזיקה עלה בשני חקרי מקרה (2 ו-3) באופן ספונטני, בחלונות הזמן החופשי. ממצא זה מחזק את העובדה שמוזיקה מהווה מרחב בטוח וכלי חשוב בשימוש בקבוצות דיאלוג דו לאומיות בקרב בני נוער. הממצאים הראו שתי התנסויות שונות בכל אחד מחקרי המקרה, אשר שתייהן התנהלו במרחב המוזיקלי. בחקר מקרה 2 ראינו כיצד מציאת עניין בשירים וזמרים בשפה האנגלית שימשה כמוקד תוכן לשיח משותף. בחקר מקרה 3 ראינו כיצד שירים וריקודים מסורתיים מהווים עניין לחיבור ולתקשורת.
- **צילום** – בחקר מקרה 2 ו-3 ניתנו משימות צילום בעת ביקורים בסביבות המגורים, אשר כללו אירוח בבתיים (בחקר מקרה 1 לא הצליחו לתאם ביקורי בתים ולכן כלי זה לא מומש). בשני המקרים, הצילום הוויזואלי עזר לחדד הבדלים תרבותיים אשר אפשרו שיח על שונות והיכרות מעמיקה יותר. כלי הצילום אפשר הרחקה ומיקוד חיצוני ושיח על הבדלי תרבות, אשר יצרו הזדמנות לקרבה ולהיכרות ממקום אחר.
- **תנועה** – בחקר מקרה 1 התקיימה סדנת תנועה של "ריו אביירטו", שפירושו - נחל זורם בספרדית. סגנון ריקוד זה מדמה תנועה וזרימה בתנועות הגוף יחד עם חיבור לגוף-נפש. הריקוד משלב תנועה מונחית וחופשית (אתר העמותה לקידום ריו אביירטו בישראל, 2007). את הסדנה העבירה זוגתו של המנחה היהודי שעוסקת בתחום. הסדנה התקיימה ללא מילים, המשתתפים שיתפו פעולה באופן מלא והראו עניין וחיבור זה לזה ללא שיח ורבל, אלא דרך מגע בלבד. הפעילות השאירה רושם חיובי על המשתתפים.
- **טיול** – בחקר מקרה 3 בחרו המנחים לקיים את אחד המפגשים בטבע, ולאפשר את המרחב של הטיול ככלי יצירתי. שני המנחים הגיעו מתחום השטח, מה שאפשר את החיבור הטבעי להנחיה. בחירת המיקום הייתה סמוך לשני היישובים של משתתפי התוכנית, במרחב אשר כלל מסלול טיול בדיונות חול ובסביבה מדברית. הממצאים הראו הזדמנויות של חיבורים בין המשתתפים בחלונות הזמן החופשי ובמשימות המשותפות שהתבקשו לבצע יחדיו במהלך המסלול. ניכר היה שלכלי זה השפעה חיובית על המשתתפים. היציאה מהשגרה ומחדר המפגש המוכר אפשרה למשתתפים הזדמנות להיכרות בסביבה אחרת.

בחקר מקרה 2, קבוצת הנערות אפשרה אופי שונה של הנחיה ודילמות אחרות של התמודדות משני חקרי המקרה האחרים. הקבוצה הנשית חסכה התעסקות ואנרגיה המושפעות מהורמוני גיל ההתבגרות, אשר לרוב מכניסים מתח מיני והפרעות במינונים שונים (שטיין, 2008). האווירה בקבוצה הייתה אינטימית ורגועה יותר מהקבוצות המעורבות, ונוצרו היכרות ושיח מעמיק ברמות שונות, בהתאם למתודת העבודה בתוך המפגש – בקבוצה הגדולה, בקבוצות קטנות ובזוגות. הממצאים מראים שבחקר מקרה 2 ניתן מקום גדול יותר למגוון הכלים היצירתיים המותאמים מגדרית ותרבותית. לדוגמה: משימות אשר כללו מגע פיזי קידמו מאוד את האינטראקציה החיובית, היו מותאמות יותר תרבותית ומגדרית לעומת הקבוצות המעורבות, אשר בהן מגע פיזי בין נערות ונערים אינו מקובל.

בחקר מקרה 3, לקבוצה מהיישוב הבדואי הצליחו לגייס נערים בלבד. כאשר שאלו משתתפות הקבוצה היהודית את המדריך הבדואי מדוע אין משתתפות מהקבוצה הבדואית, העלה המדריך כמה טענות הקשורות להבדלים מגדריים ולמטלות הנערות בבית, ואף הסביר שגם אם יש נערה אחת או שתיים שמתעניינות, המשפחות שלהן לא יאשרו להן להגיע לפרויקט המעורב עם נערים (בדואים ויהודים). סוגיה זו מורגשת יותר ככל שאופי היישוב מסורתי יותר, מה שמאפיין יותר יישובים כפריים (היישוב הבדואי בחקר מקרה 3).

בנוסף, ראינו שימוש במוזיקה ובשירי חתונה מסורתיים, דבר המאפיין הווי תרבותי-גברי מהחברה הבדואית. מעניין לראות שהמשתתפים מהיישוב הבדואי בחקר מקרה 3 הגיעו מכפר שעד לפני יותר מעשור הוגדר ככפר לא מוכר (יפתחאל ושות', 2012; אתר מועצה אזורית נווה מדבר, 2017). אפשר לראות איך השמירה על אורח החיים המסורתי-כפרי מחזקת את גיבוש הזהות בקרב בני הנוער הבדואים ומאפשרת להם ביטחון במוצאם, בשפתם ובסממני תרבותם, בניגוד לדוגמה שראינו בחקר מקרה 1, אשר בה המשתתפים מהיישוב (העירוני) הבדואי המעיטו לדבר בערבית, ליצור ולכתוב בשפה הערבית. סוגיה זו מתחדדת לאור הממצאים שהראו נוכחות משמעותית של השפה הערבית בעת המפגש ודרך השימוש בכלים יצירתיים כפי שראינו בחלונות הזמן החופשי.

אתיחס כעת לכמה נקודות ייחודיות אשר עלו מתוך הממצאים עבור כל חקר מקרה. חלק מנקודות אלו יקבלו הרחבה בפרק הדיון אל מול התאוריות והספרות:

ייחודיות חקר מקרה 1

- המנחה מהיישוב הבדואי השתמשה הרבה בשפה הוורבלית העברית. ביקשה מהמשתתפים והמשתתפות מהיישוב הבדואי לדבר עברית, ולרוב תרגמה בערבית רק את הדברים הלא ברורים בעת הצורך. ההשערה שעולה היא כי המרחב החברתי הדומיננטי בארץ מתנהל בעברית, ואולי המנחה מהיישוב הבדואי ניסתה לדחוף את המשתתפים מקבוצת הלאום שלה להשתלב ולהתנסות במרחב היהודי.
- מתוך תוכן המפגשים עולה מקומה של השפה: על הדף – באופן ויזואלי, ובדיבור – באופן ורבלי. ההבדל בין "לדבר" את המילה ו"לצייר" את המילה, כאשר למשתתפים מהלאום הערבי היה קושי ממשי בשפה העברית, אוצר מילים מועט, חשש ומבוכה כפי שכבר צוין קודם לכן. המשתתפות/ים פנו לרוב לכתוב על גבי היצירות בעברית ובאנגלית, מעט מאוד, אם בכלל, בערבית. עולה השערה מתוך הממצאים על השפעת הבדלי התרבות, כיצד המילה

הוורבלית בעלת חשיבות גבוהה בתרבות הבדואית מול התרבות המערבית (יהודית), שבה דווקא המילה הכתובה נתפסת כקובעת. לדוגמה, חתימה על חוזה כתוב. התבוננות זו מעלה השערה כי המשתתפים הבדואים ייחסו פחות חשיבות למילה הכתובה, ולכן לא ייחסו חשיבות גדולה להיעדר השפה הערבית מהמרחב הוויזואלי.

- סוגיה נוספת שעלתה בהקשר זה הייתה תחת התמה **שימוש במרחב האומנות כמטשטש זהות**, לאור יצירה של אחד המשתתפים הבדואים במפגש הסיכום, שעבודתו נחשבה להצלחה גדולה בעיני המנחים. משתתף זה בתחילת המפגשים לא הסכים לקחת חלק בעבודה עם הכלים היצירתיים, ובמפגש הסיום נראה היה שכל כולו מושקע ביצירה, כך ששפת האומנות על ציר הזמן הניבה פירות. אך בעיני החוקרת עלו דברים נוספים: התוצר הסופי הכתוב בשפה העברית והאנגלית הכיל משפטי קרבה וחברות, אך השפה הערבית לא קיבלה התייחסות כלל. נושא זה יורחב בפרק הדיון.

ייחודיות חקר מקרה 2

- המאפיין הבולט הראשון של חקר מקרה זה היה הקמה של קבוצת נערות בלבד משתי קבוצות הלאום. הרעיון להקים קבוצת נערות עלה מתוך הפקת הלקחים בעקבות הקמת קבוצת הפיילוט שהתקיימה כשנתיים לפני מפגשי חקרי המקרה אשר תועדו ונחקרו במחקר זה (ראו הרחבה בנוגע לייחודיות בחקר מקרה 3). הקמת קבוצת נערות בלבד נועדה לצמצם קשיים הנובעים מהבדלים תרבותיים ולאפשר מרחב בטוח עבור הנערות (בעיקר הבדואיות, המגיעות מחברה מסורתית פטריארכלית), לצמצם את השפעת ההורמונים והמתח המיני הקיים בגיל ההתבגרות בין נערים ונערות באשר הם (שטיין, 2008) ולבדוק באיזה אופן משפיע פרמטר המגדר על תהליכי הקבוצה. נושא זה יקבל הרחבה בפרק הדיון.

- מאפיין נוסף אשר ייחד את חקר מקרה 2 היה התייחסות המנחה היהודייה לשיח ולשפה הערבית בחדר. בניגוד לחקר מקרה 1, שבו ראינו כיצד המנחה הבדואית מנסה לדרבן את המשתתפים הבדואים לדבר בשפה העברית, בחקר מקרה 2 ראינו כיצד המנחה היהודייה מבקשת (כמה פעמים) מהמשתתפות הבדואיות להפסיק לדבר בשפתן. שימור יחסי הכוח בתוך המפגש והשפעתו על התהליך ועל תוצרי הכלים היצירתיים, היה משמעותי וייחודי לחקר מקרה זה. ייתכן שהתוצאה זהה בחקר מקרה 1 ו-2, שבהם השפה הערבית מודרת מהשיח ומהמרחב, אך התהליך שהוביל לתוצאה זו שונה במהותו ובהשפעתו על המשתתפים והמשתתפות.

ייחודיות חקר מקרה 3

- כמה מאפיינים הקשורים להרכב ומבנה המנחים והקבוצה יצרו כמה נקודות ייחודיות לחקר מקרה זה. הראשון והבולט ביותר היה השתתפותם של שני מנחים מנוסים וותיקים, אשר מגיעים מעולם ההנחיה וההיכרות עם קבוצות דיאלוג. הכלים המקצועיים אפשרו חוויה אחרת עבור המשתתפים. לדוגמה, כבר מהרגע הראשון הייתה נוכחות מלאה של שתי השפות בחדר, באופן ורבלי ובאופן ויזואלי. הביטחון המקצועי שאיתו הגיעו המנחים במקרה זה, נתן את המרחב וההזדמנות למשתתפים למצוא דרכים ייחודיות ויצירתיות להתמודד עם מחסום השפה, כפי שהראו הממצאים על פתרונות יצירתיים למחסום

הוורבלי. סוג הנחיה רגיש תרבות זה השתקף היטב ביצירות שעלו מתוך המפגשים. בניגוד לשני חקרי המקרה האחרים, נראתה נוכחות משמעותית של כיתוב השפה הוויזואלית בערבית ובעברית, ללא צורך בשימוש בשפה האנגלית הכתובה על גבי הדף. מקרה זה מהווה דוגמה חיובית ליצירת הזדמנויות של שיח שוויוני ומאוזן בזכות הנחיה מקצועית.

- מאפיין ייחודי נוסף לחקר מקרה זה היה היסטוריית הפעילות של התוכנית "יוצרים שכנות טובה". שנתיים לפני תיעוד חקר מקרה זה, הוקמה קבוצת פיילוט לתוכנית "יוצרים שכנות טובה" ביישוב הבדואי וביישוב (קיבוץ) היהודי הסמוך אליו. קבוצת הפיילוט הוקמה מתוך יוזמה של אנשי החינוך ואקדמיה מתוך היישובים, אשר חיפשו דרך אקטיבית להשפיע ולייצר אינטראקציות חיוביות בקרב בני הנוער. את קבוצת הפיילוט ליוותה ועדת היגוי שכללה אנשי חינוך משני היישובים, רכזת התוכנית (כותבת מחקר זה) ואשת סגל מהמחלקה לניהול ויישוב סכסוכים מאוניברסיטת בן גוריון, אשר מתגוררת סמוך לשני יישובים אלו. ועדת ההיגוי נפגשה אחת לחודש כדי לעקוב מקרוב, לתת מענה למפגשים בשטח ולמקסם את הצלחתם, בניסיון לייצר מערך מובנה שאפשר יהיה להעתיק למקומות נוספים. כל מפגשי ועדת ההיגוי ותהליכי החשיבה תועדו ביומן החוקרת לאורך התהליך. חקר מקרה 3, אשר מתועד במחקר זה, היה המחזור השלישי שהתקיים ביישובים אלו. המשכיות תוכנית זו תרמה רבות לגיוס מהיר של משתתפי התוכנית (אשר הכירו משתתפים משנים קודמות וכבר שמעו על התוכנית). נוסף על כך, אנשי החינוך מתוך הקהילה, אשר תמכו רבות בתוכנית.

- אופי היישוב הכפרי של שתי קבוצות הלאום היה ייחודי לחקר מקרה 3. השפעתו על נוכחות נערים בלבד מהקבוצה הבדואית וההשלכות על הבניית זהות המתבגרים, יקבלו התייחסות והרחבה בפרק הדיון.

סיכום הממצאים בדגש על השונה והדומה בין חקרי המקרה

לצורך סיכום פרק הממצאים, אסתמך על גישתו של יאן (Yin, 2003, 1984), בחקר מרובה מקרים (Multiple Case Study), הטוענת שאפשר לייצר תאוריה מהימנה דרך עמידה על הדומה והשונה בחקרי המקרה. אזכיר שבכל שלושת המקרים, פרוטוקול המפגשים היה כמעט זהה, למעט התאמות ממוקדות לכל קבוצה. מאפייני הקבוצות היו דומים, למעט הבדלי מגדר בקבוצת הנערות בחקר מקרה 2.

לאור נתונים אלו, בחרתי להציג את סיכום הממצאים בטבלה (טבלה מס' 1), המתייחסת לשונה ולדומה בתמות שעלו מתוך כלל הנתונים, תוך ויתור על התייחסות לציר הזמן של תהליך הקבוצות ומאפיינים נוספים.

טבלה מס' 1 – סיכום הממצאים בדגש על השונה והדומה בין חקרי המקרה

חקר מקרה 3	חקר מקרה 2	חקר מקרה 1	
1. הכלים היצירתיים כבסיס לקשר ראשוני		הנושאים הדומים שעלו בשלושת חקרי המקרה	ה ד ו מ ה
2. הכלים היצירתיים מאפשרים תקשורת ללא הכוונה			
3. האומנות כמרחב שמאיר (גם חושף וגם מטשטש) את יחסי הכוח			
4. הידוק שיתוף הפעולה בעזרת האומנות על ציר הזמן של התהליך הקבוצתי			
המנחה כמתווך פערים שפתיים		הדומה בין חקר מקרה 1 וחקר מקרה 2	
ביטויים ליחסי כוח בין הקבוצות דרך האומנות וייצוג השפה			
שימוש באנגלית כשפה ניטרלית			
המשכיות והידוק הקשר מחוץ לקבוצה בעקבות היצירה המשותפת			
מפגש ויזואלי עם מרחב המחיה של האחר דרך צילום וביקורי בית		הדומה בין חקר מקרה 2 לחקר מקרה 3	
מוזיקה כחיבור בתקופת גיל ההתבגרות			
מגדר			
האומנות כטריגר לשיחה, מייצרת קרבה דרך הרחקה		האומנות כטריגר לשיחה, מייצרת קרבה דרך הרחקה	הדומה בין חקר מקרה 1 וחקר מקרה 3
עיסוק בשפת האומנות כשפה חדשה		עיסוק בשפת האומנות כשפה חדשה	
היצירה המשותפת כמייצרת רגשות חיוביים של אחדות		היצירה המשותפת כמייצרת רגשות חיוביים של אחדות	

ה ש ו נ ה

התמות השונות שעלו מחקרי המקרה

חקר מקרה 3	חקר מקרה 2	חקר מקרה 1
יצירתיות לפתרונות מחסום התקשורת הוורבלית	שימוש במוע ובתנועה כמקדמים קרבה בין הבנות	קושי בתקשורת ורבלית
שימוש בטבע כמרחב יצירתי לתקשורת ללא הכוונה	בעזרת הכלים היצירתיים אפשר לדבר על דברים קשים	השפה ככלי עיקרי לתקשורת
נוכחות השפה הערבית	הכלים היצירתיים מעוררים סקרנות	נוכחות השפה העברית והאנגלית והיעדר השפה הערבית בחדר
הרחבה תודעתית של הקשרים בקבוצה לקשרי ערבים-יהודים מחוץ לקבוצה	בישול משותף כבסיס לתקשורת	האומנות מאפשרת העברת מסרים מרובים
נוכחות היצירה מעלה אי הבנה בתקשורת ורבלית	יחסי הכוח במרחב האומנות	האומנות כמרחב שיכול להכיל שתי זהויות או יותר
הכללה של שיתוף פעולה דרך משחק אל חיים משותפים בנגב	יחסי כוח מובנים חיצוניים	פחד מלהיות לא מובן
חסם מגדרי על הרכב הקבוצה	מקומם של המנחים בתהליך הקבוצתי	שימוש במרחב האומנות כמטשטש זהות
המשתתפים סירבו להזמין הורים למפגש הסיום	הובלה של היצירה על ידי הבנות מהתרבות הדומיננטית	
	הבדלים בין קבוצות הלאום דרך המפגש המשותף	

דיון

פרק זה יחולק לכמה שלבים אשר ידונו בממצאי המחקר מול הספרות המחקרית. בשלב ראשון אדון בשלוש התאוריות מתחום קבוצות הקונפליקט אל מול הממצאים; בשלב שני אדון בשאלות המחקר אל מול הממצאים; בשלב שלישי אתמקד בייחודיות כל חקר מקרה בדגש על הקשר מגדרי והקשר סוציו-חברתי; ולבסוף אדון בסוגי האומנות השונים ובחשיבות גיל ההתבגרות במחקר זה. בהסתמך על פרק הדיון, בפרק הסיכום יופיע מודל המשלב בתוכו את עיקרי התאוריה שעלתה במחקר זה יחד עם כלים פרקטיים לעבודה בשטח עבור אנשי המקצוע. מודל זה מטרתו להביא את חידושי המחקר לידי ביטוי והשפעתם על עבודה עם קבוצות זו לאומיות בקרב בני נוער.

התוכנית "יוצרים שכנות טובה" שימשה כבסיס המחקר בעבודה זו. בעזרת שימוש בכלים יצירתיים אפשר היה לבחון את השפעתם במפגשים יזומים בין בני נוער יהודים ובני נוער בדואים במרחב הנגב. שפת האומנות והכלים היצירתיים שימשו כשפה אשר אפשרה למשתתפים להכיר אלה את אלה ברמה האישית, ללמוד על הנרטיב של האחר דרך הכלים היצירתיים ולהתייחס לחייהם האישיים והתרבותיים של המשתתפים בעזרת היצירה. הכלים היצירתיים שימשו כלי חווייתני, אשר הפך למוקד תוכן במשימה משותפת ולחוויה משותפת באותה העת. ההבנה שהאומנות היא שפה העומדת בפני עצמה ומציעה ערוץ לתקשורת לא-מילולית (ליבמן, 1990; Benson, 2010; Campbell, 1997), אפשרה יצירת גשר ופתרון לתקשורת עבור מפגשים מסוג זה.

יש הטוענים כי תוכניות חינוך לשלום ומפגשי דיאלוג – הצלחתם חלקית בלבד, הן לטווח ההשפעה של המפגש לאורך זמן, הן ביכולת לייצר שינוי תפיסתי משמעותי. טענה זו מחזקת את המורכבות האמביוולנטית, שתוכניות אלו משקפות ומשמרות את מציאות הסכסוך יותר מאשר את הדו קיום (Maoz, 2004; Suleiman, 2004). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את ההשפעה של האומנות ככלי עיקרי לתקשורת בקבוצות מסוג זה, ולבחון את השפעת האומנות על היחסים בתוך הקבוצות באמצעות גיבוש מודל פרקטי לעבודה לצורך הרחבת הספרות בתחום השימוש באומנות בקבוצות דיאלוג, ניתן יהיה – להרחיב את סל הכלים העומדים בפני אנשי השטח כיום בתחום מורכב ורגיש זה.

ייחודה של התוכנית טמון בפשטות השימוש באומנות ובכלים היצירתיים כגשר לשפה ותקשורת במפגש היזום בין בני הנוער בקבוצות זו לאומיות, וביכולתה של האומנות ליצור מרחבים חדשים ונוספים המערערים על המציאות הקיימת.

בבסיס התוכנית למפגשים היזומים במחקר זה נמצאות שלוש גישות תאורטיות להפגשת קבוצות קונפליקט, אשר נידונו בפרק הרקע התאורטי.

אתיחס עתה לשלוש התאוריות המרכזיות בהקשר של ממצאי המחקר הנוכחי:

1. **גישת המגע** (Alport, 1954; Pettigrew Wright, & Tropp, 1998) – ממצאי המחקר הנוכחי, בדומה לממצאי מחקרים קודמים (ביטון-שאשא, 2010; מסרי עודת אללה, 2014; רטנר, 2015), שנשענו על תאוריית המגע, העלו כי קרבה בין-אישית בין יחידים מקבוצות יריבות, המתקיימת תוך מילוי כמה תנאים של תאוריית המגע, מביאה להצלחה מיטבית של המפגש. הצלחה מיטבית כוונתה שינוי תפיסה כלפי הקבוצה היריבה, הורדת העוינות

והפחתת הדעות הקדומות ברמה הסמויה והגלויה כאחת. התנאים המקדימים אשר צוינו ברקע התאורטי מתייחסים ל: 1. מעמד שווה בין הקבוצות, אשר בא לידי ביטוי במקרה זה ביחס שווה ומאוזן מספרית בין הקבוצה היהודית לקבוצה הבדואית, מנחה המייצג כל קבוצת לאום, ומפגשים אשר התקיימו לסירוגין ביישוב של הקבוצה היהודית וביישוב של הקבוצה הבדואית; 2. שיתוף פעולה להשגת מטרה משותפת – במערך המובנה של התוכנית "יוצרים שכנות טובה", כל מפגש תוכן מראש ולווה במתודות מגוונות של משימות יצירה משותפות לצורך חיזוק תנאי זה; 3. היכרות בין-אישית בין המשתתפים התאפשרה בעבודה בקבוצות קטנות מעורבות (בין הקבוצה היהודית והקבוצה הבדואית), ואף עבודה בזוגות מעורבים משתי קבוצות הלאום. הזדמנויות אלו יחד עם משימות יצירה הדורשות שיתוף פעולה, יצרו הזדמנויות להיכרות יותר אינטימיות, יצירת עניין וסקרנות בין בני הנוער מהקבוצות השונות ולעיתים רצון לאינטראקציה גם מעבר למשימה המשותפת שנתנו המנחים; 4. הצורך בתמיכת הסביבה והמעגלים הסובבים את המשתתפים במחקר זה באה לידי ביטוי באופן הבולט והמוצלח ביותר בחקר מקרה 3, שם שותפים לתוכנית אנשי חינוך מתוך הקהילות של שתי קבוצות הלאום. תמיכתם חיזקה מאוד את יציבות התוכנית ושגרת התוכנית. בחקר מקרה 1 ו-2 ראינו תמיכה שקטה של הגורמים בקהילה, אשר התבטאה לרוב בפתרון בעיות לוגיסטיות נקודתיות, ואי התערבות או נוכחות במהלך התוכנית. כחוקרת, אני משערת שאם תוכנית זו הייתה מתבססת כמה שנים ביישובים אלו, כפי שהתקיים בחקר מקרה 3, היינו מקבלים תוצאות חיוביות יותר.

בשונה מהמחקרים הקודמים (שם), בתוכנית "יוצרים שכנות טובה", אשר נבחנה במחקר הנוכחי, האומנות שימשה כמוקד התוכן והמטרות המשותפות לצורך יצירת מגע בין המשתתפים מקבוצות הלאום השונות, מתוך אמונה שחוויות חיוביות בתוך המפגש היוזם יבואו לידי ביטוי גם מחוץ לגבולות המפגש היוזם. נראה היה שהאומנות כ"מגע" הייתה חשובה והכרחית ובלטה מאוד בעת ניתוח הנתונים, אך דבר מה היה חסר. ההזדמנות המובנית כחלק מהתוכנית, היכולת לדבר ולגשר על הפער בצורה ורבנית לא עלה באופן טבעי בהסתמך על גישת המגע בלבד. כך שהמחקר הנוכחי מרחיב את הספרות באמירה כי תאוריה זו חשובה ומקדמת מאוד את מטרות המפגש הדו לאומי, אך אינה עומדת בפני עצמה וזקוקה לכלים נוספים לצורך הצלחה מיטבית של המפגש באופן יותר מובנה.

2. **גישת הזהות החברתית** (Tajfel & Turner, 1986) – לפיה ההנחה העומדת בבסיס מפגשי דיאלוג יזומים לצורך הצלחתם היא שיש לשים דגש על הזהות האישית של היחיד באמצעות היכרות הדדית באווירה נעימה ואינטימית, וצמצום הדגש על הזהות החברתית. הדבר מאפשר תקשורת בין-אישית בין היחידים השייכים לקבוצות היריבות, וכן הפחתת הדעות הקדומות והורדת העוינות ההדדית (אינציגר, 2006; Brewer & Gardner, 1984). במחקר הנוכחי הכלים היצירתיים היו נדבך עיקרי ביצירת מוקד להיכרות ותקשורת בין-אישית לצורך טשטוש הגבולות הבין-קבוצתיים, דבר אשר יצר באופן בולט תחושה נעימה מאוד למשתתפים ולמנחים כאחד. עם זאת, הממצאים הראו את המורכבות והקושי בשימור הזהות החברתית של קבוצת המיעוט כפי שראינו בספרות (מאנע, אור ומאנע, 2007), לעיתים בניסיונות להעלים את הזהות החברתית שלהם על ידי מחיקת השפה הערבית וסממנים תרבותיים של הקבוצה מהיישוב הבדואי (ראו פרק ניתוח נתונים, חקר

מקרה 1). המחקר הנוכחי מראה כי האומנות אינה חפה מיחסי הכוח בין הקבוצות ולעיתים משמשת ככלי לשימור היחסים. מידע זה מרחיב את הספרות הקיימת בתחום שימוש באומנות כפי שאתייחס לכך בהרחבה במהלך פרק זה.

3. **הגישה הנרטיבית** (בר און, 2002; קדוש, 2010; שחר ושמר, 2012; Bruner, 1990) – המאפשרת לסיפורים האישיים של המשתתפים בתוכנית לבטא את הנרטיבים של הלאום ולתרגמם ליצירה משותפת, על ידי שיתוף התפיסות והחוויית האישיות דרך האומנות, כגון: צילום, בישול, מוזיקה וציור. כיוון שהיכולת לייצר שיח ורבלי הייתה מוגבלת, הפנייה ליצירה ולאומנות אפשרה להראות את ההבדלים בין הנרטיבים ממקום המייצר שיח והיכרות. גישה זו עבדה היטב בחקר מקרה 2, בקבוצת הנערות, לאור שימוש מוגבר בשפה הוורבלית יותר מהקבוצות המעורבות מגדר, ובכך החוסר שנוצר בעקבות השימוש בגישת המגע, קיבל מענה בגישה זו שהשלימה את הפער בקשרים שהחלו להיווצר. האתגר בקבוצות המעורבות מגדר, אשר בהם הקושי הוורבלי היה נוכח מאוד בעת המפגש, היה למצוא פתרונות יצירתיים כגון התערבות מנחים, תרגום ומתן לגיטימציה לשתי השפות במהלך המפגש לצורך מתן מקום לגישה זו.

התייחסות לתמות המרכזיות דרך שאלות המחקר

שאלת הליבה של המחקר הנוכחי באה לבחון את תפקידה של האומנות בקבוצות דיאלוג דו לאומיות בקרב בני נוער. המחקר בא לבחון באיזה אופן תפקידה של האומנות השפיע על התקשורת בין קבוצות הלאום. בחלק זה של הדיון אנסה להתייחס לשאלה זו דרך שתי תת שאלות המחקר, בהתייחס לממדים שונים של עבודה קבוצתית ומקומם של הכלים היצירתיים בתהליך. בעוד שהפרוטוקול היה זהה בשלושת חקרי המקרה – מיקום ואופי היישובים השונים, המגדר, טיב ואופי ההנחיה יצרו הבדלים בין המקרים. הממצאים הדומים אשר חזרו על עצמם בשלושת חקרי המקרה מחזקים את תאוריית חקר מרובה מקרים – Multiple-case study (Yin, 2003, 1984). אתייחס תחילה לתמות הדומות שעלו בשלושת חקרי המקרה, אשר מחזקות את היכולת לצאת להכללה אל מודל או תאוריה לצורך חידוש הספרות המחקרית.

השאלה הראשונה באה לבדוק – אילו תכנים העלו הכלים היצירתיים והשיח הקבוצתי?

הכלים היצירתיים מהווים בסיס לקשר ראשוני

התמה הראשונה המשותפת (כפי שהיא מופיעה בטבלה מס' 1):

הממצאים במחקר זה דומים לספרות המתייחסת לשלבי התחלה בהתפתחות קבוצה (יאלום ושלץ, 2006; Shulman, 2012), ואף מרחיבים אותה כאשר נוספים פרמטרים של חוסר שליטה וביטחון בשפה השנייה. האומנות מייצרת מרחב של ביטחון עבור שתי קבוצות הלאום, ומאפשרת להם לצלוח שלב ראשוני זה דרכה. לדוגמה, המשימות סביב הדף והיצירה אפשרו התחלה של אינטראקציה רכה יותר, משימות משותפות ללא מילים פתחו הזדמנות לתקשורת באמצעות מגע ומבט וחיזוק את תחושת האוניברסליות והרצון להשתייך לקבוצה שרק נוצרה. דוגמאות אלו נראו בכל שלושת המקרים.

אומנות כשפה הבעתית מאפשרת "כרטיס כניסה" למערכת יחסים עם בני נוער על ידי התמקדות ביצירתיות שלהם. היא מציעה צורה של תקשורת לא מאיימת ומשאירה את השליטה בידי המתבגר (Sutherland et al., 2010; Riley, 2001b). קידר וסדני (2011) טוענות כי מתבגרים זקוקים לכלי

תקשורת המאפשרים מרחב מכבד השומר על פרטיותם. שפת האומנות נתפסת עבורם כמאפשרת בחירה בדרך הנוחה עבורם. בנוסף, לאור הקושי עבור בני נוער להשתמש בתקשורת ורבליית בגיל ההתבגרות, עולה הצורך בחוויה מהנה וממוקדת משימה (ללוש, 2012; ; Jeffs & Smith, 2010; Riley, 2001b). אנו רואים כיצד נתונים אלו מחזקים את הספרות הקיימת ובכך מחזקים את תפקידם החשוב והמקדם של הכלים היצירתיים בשלביה הראשונים של התפתחות קבוצות אלו. חשוב לציין שהשימוש בכלים יצירתיים בקרב בני נוער מקבל תפקיד חשוב יותר בקרב קבוצות המתמודדות עם קונפליקטים ופרמטרים מאתגרים נוספים. במקרים אלו הכלים היצירתיים הופכים להיות משמעותיים וחשובים עוד יותר, והם מעלים מתודה חשובה שמתכתבת עם "תאוריית המגע".

הכלים היצירתיים מאפשרים תקשורת ללא הכוונה

התמה השנייה המשותפת (כפי שמופיע בטבלה מס' 1):

בשלושת חקרי המקרה עלה באופן בולט, שכאשר המנחים אפשרו זמן חופשי מהמערך המובנה של המפגש היזום, התקיימה תקשורת בין משתתפים משתי קבוצות הלאום. במרבית הפעמים תקשורת זו כללה שימוש בכלים יצירתיים. בכל פעם מחדש חלון הזמן החופשי יצר הזדמנות לבני הנוער משתי קבוצות הלאום לחפש ולמצוא את הדרך הנוחה עבורם לחתירה למגע ולאינטראקציה דרך כלים יצירתיים במרחב האומנות. לדוגמה, בחקר מקרה 1 מראים הממצאים כיצד בחלון הזמן החופשי התגבשו המשתתפות סביב הלוח והחלו בכיתוב גרפיטי ושימוש בשפה הוויזואלית (הערבית והעברית) ככלי לתקשורת ומוקד השיח. בחקר מקרה 2, בקבוצת הנערות (אשר לייחודיותו אתיחס בהמשך), נכח השיח הוורבלי בעזרת היצירה. כך הממצאים מראים כיצד המשימות המשותפות של יצירה/משחק/תנועה אפשרו התנעה וחיבור של שיח ורבלי שמהר מאוד יצא מגבולות המשימה וגלש לשאלות מתוך סקרנות ורצון להיכרות. בחקר מקרה 3 הראו הממצאים בחירה בשירי חתונה וריקוד מסורתיים בחלון הזמן החופשי, והזמנת חברי קבוצת הלאום השנייה להצטרף. אפשר לראות בכל שלושת חקרי המקרה ניסיון של קרבה וחתירה למגע דרך כלים שונים של אומנות, כך שהשימוש באומנות ככלי מתווך ויוצר מרחק דווקא הגביר את הרצון והסקרנות לחיבור וקרבה. המאפיינים הייחודיים של כל חקר מקרה השפיעו על בחירת סוג הכלי היצירתי בחלון הזמן החופשי. הדוגמה הבולטת לכך עולה מחקר מקרה 3, אשר מתאפיין באופי יישוב כפרי-חקלאי בשונה מחקרי המקרה האחרים. היישובים הבדואים המקיימים כיום אורח חיים כפרי-חקלאי (מקובל יותר בפזורה ובכפרים הבלתי מוכרים) מצליחים לקיים אורח חיים מסורתי יותר (אלקרנאווי, 2001; סבירסקי וחסון, 2005). כך שאורח חייהם המסורתי של בני הנוער מהישוב הבדואי הקרין על בחירת דרך התקשורת בחלונות הזמן החופשי. התוכן שעלה מתוך חלונות הזמן החופשי במפגשים היה שונה, אך התהליך שעברו המשתתפות/ים בחלונות זמן אלו דומה מאוד.

במקרה של בני נוער, האומנות מהווה גשר בין עולמם החיצוני לעולמם הפנימי (סטור, 1983). בני נוער זקוקים לתיווך אשר יעזור להם לבטא את המציאות הפנימית שלהם ולייצר אינטראקציה עם הסביבה, ובמקרה של מחקר זה – בינם לבין משתתפים אחרים בקבוצה. הכלי היצירתי אפשר בחירה במיקוד חיצוני, היוצר ריחוק ומוקד תוכן לתקשורת ורבליית. דרכו לומדים המשתתפים להכיר זה את זה. מכאן עולה כי הכלים היצירתיים עוזרים ביצירת זמן לא מובנה ונותנים לבני הנוער הזדמנות לבחור ולהוביל את הקבוצה על פי רצונם. חשוב לזכור כי על מנת שיהיה שימוש בכלים יצירתיים בחלונות זמן חופשיים, יש לתכנן ולשריין מראש רגעים לא מובנים וזמן חופשי בתוך המערך המתוכנן.

מעניין לראות שבחלונות הזמן הלא מובנה, "הבחירה" מתייחסת לכמה רבדים: 1. בחירת הכלי שבו יבחרו בני הנוער להשתמש לצורך האינטראקציה; 2. בחירת המרחק או הקרבה הפיזית מקבוצת הלאום השנייה בעזרת הכלי היצירתי; 3. בחירת המינון של המגע עם קבוצת הלאום השנייה. נושא הבחירה הוא נושא חשוב בקרב בני נוער בגיל ההתבגרות. אפשרות הבחירה ולקיחת האחריות מחזקות את ההתפתחות התקינה והשתלבות בני הנוער בחברה (מיכאלי ותומר, 2016). תובנה זו מחזקת את הספרות הקיימת ואף מרחיבה אותה בהקשר של חיזוק הקשר החיובי בין מרחב האומנות בזמן חופשי לגיבוש הזהות בגיל ההתבגרות והפיכתה של האומנות לכלי חשוב ומשמעותי. תפקידם של הכלים היצירתיים מקבל מקום נוכח וחשוב בחיי הקבוצה בקרב בני נוער בקבוצות דו לאומיות. זמן חופשי מאפשר לקבוצה מעורבות להתפלג לקבוצות המוצא, ודווקא האומנות מהווה מסגרת לתקשורת לא מובנית המחברת בין המשתתפים משתי קבוצות הלאום ללא צורך בפילוג. השימוש בגישת הזהות החברתית מסביר את חשיבות טשטוש הזהות הקבוצתית השונה והיכרות מעמיקה יותר של היחיד דרך תקשורת בין-אישית וחוויות המתבססות על מגע והיכרות אינטימית ואישית יותר בין המשתתפים.

האומנות כמרחב שמאיר (גם חושף וגם מטשטש) את יחסי הכוח

התמה השלישית המשותפת: אשר עלתה באופן בולט בכל שלושת חקרי המקרה: מעניין היה לראות שהשימוש בכלים יצירתיים ערער לעיתים את יחסי הכוח וטשטש את קיומם, ולעיתים דווקא חיזק את יחסי הכוח המוכרים במציאות מחוץ לחדר והביא אותם אל היצירות והכלים היצירתיים. כך שבמרחב האומנות ניתן מקום בעת ובעונה אחת לכוחות מנוגדים אלו של חיזוק וטשטוש.

דוגמאות לערעור יחסי הכוח: עלה מתוך הממצאים ששימוש במשחקי מגע ותנועה לרוב יצרו תחושת הצלחה בקבוצות. שימוש במשימות ללא מילים נטרלו את השפה הדומיננטית ואפשרו הזדמנות שווה למשתתפים. לרוב, הצורך בשימוש ורבלי היה מלווה בפחד מלהיות לא מובנים לשתי קבוצות הלאום, במבוכה על חוסר שליטה בשפה של הצד השולט מצד המשתתפים הבדואים, ומבוכה על הסיכוי שלא יבינו את "מה שאני מנסה לומר" מצד המשתתפים היהודים. בנוסף, המוזיקה כמרחב משותף, כגון שיח על שירים בשפה האנגלית כשפה ניטרלית ומוזיקה מסורתית. ממצאים אלו ואחרים הראו יכולת של מציאת מרחבים משותפים ללא שפה ורבלי, אשר ערערו על יחסי הכוח המוכרים למשתתפים היהודים והערבים, יצרו רגעים של איזון, תחושת שייכות ודימיון לקבוצת שווים בקרב בני הנוער ללא הבדלי לאום, מגדר וכדומה.

דוגמאות לחיזוק יחסי הכוח: עלה מתוך הממצאים כיצד משתמרים יחסי הכוח, כיצד השפה העברית נוכחת בצורה משמעותית הרבה יותר מהערבית (בחקר מקרה 1 ו-2). נוכחות השפה והשיח בחדר באו לידי ביטוי על גבי היצירות. המשימות והפעילות המשותפת לרוב התבצעו בהובלתם של המשתתפים מהיישוב היהודי (בשלושת חקרי המקרה). רוב השיח הוורבלי שהתקיים בחדר, בהסברים על המשימות והפעילויות השונות ובשיח בקבוצות קטנות, לרוב התנהל בשפה העברית. לנוכחות השפה בחדר הייתה השפעה משמעותית על עיצוב השיח ועיצוב היצירות.

הספרות על יחסי יהודים-ערבים והמציאות כיום (בר-טל, 2007; ; Abu-saad, et al., 2000; Kupermintz, et al., 2007; Sagy, et al., 2011; Schroeder & Risen, 2016) מראה את מורכבות היחסים ואי השוויון שאיתם מתמודדים ערביי ישראל לאורך השנים, והקושי לייצר מפגשים חיוביים אשר ישפיעו על חיי היום-יום עבור משתתפי התוכניות השונות.

ממצאי המחקר מחזקים את הקיים בספרות באופן השימוש בכלים יצירתיים בקבוצות הדיאלוג, אשר מייצר מרחב שוויוני ומאוזן בין קבוצות יריבות ולעיתים מנטרל את יחסי הכוח (זועבי, 2012; קידר ועמיתיה, 2007; ; McDonald et al., 2005; ; Estrella & Forinash, 2007; Amir, 1954; Allport, 1954; Marcow-Speiser & Speiser, 2005). בנוסף, הספרות על תאוריית המגע (Amir, 1954; Tal-Or et al., 2002; Pettigrew et al., 1998; Pettigrew, 2008; 1969) מחזקת את הממצאים כי שימוש בתנועה ובמגע ומשימות משותפות ללא דיבור, לרוב מייצר קרבה ואינטראקציה שוויונית המקדמת יותר את השיתוף. כך שמחקרים רבים עוסקים בסוגיה כיצד הכלים היצירתיים מייצרים הזדמנות לערעור יחסי הכוח.

עם זאת, למרות הממצאים המראים כיצד הכלים היצירתיים משמרים את יחסי הכוח, כפי שטוענות הוס וסלע-עמית (Huss & Sela-Amit, 2018), שאומנות אינה בהכרח "פתרון קסם" המאפשר להתגבר על כל מכשול של יחסי כוח, על פי הספרות הקיימת אפשר לצפות שמרחב האומנות ינטרל את יחסי הכוח (Huss & Sela-Amit, 2018, p.7). אך המרחב הנוכחי מרחיב את הספרות בהתייחסותו ליכולת של מרחב האומנות לאפשר בעת ובעונה אחת נוכחות של יחסי הכוח וטשטושם. טענה זו מתחזקת מתוך הממצאים, שהשימוש בכלים יצירתיים יצר מרחב חדש אשר אפשר להעביר מסרים מרובים. אסטרלה ופורינש (Estrella & Forinash, 2007) מעלות במאמרו את הייחודיות והמורכבות של האומנות, כיצד כלי האומנות יכול לעורר ולעלות רגשות עזים ואגרסיביים כגון חשיפה, חדירה ואף פריצת דרך, ועם זאת, באותה העת לאפשר רגשות של הכלה וביטחון (Estrella & Forinash, 2007).

התמה הנוכחית מטשטשת, מערערת ומחזקת את יחסי הכוח לעיתים לסירוגין ולעיתים באותה העת. יחסים אלו מתקיימים באותו המרחב. המשתתפים מהיישוב היהודי יכולים לשמר את עליונותם כקבוצת הרוב, והמשתתפים מהיישוב הבדואי מרגשים שיחסי הכוח מטשטשים. עולה השאלה – כיצד הדבר מתקיים בו זמנית? לכאורה, משתקף מצב פסטורלי מאוד, המצריך התבוננות מעמיקה. מרחב האומנות מאפשר בחירה סובייקטיבית לכל משתתף למצוא את החוויה הטובה עבורו. כך שמשותף מקבוצת הרוב מרגיש בנוח כי לתפיסתו השתמרו היחסים המוכרים עבורו, ובמקביל המשתתף מקבוצת המיעוט גם הוא מרגיש בנוח כי לתפיסתו עורערו היחסים וזו התחושה שיבחר לחזק ולשמר. כך שמרחב האומנות מספיק רחב לייצר ולהכיל מגוון גדול של תחושות, סיטואציות, תוצרים ואינטראקציות, ולאפשר בחירת חוויה סובייקטיבית לכל מי שנוכח במרחב.

המחקר הנוכחי, לעומת הקיים בספרות, מצביע על המורכבות שבין יחסי כוח ואומנות, בטענה שהכלים היצירתיים אינם מהווים רק גשר לתקשורת, ואינם מהווים רק ראי למצב הקיים, אלא מרחב האומנות מייצר כמה פרשנויות בו זמנית. הבנה זו מקשרת את הגישה ההרמנויטית למחקר זה. הרמנויטיקה מוגדרת כתאוריה דרכה ניתן לפרש ולצקת משמעות לטקסטים (דרגיש וצבר בן יהושע, 2016; Rossetto, 2012). הגישה ההרמנויטית התפתחה עם השנים מתוך תחומי המחקר של פילוסופיה, בלשנות, מתודולוגיה כללית, מתודולוגיה של מדעי החברה ועוד. בשנים האחרונות גישה זו נכנסה לעולם המחקר האיכותני דרך המושג "חקירה הרמנויטית". "שיטה זו חותרת להבנה עמוקה של עושר החוויות האנושיות, דרך שימת לב לשפה ולמשמעות" (Allen & Jensen, 1990) מתוך: דרגיש וצבר בן יהושע, 2016, עמ' 67, כך שהן אינן מוצגות כעובדה אובייקטיבית אלא כפרשנות אחת מיני רבות של המפרש/החוקר (Rossetto, 2012). התפיסה היא שפרשנות הטקסט כפי שהוא, נותנת תמונה חסרה, ואילו החקירה ההרמנויטית מביאה פירוש ופרטים נוספים הנסתרים מעיני הקורא. כך שתפקידו של החוקר בחקירה ההרמנויטית הוא להביא לידי ביטוי את

הפרשנות המצליחה להכיל מורכבות ולחשוף לעיני הקורא משמעויות נוספות שלא נראות בקריאה ראשונה. על פי ההרמנויטיקה הפילוסופית, החוקר במדעי הרוח והחברה מגיע למחקר עם המטען האישי שלו (דעותיו, מחשבותיו וכדומה) ומחויבותו להביא את ראיית עולמו לתוך פרשנות הטקסט, בניגוד לגישה הניטרלית והאובייקטיבית במדעים מדויקים. תהליך זה יאפשר הרחבה תוך חידוש הטקסט. הגישה ההרמנויטית בספרות אינה מתייחסת לתחום השימוש בכלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות (דרגיש וצבר בן יהושע, 2016). הגישה ההרמנויטית בהקשר למחקר זה מוסיפה נפח חשוב ומשמעותי להבנת הסוגיה של מרחב המטשטש ומשמר מצב בעת ובעונה אחת. כאשר אנו מתבוננים בשפת האומנות כשפה חדשה, אנו יכולים להתבונן עליה כטקסט לכל דבר. הסבר זה מאפשר להתבונן על מרחב האומנות כעל מרחב הרמנויטי רחב ופרשני לכל מי שנמצא במרחב ולקוח בו חלק. כך שיצירות האומנות יכולות להתפרש במקביל מזוויות שונות, בפרשנויות שונות, ללא פגיעה במרחב האישי של האחר, ובכך לאפשר חוויה שונה לכל משתתף הנמצא באותו המרחב. מורכבות זו של תפיסת מרחב האומנות היא חידוש של מחקר זה לספרות.

התהליך בעת שימוש בכלים יצירתיים

התמה הרביעית החוזרת על עצמה בכל שלושת חקרי המקרה, מקבלת משנה תוקף ומענה דרך שאלת המחקר השנייה. השאלה השנייה באה לבדוק איזה תהליך התקיים בעת שימוש בכלים היצירתיים בקבוצה בהיבט של העלאת תכנים ותקשורת בין שתי קבוצות הלאום. דרך תהליכי קבוצה אוניברסליים מתוך עולם הנחיית הקבוצות, עלו באופן בולט נקודות אשר חזרו על עצמן בכל שלושת חקרי המקרה. בכל קבוצה היו תהליכים קצת שונים אשר הובילו תהליך דומה: 1. לימוד האומנות כשפה חדשה; 2. הידוק הקשרים בעזרת האומנות (לאורך ציר הזמן); 3. הידוק הקשרים ויציאה מגבולות המפגש.

לימוד האומנות כשפה חדשה

אפשר להתייחס לאומנות כאל שפה חדשה (אסטרלה, 2011; ליבמן, 1990; Benson, 2010; Campbell, 1997). כמו בכל לימוד שפה, התהליך דורש זמן, יש צורך בלימוד ותרגול לצורך השימוש בה. הבחנה בנושא זה עלתה מתוך התבוננות על הנתונים ביחס לציר הזמן ובחינת התהליך. דוגמה לכך נראתה בחקר מקרה 1: במפגשים הראשונים משתתף מהקבוצה הבדואית לא לקח חלק בפעילויות היצירה והמשימות המשותפות, אט-אט ממפגש למפגש החל להשתתף, והשיא נראה במפגש הסיום כאשר יצר בעצמו פלקט גדול (צילום 12). בנוסף ניכר היה השימוש בכלים יצירתיים בעיקר כאומנות פלסטית וציור – מוכר יותר למשתתפות מאשר למשתתפים, ומוכר יותר למשתתפים היהודים מאשר למשתתפים הבדואים. הדבר נראה במוטיבציה לציר על הדף, ובנכונות לייצר תוצר אומנותי סופי.

שפת האומנות אינה נמצאת בתוכנית הלימודים של משרד החינוך. מה שמחזק את הממצא שהאומנות במחקר זה מהווה שפה חדשה, שרק חלק מבני הנוער חשופים אליה, וכדי שאפשר יהיה להשתמש בה, יש ללמוד. מערכת החינוך כיום מעדיפה להשקיע בלימוד מקצועות ריאליים, בעלי תפוקה ומדדים כלכליים ופונקציונליים אשר יוכלו לשרת את המשק בתפוקות חומריות, עסקיות ואקדמיות (אלוני, 2014), כך שמעמדה של האומנות כמקצוע נרכש אינו מקבל מספיק מקום או ביטוי במערכת החינוך הזמינה לכולם (כרמון, 2012). אפשר להשתמש באומנות כשפה אוניברסלית, כבסיס משותף לתקשורת, אך יש לוודא שמתחילים בשימוש בכלים בסיסיים, המאפשר למשתתפים לקחת חלק בשיח גם אם הם חסרי ניסיון קודם בשפת האומנות. עם זאת, בלט הבדל

מגדרי בקבוצת הנערות ובקרב כלל המשתתפות בחיבור המהיר ליצירה, בעיקר בעת השימוש בכלים יצירתיים, כגון: צביעה, ציור, הדבקה ובישול. ארחיב סוגיה זו בהתייחסי להקשר המגדרי.

שפת האומנות מושפעת מתרבות הפנאי ומהחשיפה לכלים נוספים מעבר למסגרות הפורמליות. חלק גדול מההתנסויות שבני הנוער עוברים, מתרחשים במסגרות הלא פורמליות ובזמנם החופשי. (מסגרות אלו הכוונה: פעילות פנאי בבית, פעילות חברתית, השתתפות בחוגים ובילויים של ילדים ובני נוער). במחקרן של ציונית ותמיר (2002) נמצא כי מצבה הכלכלי של המשפחה משפיע על חשיפת הילד לפעילויות הפנאי הלא פורמליות. לאור פערי המדד החברתי-כלכלי בין היישובים היהודים והבדואים המשתתפים במחקר (אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017), אנו רואים שקיים פער ברמת החשיפה והנגישות בין קבוצת הרוב היהודי אל מול קבוצת המיעוט מהחברה הבדואית בתחומי היצירה, חוגים והעשרה בשעות הפנאי. לדוגמה, פערים אלו באו לידי ביטוי דרך בקשות בני הנוער הבדואים להמשיך ולהיפגש גם בתום עשרת המפגשים היוזמים, לעומת בני הנוער היהודים שצינו כי שמחו על ההזדמנות והמפגשים, אך באותה העת שמחו שהתוכנית הסתיימה לאור העומס הגדול שאיתו הם מתמודדים בשעות שאחרי בית הספר. מחקרן של חזקיה וצינמון (2017), מראה כיצד ריבוי תפקידים ופעילויות בגיל ההתבגרות קשור להתפתחותה של תחושת מסוגלות גבוהה בהתמודדות בחיים הבוגרים בעתיד. לאור נתוני הספרות, ולאור הפערים הקיימים בין פעילות הפנאי הענפה ביישובים היהודים ובין חוסר בפעילות פנאי ביישובים הבדואים, ממצאי המחקר מחזקים ומרחיבים את הספרות הקיימת ומראים כיצד רכישת שפת האומנות דורשת זמן – זמן לתהליך, להתנסויות, להפנמת השפה והשימוש בה. אנו רואים שיש לשים דגש על ההשפעה והחשיבות של לימוד שפת האומנות בקרב בני נוער בכלל, ובני נוער מיישובים בדואים בפרט. נתונים אלו מראים לנו פערי אי שוויון בין היישובים, ויש להניח כי לפערים אלה השלכות על אי שוויון בעתיד.

מתוך שלושת חקרי המקרה עולה סוגיה נוספת שחשוב לציין: האומנות אינה עומדת כשפה ניטרלית בפני עצמה. לשפה הוורבלית השפעה ניכרת על היצירה ושפת האומנות. ההסברים המקדימים למשימות המשותפות במהלך המפגש, הבנת המשתתפים את המשימות במערך המפגש, היכרות מוקדמת של המשתתפים/ות עם שפת האומנות ושימוש בשפה הוויזואלית בתוך היצירות – כל אלו נכחו בכל הקבוצות. ההבדלים בנוכחות שתי השפות בחדר בשיח הוורבלי השתקפו כתמונת ראי לתוך היצירות הוויזואליות של המשתתפים/ות. טענה זו סותרת את הספרות הקיימת על כוחה של האומנות ומחדשת במחקר זה בטענה שמרחב האומנות אינו נקי/ניטרלי מהשפעות חיצוניות.

הידוק הקשרים בעזרת אומנות לאורך ציר הזמן

קשה יהיה להפריד בין התהליך שקרה בקבוצה ובין מקומם של הכלים היצירתיים בתהליך, ועם זאת ניכר בכל שלושת חקרי המקרה כי הכלים היצירתיים נכחו בנקודות השפעה על יצירת הקשרים והחיבור בין המשתתפים. לצורך מתן דוגמה לתמה זו, לא די לתת את הדוגמאות הנקודתיות שחזרו על עצמן בכל מפגש ומפגש, כגון הצלחת משחקי המגע והקרבה שנראתה בהסעות המשותפות לאחר מפגשי היצירה (בפרק ניתוח נתונים – חקר מקרה 2), אלא יש צורך להראות כיצד כל הדוגמאות האלו השפיעו על טיב הקשרים לאורך התהליך על ציר הזמן.

עולה האפשרות שהאומנות מייצרת תהליך הוליסטי, היוצר אינטימיות וקרבה לאורך ציר הזמן. לשם כך אשתמש בהבחנה המעלה הבדל בין שני סוגי אומנות ואגדיר אותם כאומנות מתוכננת מראש ואומנות שאינה מתוכננת ונוצרת באופן ספונטני.

אומנות מתוכננת מראש – באומנות זו, הנעזרת בכלים יצירתיים לצורך משימה/משחק/פעולה אשר דורשים מחברי הקבוצה להתגבש סביב מטרה מסוימת, לרוב תתקיים חשיבה מקדימה של מנחי הקבוצה על התאמת המשימה, ותידרש היערכות לקראת המפגש, כגון: רכישת ציוד וחומרים נלווים לצורך ביצוע מיטבי של המשימה המתבקשת. בנוסף, האומנות המתוכננת מראש היא משימתית ותצריך מהמשתתפים חשיבה משותפת על אסטרטגיית פעולה לצורך הצלחת המשימה, כפי שעולה בספרות על תאוריית המגע (Allport, 1954; Amir, 1969; Pettigrew, 2008;)

ספונטני – מייצרת מעין זירה של אימפרוביזציה וכיף כפי שראינו בעיקר בחלונות הזמן החופשי. לרוב האומנות המתוכננת מראש תוגדר כמשימה אשר תקבל הנחיה והסבר, לעומת האומנות הספונטנית אשר תתחיל ללא תכנון מראש, ברגע מסוים, על ידי הנוכחים בסיטואציה. אפשר לראות כיצד במפגשים הראשונים, בשלבים של תחילת התהליך, היה שימוש גדול יותר באומנות המשימתית המתוכננת מראש ושימוש מועט באומנות שאינה מתוכננת, הנוצרת באופן ספונטני. עם הזמן גדל השימוש באומנות הספונטנית במהלך המפגשים, כך שבעקבות ההיכרות ותחושת הביטחון עם הצד השני, ניתן מקום ומרחב גדול יותר לספונטניות ולזרימה בין חברי הקבוצות. ייתכן גם שהמנחים חשו ביטחון רב יותר בדרך ובצורת הנחייתם ככל שהתקדמה הקבוצה על ציר הזמן, ובכך אפשרו מרחב חופשי יותר למשתתפים. עולה כי לצורך התפתחות מיטיבה של קבוצות זו לאומיות בקרב בני נוער, ציר הזמן מחייב שימוש בשני סוגי האומנות (המתוכננת והספונטנית). הבחנה זו תאפשר לנו לדייק את המודל ואת הצורך בסוגים השונים של הכלים היצירתיים, שאליו אתייחס בהמשך.

בשני סוגי האומנות, האומנות מחזקת ומקדמת את הקרבה והידוק הקשרים. טענה זו מתחברת לסוגיה המתייחסת להבדל והמתח הקיים בין השימוש הלא מובנה בטיפול באומנות שבו נוקטים המטפלים מהגישה הדינמית (Rubin, 2001; Waller, 1993), ובין השימוש המובנה והמוגדר באומנות שבו נוקטים המטפלים הפחות דינמיים במהלך המפגשים (Malchiodi, 1998; Moon, 2002, 2008). ממצאי המחקר מרחיבים את הספרות הקיימת בכך שאנו רואים בתמות ציר הזמן את הצורך בשימוש בשני סוגי האומנות במפגש עם האחר, ולא הסתפקות בסוג אחד של אומנות.

המשך קשר ויזואלי בין שתי הקבוצות במרחב וירטואלי מחוץ לגבולות הקבוצה

מתוך הממצאים עלה רצון המשתתפים להמשיך בקשר ויזואלי באינסטגרם ובוואטספ. ממצאי המחקר שערך אבו-גוידר (2014) בקרב בני נוער ערבים-בדואים עולה כי ההתנהלות במרחב מקוון תורמת תרומה חשובה לכינון יחסים חברתיים בין בני נוער ערבים-בדואים ובין בני נוער יהודים. עוד עולה מהמחקר כי המרחב המקוון יצר מרחב וירטואלי לחיזוק קשרים חברתיים (אבו-גוידר, 2014). ממצא זה מחזק את הקיים בספרות, שהמרחב הדיגיטלי מאפשר לבני הנוער עוד זירה לפיתוח וחיזוק הקשרים, ומותאם מאוד לתקופת גיל זו. אולם, הקושי בשפה הוורבלית באופן ויזואלי, כפי שנידון בתחילת הפרק, עלה גם בוואטספ, כאשר לא הצליחו לשלוח הודעות ולתקשר כפי שרגילים לעשות זאת עם חבריהם הדוברים אותה השפה. ממצאים אלו נראו בחקר מקרה 1 ו-2. מתוך שלושת חקרי המקרה עלה כי החלפת חשבונות אינסטגרם ויצירת קשרים מחוץ למפגש

היזום נראתה רק בתצפיות בקרב המשתתפות (הבנות). ממצא זה מחזק את הספרות המראה מחקרים מהשנים האחרונות בתחום שימוש באינטרנט וטלפונים ניידים המתייחס להבדלי מגדר. ממצאי מחקרים אלו מראים כי לבנות נטייה להשתמש בנייד לחיזוק ושימור קשרים חברתיים בעוד לבנים נטייה להיעזר בנייד בעיקר לצורך שימושים טכניים (Rideout, Foehr & Roberts, 2012; Geser, 2006).

לאחר שהוצגו והובאו לדיון התמות הדומות בין הקבוצות, אשר מצביעות על ממדים אוניברסליים הניתנים להכללה, חשוב ללמוד גם מההבדלים בין הקבוצות אשר עוזרים לנו לענות על שאלות המחקר. הבדלים אלו מראים על ייחודיות ומאפיינים שונים של כל קבוצה, אשר השפיעו על התהליך שעברו המשתתפים. ההבדלים והשונויות שנראו בניתוח הממצאים יאפשרו לנו לקבל תמונה בעלת דקויות, אשר תחדד את הצעת המודל וההמלצות שאותן אציג לקראת סוף פרק זה. בבואי לדון בתמות השונות שעלו בין חקרי המקרה, אציג את עיקרי הדברים הייחודיים. את הרשימה המלאה אפשר לראות בפרק הממצאים ובטבלה המסכמת (טבלה מספר 1).

להלן תזכורת להבדלים טכניים בולטים בין חקרי המקרה השונים :

חקר מקרה 1 – קבוצה מעורבת של בנים ובנות משתי קבוצות הלאום. אופי היישובים עירוני.

חקר מקרה 2 – קבוצה של נערות בלבד. אופי היישובים עירוני.

חקר מקרה 3 – קבוצה יהודית מעורבת בנים ובנות, קבוצה בדואית של נערים בלבד. אופי היישובים כפרי. הייתה זו השנה השלישית ברציפות לנוכחות התוכנית "יוצרים שכנות טובה" ביישובים אלו, וקבוצה הזו הונחתה על ידי מנחים מקצועיים ומנוסים.

הקשר מגדרי והשפעתו על תהליך הקבוצה

בעקבות ההקשר המגדרי הייתה שונות בחקרי המקרה השונים. כיוון שממצא זה לא היה צפוי, הוא לא הוזכר בהרחבה בסקירה הספרותית, ולכן חשוב להתעכב עליו כעת :

בגיל ההתבגרות ניכרים ההבדלים בין נערים ונערות בתחומים שונים, כגון : תחומי עניין, ציפיות החברה, קשיים רגשיים, לימודים ועוד. הבדלים אלו משפיעים על עיצוב הזהות, ההערכה העצמית והדימוי העצמי של המתבגרים (אור ובן-אליהו, 1993), כך שהספרות מחזקת את הממצאים שעלו במחקר זה, שיש הבדלים בין בנים ובנות בתוך הקבוצות ובין חקרי המקרה השונים.

בעקבות ההבדלים על פי מגדר, הצעתי לדון בקבוצות אלו בהקשר של מגדר, תרבות ומעמד : ישנו הבדל משמעותי בין מעמד הגבר למעמד האישה בחברה הבדואית. הדבר נובע בעיקר לאור העובדה כי חברה זו היא מסורתית, מוסלמית ופטריארכלית (Sagy et al., 2001). בסיס הפרדה הקשוחה בין גברים ונשים מתבסס על "קוד הכבוד והבושה" ומציב את ערך כבוד המשפחה בראש סולם הערכים, אך בפועל כבודם של הגברים במשפחה עולה על ערך המשפחה כולה (כוכבי-סאבח, 2009). שמירה על המסורת משמרת את הבדלי אי השוויון בין גברים ונשים ומקשה מאוד על מעמד האישה הערבייה לפרוץ את מעגל הדיכוי (כוכבי-סאבח, 2009 ; אבו-רביעה, 2015). כפועל יוצא מזה, מקומה של האישה/נערה לרוב בבית. עליהן לדאוג למטלות הבית (הדרישה גם מהנערות), אין זה מקובל להסתובב מחוץ לבית עם רדת החשכה (לדוגמה בשעון חורף לא מקובל לקיים פעילות מחוץ לבית, על אחת כמה וכמה מחוץ ליישוב אחרי השעה 17:00, ולכן שעות המפגשים נקבעו בהתאם), פחות מקובל לקחת חלק בפעילות משותפת עם בנים/נערים מטעמי צניעות (כפי שראינו בחקר מקרה 3, שלא הצליחו לגייס בנות בדואיות לקחת חלק בתוכנית). הנערה הבדואית תתאפיין לרוב בביישנות,

ציות ואף כניעה אל מול גברים בכלל, וגברים בחברה הבדואית בפרט (בן אשר ומרעי, 2012; יפתחאל ושות', 2012; כוכבי-סאבח, 2009). לעומתן, הנערות היהודיות בנות גילן, אשר לקחו חלק בקבוצות, מתאפיינות ביכולות גבוהות של הובלה והנהגה. מרביתן מגיעות מעולם ההדרכה ותנועות הנוער, נמצאות ברמה גבוהה של כישורים חברתיים, נמצאות בחיפוש אחר משמעות וריגוש, עצמאיות מאוד, לרוב פעילות מאוד בחוגים שונים המאופיינים בעשייה התנדבותית, והן חוות עומס רב של פעילות בשעות שלאחר בית הספר.

לאור נתונים אלו, עולה מורכבות בקבוצות מעורבות של נערים ונערות משתי קבוצות הלאום. הנערים הבדואים מתרגשים מאוד מהקרבה והמגע עם הנערות היהודיות מכיוון שהנערות הבדואיות מחוץ לתחום עבורם. במקביל הנערות הבדואיות מעוניינות לחתור למגע עם הנערות היהודיות מכיוון שהנערים באשר הם מחוץ לתחום עבורן. בשני המקרים ישנה כמיהה לאינטראקציה עם חברת הרוב, לצורך תחושת שייכות, הורדת הסטיגמות והרצון לקחת חלק בקבוצת הרוב. הדבר יוצר אנרגיות תוססות בתוך המפגש בקבוצה מעורבת.

ממצא זה מחייב אותנו להתבונן עליו בראייה רב ממדית. אי אפשר להתייחס לממד של הבדלי תרבות או הקונפליקט יהודי-ערבי בלבד, אלא לממד המגדר בכל תרבות ולממד המעמד. ממד תאורטי זה מביא חידוש נוסף לספרות וחשוב לשים עליו דגש בבואנו לתת משימה קבוצתית בקבוצות דו לאומיות. ממד זה חסר כיום בספרות בעבודה עם כלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות, ואתיחס להעמקת החידוש דרך ייחודיות המקרים 2 ו-3 בדגש על מגדר.

ייחודיות חקר מקרה 2 בדגש על מגדר

בקבוצה זו השתתפו נערות בלבד משתי קבוצות הלאום. על פי הספרות, השיח בשפת האומנות מותאם מגדרית וישנו חיבור גדול יותר של נערות ליצירה פלסטית מאשר אצל נערים (Barkai-Kra, 2003; Jones, 2018; Huss, 2012, 2018), כמו כן השימוש באומנות ככלי מאפשר לנשים להביע את עצמן בדרכים עקיפות, שלרוב מנטרלות את הפחד מעימות מול בעלי הכוח (Jones, 2003). תאוריות של פמיניזם עולם שלישי או Intersection Feminism מסתכלות על מגדר כמחובר לתרבות ולמעמד חברתי. תאוריות נוספות מחזיקות בדעה שכוחם של אלה המשמיעים את קולם גדל באמצעות הביטוי האומנותי, בעיקר עבור נשים מוחלשות (Collins, 1990; Dominelli, 2002; Hogan, 2003; Saulnier, 1996; Huss, 2009, 2012, 2015). פמיניזם עולם שלישי מוצג לעיני הכלל מתוך נקודת מבט של הפמיניסטיות המערביות, הרואות את הצורך להוביל את שחרורן של נשים ערביות/מזרחיות מהדיכוי של החברה השמרנית שבה הן חיות. שחרור זה כולל: יציאה לאקדמיה, תעסוקה, כלכלה והורדת הרעלה (כיסוי הראש), הנתפסת כסממן דיכוי מובהק, ללא התייחסות להקשרים היסטוריים והבדלים תרבותיים (אבו-רביעה, 2015; מוהנטי, 1988). פמיניזם בעיניים מערביות מייצר מעין נורמות, שדרכן הוא מודד ושופט את מצבן של הנשים הערביות/מזרחיות. המשתתפות מהקבוצה היהודית התלוננו על רמת שיח רדודה במהלך המפגשים ורצון להעמיק את התכנים בזמן המפגשים. הן חשו בדלות יכולת הביטוי של הנערות מהיישוב הבדואי ובפערי רמת השיח שאינו מותאם לבנות גילן. אפשר לראות כי הנערות מהיישוב היהודי ניסו להשוות את הנערות מהיישוב הבדואי אל הנורמה המוכרת מבחינתן. למרות הקרבה הפיזית של מקום מגוריהן, הפערים והמרחק התרבותי גדולים מאוד.

בנוסף, עלו מחסומים תרבותיים שהצריכו מציאת פתרונות יצירתיים: שעות המפגשים נאלצו להיות מותאמות תרבות והמנחים נתקלו בקושי רב בגיוס בנות מהיישוב הבדואי (בחקר מקרה 3).

קבוצת נערות בלבד מקלה את נושא הגיוס (אל מול גיוס לקבוצה מעורבת), אך בכל זאת ההורים לא ממהרים לשחרר את בנותיהם אל תוכניות לא פורמליות המתקיימות מחוץ ליישוב לאחר שעות בית הספר.

אפשר לראות שאף על פי שהקבוצה הייתה חד מגדרית, היה פער גדול במעמד ובכוח של הנערות מהיישוב היהודי. פערים אלו בלטו בקבוצה זו יותר מבקבוצות המעורבות, מה שמאפיין פמיניזם עולם שלישי (כפי שהוזכר לעיל). סוגיית המגדר בחקר מקרה 2 מעלה מורכבות בתוך קבוצות נשים. לרוב הספרות על קבוצות נשים אינה מדגישה שונות ומגוון בקרב הנשים עצמן (Dominelli, 2002; Hogan, 2003; Huss, 2009, 2012, 2015), וכמו כן, הספרות המתייחסת לטיפול באומנות גם כן אינה שמה דגש על הבדלים חד מגדריים. מדיון בממצאים עולה החידוש וההוספה לספרות הקיימת. יש לשים לב לפערי התרבות המשפיעים על המפגש החד מגדרי ולהתייחס ולתת מענה במהלך התהליך לפערים אלו.

ייחודיות חקר מקרה 3 בדגש על מגדר

חקר מקרה 3 כלל קבוצה מעורבת של נערים ונערות מהיישוב היהודי, וקבוצה של נערים בלבד מהיישוב הבדואי. חוסר האיזון המגדרי בוודאי השפיע על האינטראקציות והקשרים, וישנו קושי להצביע במדויק איזו השפעה הייתה לכך על התהליכים הקבוצתיים. מהממצאים עולה כי לא נראו ניסיונות לייצר קשרים נוספים אל מחוץ לקבוצה, בניגוד לחקר מקרה 1 ו-2. שימוש במוזיקה והבאת שירים מסורתיים מצביעים על חיבור חזק לזהות התרבותית ותחושת ביטחון מול קבוצת הרוב. אפשר לראות איך השמירה על אורח החיים הכפרי מחזקת את גיבוש הזהות בקרב בני הנוער הבדואים ומאפשרת להם ביטחון במוצאם, בשפתם ובסממני תרבותם. סוגיה זו מתחדדת לאור הממצאים שהראו נוכחות משמעותית של השפה הערבית במהלך המפגשים ועל גבי היצירות וכפי שראינו בחלונות הזמן החופשי.

ראוי לציין כי להבדיל מחקר מקרה 2, שבו קבוצת הנערות הבדואיות היו מאוד מוחלשות אל מול הנערות היהודיות, בחקר מקרה 3 קבוצת הנערים הבדואים הרגישה בנוח והקרינה ביטחון מול קבוצת הרוב. ממצאים אלו מעלים מחשבה לקיים קבוצה של נערים בלבד משתי קבוצות הלאום וכך לבחון השלכות אלו לעומקן.

השפעת ההקשר הסוציו-חברתי של כל חקר מקרה על השימוש בכלים היצירתיים

בשלב זה של פרק הדיון, אדון בהקשר הסוציאלי-חברתי שממנו מגיעות הקבוצות השונות. אתעכב על ההבדלים המייחדים כל חקר מקרה, אופי וסוג היישוב, אופי והרכב הקבוצה וכדומה, ואבחן כיצד הבדלים אלו באים לידי ביטוי מול התאוריות בספרות. אציין כי בטבלה מספר 1 יש רשימה של הבדלים בין חקרי המקרה, אשר רק חלקם יקבלו התייחסות בדיון על מנת שאוכל לשמור על המשך הרצף הנרטיבי בתהליך הנגשת המידע בפרק זה.

ייחודיות ההקשר של חקר מקרה 1

הסוגיה שעלתה בהקשר של תמת שימוש במרחב האומנות כמטשטש זהות הייתה ייחודית לחקר מקרה 1, לאור יצירה אשר יצר אחד המשתתפים הבדואים במפגש הסיכום (תמונה מס' 12, עמ' 41). למראית עין, עבודתו נחשבה להצלחה גדולה בעיני המנחים. משתתף זה בתחילת המפגשים לא הסכים לקחת חלק בעבודה עם הכלים היצירתיים, ובמפגש הסיום התוכנית נראה היה שכל כולו

מושקע ביצירה, כך ששפת האומנות על ציר הזמן הניבה פירות. אך בעיניי כחוקרת עלו דברים נוספים: התוצר הסופי הכתוב בשפה העברית והאנגלית הכיל משפטי קרבה וחברות, אך ללא שימוש בשפה הערבית כלל. אפשר לייחס ממצא זה לביטול עצמי (Self-Hate) של המשתתף, אשר מוותר על סממני הזהות הערביים שלו כדי להתקרב אל קבוצת רוב. תחושות נחיתות או שנאה עצמית יכולות להתפתח אם קבוצת הרוב מתייחסת בזלזול או לעג לקבוצת המיעוט (Phinney, 1990, 1993). פיני (שם) מציעה במחקרה כמה דרכי התמודדות לתחושת הנחיתות עבור קבוצת המיעוט. חיזוק הייחודיות של הקבוצה, פיתוח וחיזוק גאווה קבוצתית ואף יצירת פרשנות מחודשת לתפיסות שליליות. פעולות אלו יוכלו לעזור בחיזוק תחושת המסוגלות וזהותה של קבוצת המיעוט. כך שבניגוד לממצאים המראים על גיבוש זהות וביטחון עצמי בחקר מקרה 3 אצל הנערים מהיישוב הבדואי, אנו רואים את הצד השני של הסקלה מבחינת ציר הזהות המובנה מפרמטרים של ביטחון עצמי וגיבוש העצמי. יש לציין שממצאים אלו עלו מתוך התצפיות ותצלומי היצירות, ללא התמונה המלאה של ריאיון או שיח עם המשתתפים מקבוצת המיעוט.

ממצאים אלו הייחודים לחקר מקרה 1, שבבסיסם נמצאים סממנים של ביטול עצמי או טשטוש זהות, מרחיבים את הספרות הקיימת ומעלים צורך חשוב לתת מקום להבניה ולגיבוש הזהות של בני הנוער מהיישוב הבדואי (מקבוצת המיעוט). נקודה זו מערערת את הגישה של הזהות החברתית (מאנע, אור ומאנע, 2007; Tajfel & Turner, 1986) בעבודה עם קבוצות קונפליקט, המדגישה את חשיבות העבודה הבין-אישית וטשטוש גבולות הזהות החברתית לצורך יצירת קשרים בין-אישיים, ודווקא מעלה את הצורך במקביל לחיבור בין-אישית לשם חיזוק קבוצת המיעוט וזהותה החברתית אל מול קבוצת הרוב, אחרת החשש לפגיעה בקבוצת המיעוט במהלך תוכניות אלו גדל.

ייחודיות ההקשר של חקר מקרה 2

ההבדל הבולט והמשמעותי בחקר מקרה 2 היה הרכב קבוצה של נערות בלבד, נוסף על ייחודיות בדגש מגדר, כפי שנכתב לעיל, ניכר היה החיבור החזק לשפת האומנות אשר היה טבעי עבור הנערות (Barkai-Kra, 2018; Huss, 2012, 2015, 2018; Jones, 2003). הכלים היצירתיים עזרו ל"שבירת הקרח" והיו הבסיס שממנו יצאו הנערות לשיח ורבלי. הכלים היצירתיים אפשרו שיח על נושאים רגישים (יחסי נשים/גברים, חגים, הנכבה, לבוש מסורתי כיסוי ראש ועוד), השימוש בגישה הנרטיבית ומשימות היצירה יצרו קרבה ואינטימיות בין המשתתפות ואפשרו מקום לשני הצדדים להשמיע את סיפורן ולהקשיב לצד השני. ממצאים אלו מחזקים את הקיים בספרות על שימוש בגישה הנרטיבית בקבוצות קונפליקט (Ahonen, 1999; Bar-On & Kassem, 2004).

ההבדל הבולט והמשמעותי בחקר מקרה 2 היה הרכב קבוצה של נערות בלבד, נוסף על ייחודיות בדגש מגדר, כפי שנכתב לעיל, ניכר היה החיבור החזק לשפת האומנות אשר היה טבעי עבור הנערות (Barkai-Kra, 2018; Huss, 2012, 2015, 2018; Jones, 2003). הכלים היצירתיים עזרו ל"שבירת הקרח" והיו הבסיס שממנו יצאו הנערות לשיח ורבלי. הכלים היצירתיים אפשרו שיח על נושאים רגישים (יחסי נשים/גברים, חגים, הנכבה, לבוש מסורתי כיסוי ראש ועוד), השימוש בגישה הנרטיבית ומשימות היצירה יצרו קרבה ואינטימיות בין המשתתפות ואפשרו מקום לשני הצדדים להשמיע את סיפורן ולהקשיב לצד השני. ממצאים אלו מחזקים את הקיים בספרות על שימוש בגישה הנרטיבית בקבוצות קונפליקט (Ahonen, 1999; Bar-On & Kassem, 2004).

הממצאים הייחודים של חקר מקרה 2 מחזקים ומרחיבים את הספרות הקיימת בכך שיש למנף את ייחודיות הקבוצה החד מגדרית, המאפשרת חופש גדול יותר של פעילויות ומגוון בכלים היצירתיים

ובאופי המפגשים. השימוש בכלים יצירתיים המעודדים שיח נרטיבי בקבוצות דיאלוג הוא כלי מקדם שיח, מייצר אינטימיות וקרבה. כלי זה, בשילוב כלים יצירתיים, המגיע בשלבים מאוחרים יותר של התהליך – מותאם מאוד לעבודה עם בני נוער לאחר שנבנה אמון ונוצר קשר בין המשתתפים ואף יותר מזה – בדגש על קבוצה חד מגדרית נשית.

ייחודיות ההקשר של חקר מקרה 3

אחד ההבדלים הבולטים במקרה זה היה אופי היישובים שמהם הגיעו המשתתפים. היישוב היהודי בחקר מקרה זה הוא יישוב בעל אופי קיבוצי. הפעילות של המפגש היזום התקיימה כחלק בלתי נפרד מפעילות העשרה של המועצה האזורית שאליה משתייכים בני הנוער. אף על פי שהפעילות הייתה התנדבותית, הקבוצה הייתה קבוצה כפויה (עמרם, 2004), כך המפגשים עם בני הנוער מהישוב הבדואי, התקיימו כחלק מפעילות החינוך של הנוער בקיבוץ לשכבת הגיל הרלוונטי. מצב זה הקל רבות על ההתנהלות הקבוצה, ההיכרות המקדימה של בני הנוער והגעתם באופן סדיר למפגשים. היישוב הבדואי, אשר הוגדר כיישוב לא מוכר, קיבל הכרה מהמדינה בשנת 2003, אך רק בשנת 2012 אושרו כל בתיו כחוקיים (יפתחאל ושות', 2012; אתר מועצה אזורית נווה מדבר, 2017). בניגוד ליישובים הבדואים בעיירות, בכפר זה אורח החיים כפרי, מתנהל ללא תשתיות חשמל, מים, ביוב. לרוב יישובים אלו מצליחים לשמר את אורח החיים המסורתי יותר מאשר בעיירות. ייחודיות זו באה לידי ביטוי בקושי של מנחי הקבוצה לגייס נערות לקבוצה כפי שפורט בייחודיות בדגש מגדר; הממצאים הראו שהנערים מהיישוב הבדואי מחוברים יותר לזהותם הלאומית בעקבות בחירה של סמלים מסורתיים ושימוש רב בשפת האם, מה שמצביע על זהות מגובשת וגאוותם הלאומית (אביעד-וילצ'יק, 2013; Marcia, 1993). ממצאים אלו לא נראו בחקרי המקרה האחרים והם מחזקים את הספרות האומרת שרק זהות מגובשת ודיבור בגובה העיניים בין שני הצדדים, נותנים תקווה להבניית מציאות אחרת (חלבי, 2000). חשוב לציין כי העובדה שהיו רק נערים בקבוצה הבדואית, השפיעה על נתונים אלו, אך אין אפשרות לבודד השפעה זו מנתוני המחקר הנוכחי.

להלן כמה השערות מדוע חקר מקרה זה הוא ייחודי: 1. הבדלי ההנחיה בחקר מקרה זה – מתן לגיטימציה ונוכחות לשפה הערבית, מה שגרם לשני הצדדים להרגיש נוח עם הימצאות השפה גם במישור המילולי וגם במישור הוויזואלי; 2. הקרבה הפיזית הרבה בין היישובים אפשרה את הנכחת השפות והכנסת המציאות מחוץ לחדר לתוך המפגש; 3. תחושת הביטחון וגיבוש הזהות של הקבוצה הבדואית השפיעו על רצונם להנכיח את שפתם וזהותם בתוך המפגש.

הממצאים הייחודיים של חקר מקרה 3 מרחיבים את המידע הקיים בספרות ואת המודל הפרקטי בהבנה שיישובים בדואים בעלי אורח חיים כפרי משפיעים משמעותית על הבנייה וגיבוש הזהות של בני הנוער, מה שמאפשר דיאלוג ממקום מאוזן יותר.

גישת הזהות החברתית (Tajfel & Turner, 1986), אשר מתקיימת בחקר מקרה 1, נראתה כמורכבת וחדשה את הספרות בכך שיש לחזק דווקא את זהותה של קבוצת המיעוט ולשמור עליה במהלך המפגשים. אפשר להבחין בחקר מקרה זה, שכאשר הפערים החברתיים-כלכליים קטנים יותר ואופי היישובים דומה, אפשר לתת מקום גדול יותר לשלוש הגישות – גישת המגע, הזהות החברתית והגישה הנרטיבית – לצורך קידום דיאלוג מיטבי בין הקבוצות.

הדגשים הייחודיים שעולים מכל חקר מקרה מראים איזו השפעה וחשיבות יש להקשר שממנו מגיעה אוכלוסיית היעד, הרכב הקבוצה, סוג ההנחיה ועוד. ייחודיות המקרים העלתה מגוון פרמטרים המשפיעים על המפגש היזום בקבוצות זו לאומיות, אשר מלכתחילה השונות של כל קבוצה זו לאומית נמצאת בבסיס הקמתה, אזור גאוגרפי, אופי היישובים, אופי ומקצועיות ההנחיה של המנחים, הרכב המשתתפים ועוד. כל הגורמים האלו משפיעים על התהליך והאינטראקציות ויוצרים תוצר מעט אחר בכל קבוצה. עם זאת, אפשר לראות ממצאים שחזרו על עצמם בכל אחד מחקרי המקרה, תהליכים אוניברסליים אשר חוזרים על עצמם. דגשים אלו מחזקים את ההבנה והצורך להתאים מודל גמיש דיו באופן שיוכל להתאים לצרכים ייחודיים של קבוצה בכל פעם מחדש בהתאם לצורך.

סוגי האומנות השונים

במהלך המפגשים בכל שלושת חקרי המקרה, אפשר היה לראות שימוש בשש מתודות שונות לפחות של כלים יצירתיים, כשבחלק מחקרי המקרה היה שימוש במתודות נוספות. ציור, משחק (ODT), בישול, מוזיקה, צילום, תנועה וטיול. השימוש בכלים יצירתיים אלו לעיתים היה מובנה כחלק ממערך המפגשים (אומנות מתוכננת מראש), ולעיתים היה שימוש ספונטני של המשתתפים (אומנות שאינה מתוכננת והמתרחשת באופן ספונטני). ראינו כיצד השימוש במוזיקה, תנועה ומשחק מאפשר חוויית קרבה חזקה יותר עבור המשתתפים, בעיקר בשלבים הראשונים של התהליך הקבוצתי. יש להניח שכלים אלו "עבדו" טוב יותר מכיוון שלא היה צורך כלל בשפה ורבליית לצורך ביצוע המשימות. כלי הצילום יצר שיח על תרבות ושיחה על השונה והדומה בין שתי הקבוצות (חקר מקרה 2 ו-3). השימוש בציור, שהיה הכלי המוכר יותר, העלה הזדמנויות לשימור יחסי הכוח יחד עם ההזדמנות לטשטשם. תאוריית החוויה האסתטית – Embodied Aesthetics Experience, הדנה בהערכה מחדש באסתטיקה כתהליך של יצירת משמעות המתווכת לחושי הגוף, וכן בתפקיד של יחסי הגומלין בין סוגים שונים של פעילויות פיזיות וחושיות המתקיימות בתהליך של יצירת האומנות ושימוש בכלים יצירתיים (Horowitz, Huss, Viding & Rydwik, 2017; Huss, Bar-Yosef & Zaccai, 2018). במילים אחרות, אנו רואים כיצד השימוש בכלים יצירתיים שונים מייצר אינטראקציות חיוביות שונות במרחב. חוויות המאפשרות יצירת מגע וקשרים חדשים בין-אישיים של משתתפי הקבוצה. בעזרת הכלים היצירתיים, צבעוניות הצבעים וחומרי היצירה המזמינים את השימוש בהם, יצירת דברי אומנות משותפים, חוויות של ריקוד/תנועה לצלילי מוזיקה, מגע, בישול ומשחק המערבים לרוב כמה חושים כגון מבט, תחושה, ריח וטעם. אינטראקציות אלו מעודדות תחושה חיובית, רצון לקרבה ועשייה משותפת. דברים אלו הכרחיים לעבודה עם קבוצות זו לאומיות הנמצאות ביחסי קונפליקט. בכך המחקר הנוכחי מתכתב עם תאוריה זו ואף מרחיב את הספרות הקיימת ואת הידע הקיים על שימוש בכלים יצירתיים בקבוצות זו לאומיות.

מאפייני גיל ההתבגרות

מאפייני גיל ההתבגרות היו מרכיב משמעותי בעל כוח חיובי ומקדם בשלושת חקרי המקרה. הגילויים המפתיעים עבור המשתתפים משתי קבוצות הלאום על הדמיון הרב ביניהם, שהם מכירים ואוהבים אותם הדברים פחות או יותר, אותה המוזיקה (בשפה האנגלית), ספורט, משחק ותחביבים משותפים, גלישה ברשת הווירטואלית באינסטגרם ובוואטספ. ממצאים אלו מחזקים את הספרות הקיימת (כהנא, 1974; סמילנסקי, 1989; פרטוש, 2004) ואף מרחיבים אותה בכך שיצרו חוויה חיובית של "קבוצת שווים", אשר חשובה מאוד עבור בני הנוער בכלל ולתהליך גיבוש הזהות בפרט.

יצירת חוויה חיובית משותפת בתקופת חיים זו יכולה להשפיע כחוויה מעצבת זהות, שדרכה אפשר לקדם תהליכי עיצוב תפיסה, הפחתת דעות קדומות ועוד. תפיסה זו מחזקת את חשיבות המפגשים היזומים בגיל ההתבגרות.

מתוך הממצאים אפשר היה להבחין בשלבי גיבוש הזהות השונים (אביעד-וילצ'יק, 2013; Marcia, 1970; Marcia & Friedman, 1993). ההבדלים בין חקרי המקרה הושפעו מהמיקום הגאוגרפי של הקבוצה והרכב המגדר בתוכה. כך לדוגמה, בחקר מקרה 3, אשר השפה הערבית הייתה נוכחת בו לאורך כל המפגשים, הבחירה לשיר ולרקוד שירים מסורתיים וללמד את חברי הקבוצה היהודית לצורך אינטראקציה, מצביעה על זהות מגובשת, על ביטחון הנערים הבדואים לדבר בשפתם כקבוצת המיעוט ואף להביא חלקים מהמסורת בעזרת מוזיקה וריקוד כדרך לנסות להתקרב אל קבוצת הרוב. לעומת חקר מקרה 1, שבו הראו הממצאים את היעלמות השפה הערבית באופן ויזואלי וורבלי כאחד לאורך כל המפגשים, הבחירה בשפה האנגלית כשפה ניטרלית והרצון להיטמע בחברת הרוב ולהתחבר לקבוצת השווים. ממצאים אלו מצביעים על פיזור הזהות או שעבוד הזהות אל מול קבוצת הרוב (אביעד-וילצ'יק, 2013). בניגוד לספרות המתייחסת לריצוי ההורים בשלב "שעבוד הזהות", נראה כי במקרה הנוכחי הריצוי הושפע דווקא מחברת הרוב. מידע זה מחדש ומעשיר את הספרות המתייחסת לתהליכי גיבוש הזהות בקבוצות דו לאומיות. המורכבות והשפעת קבוצת הרוב על גיבוש זהות קבוצת המיעוט מעלה נקודות רגישות וחשובות, ומחקר זה רק חשף את המורכבות, הדורשת העמקה במחקרי המשך בנושא.

ממצאי המחקר הראו כמה פעמים את השפעת המנחה על המתרחש בחדר. כיצד המנחה היהודייה מחקר מקרה 2 מבקשת מהקבוצה מהישוב הבדואי לא לדבר בערבית כי היא והמשתתפות היהודיות אינן מבינות; כיצד המנחה הבדואית מחקר מקרה 1 מנסה לעודד את המשתתפים הבדואים לדבר בעברית; מנגד מנחי חקר מקרה 3, אשר נתנו מקום לשתי השפות כבר מהרגע הראשון של המפגש. ממצאים אלו מחזקים את הספרות ואף מרחיבים ומחדדים אותה. מנחי הקבוצה משולים לדמויות משמעותיות עבור בני הנוער בתקופת חיים זו, דמות משמעותית בשלב חיים זה משפיעה רבות על תהליכי גיבוש הזהות (פרטוש, 2004; Erikson, 1982). דמות המבוגר המשמעותי מקבלת כוח, השפעה ואחריות רבה לידיה. אחריות זו מחייבת זהירות בעת הבחירה של מנחי המפגש היזום בקבוצות דו לאומיות בתוכניות מסוג זה. יש לבחור באנשי מקצוע שלהם רגישות רבה ויכולת התמודדות עם מצבים וסיטואציות בצורה טובה בגלל השפעתם הרבה על עיצוב הזהות של בני הנוער.

סיכום – תובנות ופרקטיקה לעבודה בקבוצות דו לאומיות

במציאות הנוכחית, על רקע הסכסוך העיקש והמתמשך בישראל, עולה צורך דחוף ואף הכרחי למפגשים יזומים ולתוכניות שונות להיכרות ודיאלוג (Bar-Tal, 2004; Bar-Tal & Rozen, 2009). נכון להיום, רק אחוז קטן מכלל הנוער לוקח חלק במפגשים מסוג זה, לאור העובדה שרוב הפעילויות הן יוזמות של עמותות וארגונים חברתיים (כהן, 2011). שפה משותפת לצורך מפגשים אלו היא תנאי בסיסי לקיומם. מאחר שלרוב בני הנוער במחקר הנוכחי לא הייתה שפה ורבליית משותפת שדרכה יכלו לנהל דיאלוג ושיח, היה צורך במציאת פתרונות יצירתיים למחסום זה.

המחקר הנוכחי עסק בעיקר בהשפעת העבודה עם כלים יצירתיים על קבוצות נוער דו לאומיות. ממצאי המחקר לאורך כל המפגשים מחזקים את חשיבות השימוש בכלים יצירתיים בקבוצות אלו. כיצד השימוש באומנות כשפה חדשה המגשרת על: פערי השפה, פערי התרבות והשפעות גיל ההתבגרות (לדוגמה: אסטרלה, 2011; McDonald & Wang, 2005; Estrella & Forinash, 2007). ממצאי המחקר מרחיבים את הספרות הקיימת על ידי חידוד והבחנה כיצד השימוש בכלים יצירתיים שונים משפיע על הקבוצה בשלבים שונים של התהליך.

הכלים היצירתיים שעמדו במוקד המפגש שימשו להשגת מטרה משותפת המעודדת ומחזקת את הקשר בין המשתתפים מקבוצות הלאום השונות. שימוש זה יצר מוקד תוכן שסביבו מתרכזים היחסים הבין-אישיים בקבוצה הדו לאומית. השימוש בכלים יצירתיים יצר מטרה משותפת חשובה והכרחית לקבוצות דו לאומיות, אך לא הספיק כדי "להחזיק" את עניינם וסקרנותם של בני הנוער לאורך זמן. לאחר המפגשים הראשונים, שבהם נוצרו החיבור הראשוני והקשרים הראשונים בעזרת הכלים היצירתיים, חיפשו המשתתפים משתי קבוצות הלאום את האפשרות להעמקת הקשר בשיח בעזרת הכלים היצירתיים מעבר להיכרות השטחית.

שימוש בכלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות מייצר מרחב בטוח ומזמין עבור בני הנוער, המאפשר תחילה יצירת קשר ובניית אמון בין בני הנוער למנחי הקבוצה, וברמה הבין-אישית עם האחר בתוך הקבוצה. עם זאת, מרחב היצירה היה בסיס רחב לאינטראקציות מרובות, לשימור יחסי הכוח ובאותה העת לטטשושם. הכלים היצירתיים יצרו חוויה סובייקטיבית חיובית באותה העת למשתתפים משתי קבוצות הלאום. חוויה סובייקטיבית זו מובילה חיבור תאורטי חדש למחקר זה בהתייחסות לגישת המחקר ההרמנויטי. התבוננות על תוצרי האומנות והכלים היצירתיים של המחקר כטקסט, סיפקה מרחב לפרשנות הרמנויטית את המגוון הרחב של תופעות שהתרחשו בעקבות השימוש בכלים היצירתיים, ובכך אפשר להעשיר את מנעד החוויות העולות מתוך השימוש בכלים היצירתיים.

השימוש בשלוש הגישות התאורטיות לעבודה בקבוצות קונפליקט עם כלי יצירתיים בקבוצות דו לאומיות ושילובן במחקר, היוו את בסיס ההצלחה במחקר זה. שילוב זה יצר תהליך הוליסטי, שבמהלכו התאוריות השונות נשזרו זו בזו והשלימו זו את זו בשלבים שונים של התהליך הקבוצתי ובמינונים שונים בין חקרי המקרה השונים, ובכך יצרו למשתתפים חוויה והתנסות חיובית. **גישת המגע** (Alport, 1954; Pettigrew et al., 1998), בעזרת הכלים היצירתיים, אפשרה את יצירת הקשרים הראשוניים, את בניית אמון ויצירת חוויות חיוביות עבור המשתתפים. גישה זו בעזרת הכלים היצירתיים הייתה הכרחית להתנעת השלבים הראשונים של התוכנית, אך השאירה את החוויה וההיכרות ברובד שטחי בלבד. **הגישה הנרטיבית** (בר און, 2005, 2006; Bruner, 1990) נתנה

מענה להשלמת החוויה בעזרת הכלים היצירתיים אשר מעוררים שיח ומאפשרים למשתתפים לספר את חוויותיהם העולות מתוך השימוש בכלים היצירתיים כסיפורם האישי מתוך נקודת מבטם. השימוש בגישה הנרטיבית מצריך שיחה ורבלי, ויצירת בסיס מתאים ליצירת הקשר והאמון לפני השימוש בשיח, ורק לאחר מכן אפשר להעמיק את החיבור בין המשתתפים בעזרת גישה זו בקבוצות נוער דו לאומיות. **גישת הזהות החברתית** (Tajfel & Turner, 1986) נתנה מענה משלים לשתי הגישות הרשומות לעיל, לאורך כל התהליך הקבוצתי. לאור העובדה שמרכיבי הזהות הם מרכיבים משמעותיים המתעצבים בתקופת גיל ההתבגרות, היה צורך לאפשר מינונים שונים של התייחסות למרכיבי הזהות בעזרת הכלים היצירתיים. מתחילת המפגשים, בשילוב תאוריית המגע, תאוריית הזהות החברתית קיבלה מקום בחיבורים הבין-אישיים כדי לטשטש את הגבולות בין שתי הקבוצות בחדר. בהמשך שילוב הגישה הנרטיבית וגישת הזהות החברתית בעזרת הכלים היצירתיים אפשר מרחב עמוק של היכרות עם האחר והשונה, בדגש על סממנים תרבותיים ומרכיבי זהות נוספים. המחקר חידש והראה שבסיטואציות מסוימות בקבוצות דו לאומיות, יש צורך לחזק את הזהות החברתית של קבוצת המיעוט ולתמוך בה.

האומנות והשימוש בכלים יצירתיים נמצאו כשפה חדשה שיש ללמוד ולרכוש מיומנויות לשם השימוש בה. הפערים הכלכליים-חברתיים הצביעו על פערי תרבות גדולים, ובהם פערים בשימוש ובהתנסות בשפת האומנות. מחקרים בתחום תרבות הפנאי הראו שלפערי רכישת שפת האומנות השלכות רבות על ביסוס תחושת הביטחון והמסוגלות האישית עבור המתבגרים ועתידם (חזקיה וצינמון, 2017).

נוסף על כך נמצא כי האומנות אינה עומדת כשפה ניטרלית בפני עצמה. ההבדלים בין חקרי המקרה בנוכחות השיח הוורבלי, המצביע על נוכחות השפות בחדר, השתקפו כתמונת ראי לתוך היצירות הוויזואליות של המשתתפים, כך שהחידוש במחקר זה הוא ההבנה כי מרחב האומנות אינו נקי/ניטרלי מהשפעות חיצוניות. לשפה הוורבלית השפעה רבה על שפת האומנות בכלל ובקבוצות מסוג זה בפרט, לכן בתחילת התהליך יש לאפשר מקום מאוזן ושווה לשתי השפות הוורבליות, וכן להסברים הנלווים למשימות היצירה ולשפה הכתובה (הוויזואלית).

השפעת המגדר על הקבוצות הדו לאומיות התגלתה כמשמעותית בכל שלושת חקרי המקרה. בעת השימוש בכלים יצירתיים, עלו הבדלים משמעותיים בין נערים ונערות, בין הנוער היהודי לנוער הבדואי בקבוצות המעורבות, ובקבוצה החד מגדרית (של הנערות בלבד) עלו פערים בין הנערות היהודיות לנערות הבדואיות. ממצאים אלו מחדשים את הספרות בנושא מגדר ושימוש בכלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות, ומעלים את הצורך לחבר את התאוריות על פמיניזם עולם שלישי אל קבוצות דו לאומיות הנמצאות ביחסי כוח וקונפליקט. הצורך בהתייחסות להקשר המגדר, תרבות ומעמד בקבוצות חד מגדריות מחדד את ההבחנות שיש לשים דגש ולתת מענה לנושא זה בבואנו לקיים מפגשים יזומים של קבוצות דו לאומיות.

גיל ההתבגרות הוא תקופה משמעותית בחיי האדם, תקופה רגישה אשר מלווה בחקירה ובעיצוב זהות ברמה האישית והחברתית. עיצוב הזהות מלווה בקשיים ואתגרים רבים עבור בני הנוער. מחקר זה העלה חיזוקים וחיידושים בתחום קבוצות דו לאומיות עבור בני נוער בעבודה עם כלים יצירתיים. השימוש בכלים יצירתיים בתקופת חיים זו עבור קבוצות בעלות קושי בתקשורת ורבלי הוא קריטי והכרחי. הבחירה לקיים מפגשים יזומים בעזרת כלים יצירתיים בשלבי גיל ההתבגרות נמצאה כמשמעותית ואפשרה למנחי הקבוצה להבחין בעזרת הכלים היצירתיים היכן נמצאים בני

הנוער בשלבי עיצוב הזהות בתקופה זו. נוסף על כך, נמצא כי השימוש בכלים יצירתיים אפשר מרחב של בחירה חופשית עבור המשתתפים. "הבחירה" היא פרמטר חשוב ומהותי בתקופת גיל ההתבגרות עבור בני נוער. בחירה זו בעזרת הכלים היצירתיים חיזקה את תחושת השייכות של המשתתפים לתוכנית, וחיזקה את תחושת המסוגלות והמוטיבציה להיות חלק מהמפגש היזום במחקר זה.

מודל המחקר

מודל המחקר מנסה לתמצת את עיקרי התובנות לידי כלים פרקטיים לצורך התבוננות חדשה עבור הספרות ואנשי המקצוע בשטח כאחד. אפשר לחלק את מגוון פעילויות היצירה השונות אשר התקיימו לאורך המחקר לכמה סוגים של אומנות.

המודל מתייחס לארבעה סוגים של אומנות בהתאם לרצף ציר הזמן, אשר מהווה בסיס לעבודה עם קבוצות. סוגי האומנות עלו מתוך פרק ניתוח הנתונים, קיבלו התייחסות בפרק הדיון וכעת מובאים כאן כמודל פרקטי אשר מטרתו לתמצת ולהביא נקודת מבט חדשה על כלים יצירתיים בעזרת סיווג ומיקומם על ציר הזמן.

ארבעה סוגים של אומנות

- אומנות מתוכננת (מראש): ללא שימוש בשפה ורבליית בכלל
- אומנות לא מתוכננת: נוצרת באופן ספונטני
- אומנות המבוססת על תרבות ומאפייני גיל הנעורים
- אומנות מתוכננת: כטריגר לשיח ומפגש עם האחר

אפשר למקם את סוגי האומנות על רצף ציר הזמן בתהליך הקבוצתי:

דגשים לשלבי ההתחלה של הקבוצה:

אומנות מתוכננת: ללא שימוש בשפה ורבליית בכלל. באחריות מנחי הקבוצה/כותבי התוכן של הפעילות. עליהם לקיים חשיבה מקדימה לקראת כל מפגש, ולהתאים את הכלים היצירתיים לשלב הנכון שבו נמצאת הקבוצה בשלבי ההתפתחות על ציר הזמן.

- שימוש בכלים יצירתיים שלא דורשים שיח סביבם – מיקוד על אינטראקציה, תהליך ועשייה משותפת. לאור ממצאי המחקר עולה כי משחקי תנועה ומוזיקה מתאימים מאוד לשלב זה. מתודות מסוג זה שמות דגש על מגע ואינטראקציה לא ורבליית.
- חשוב שבזמן המובנה למשימות היצירה ללא שימוש בשיח הוורבלי, תהיה הקפדה על הסברים בשתי השפות ומתן נוכחות ולגיטימציה לשתי השפות הדו לאומיות בחדר, כחלק מבניית החוזה הקבוצתי לשם ביסוס הסטינג (setting) באופן סימטרי.

אומנות לא מתוכננת – נוצרת באופן ספונטני. על מנחי הקבוצה וכותבי הפעילות להכיר סוג זה של אומנות כדי לאפשר הזדמנויות ליצירת סוג זה של אומנות כחלק מובנה בתוך מערך המפגש.

- יש לייצר חלונות זמן חופשי כחלק מובנה במערך בשלבים הראשונים, עדיפות למיקום חלונות הזמן החופשי לקראת סוף המפגש. תכנון זה מייצר הזדמנות לתקשורת ספונטנית בעזרת אומנות בין פרטים בקבוצה הדו לאומית.
- חשוב לייצר חלונות זמן אלו באופן יזום בתחילת התהליך, ולחזק את תחושת החופש והבחירה ביצירת התקשורת בכלים יצירתיים, אשר בני הנוער לוקחים אחריות על בחירתם ואופן השימוש בהם.

אומנות המבוססת על תרבות ומאפייני גיל הנעורים – סוג אומנות זה התבסס על תרבות ועל מאפייני גיל הנעורים – הופיע בתחילת התהליך בשלב יצירת הקשר. גילוי המשתתפים משתי קבוצות הלאום על הדמיון הרב ביניהם, על כך שהם אוהבים את אותם הדברים המאפיינים את גיל ההתבגרות: ספורט, משחק, תחביבים משותפים, גלישה ברשתות הווירטואליות ועוד. המאפיין הבולט במהלך המפגשים היה המעבר לשפה האנגלית כשפה ניטרלית העוזרת בשלבי ההתחלה במציאת מציאות משותפת. יש לשים לב שהקבוצה אינה נשארת בשיח בשפה זו, כיוון שהוא מעכב את יכולת ההעמקה במפגש עם האחר. נמצא ששימוש בשפה האנגלית יכול לחזור בצורה עמוקה יותר בשלבים מאוחרים – זה ממד שכדאי לעודד אך יש לווסת אותו באמצעות שילוב סוגי אומנות נוספים שהוזכרו. השימוש במגוון הסוגים ייצור חוויה מלאה יותר עבור המשתתפים.

דגשים לשלבים מתקדמים בקבוצה:

אומנות מתוכננת: כטריגר לשיח ומפגש עם האחר – בשלב זה, כשנוצר אמון וקשר בין המשתתפים, אפשר לעבור לשימוש בכלים יצירתיים שמצריכים שיח כדי להעמיק את השיח דרך טריגר אומנותי. במקרה זה צילום, בישול וציור משותף נמצאו מתאימים במיוחד כטריגר של עשייה והזמנה לשיח מעמיק יותר מתוך התמקדות בשונה ובתרבות האחר.

גם בשלב זה חשוב לתת זמן לא מובנה לשימוש בכלים יצירתיים, אשר יאפשר שימוש ספונטני באומנות לצורך תקשורת מעמיקה יותר, שלרוב מושפעת מהסקרנות כלפי האחר לאור דברים שעולים במפגשים המתקדמים על רצף התהליך.

תרשים שימוש בארבעת סוגי האומנות על ציר הזמן ברצף התפתחות הקבוצה

1. אומנות מתוכננת: ללא שימוש בשפה הוורבלית – שימוש בכלים יצירתיים שאינם דורשים שיח סביבם.
2. אומנות לא מתוכננת: הנוצרת באופן ספונטני – חלונות זמן חופשי כחלק מובנה בזמן המפגש. מייצרים הזדמנות לתקשורת ספונטנית בין-אישית בעזרת אומנות.
3. אומנות המתבססת על תרבות ומאפייני גיל הנעורים: שימוש בשפה האנגלית כשפה ניטרלית, ובנוסף חיבור דרך אומנים מוזיקליים לוועזיים ותחביבים זהים.
4. אומנות מתוכננת: כטריגר לשיח ומפגש עם האחר – כאשר נוצרים אמון וקשר ראשוני בין המשתתפים, אפשר לעבור לשימוש בכלים יצירתיים שמצריכים שיח – הכלי האומנותי משמש כטריגר המוביל לשיח מעמיק יותר מהשלבים הראשוניים.



תרשים מספר 1 – ארבעת סוגי האומנות על ציר הזמן של התפתחות קבוצה

התרשים מתאר כיצד מתן מענה ושימוש נכון בשלושת סוגי האומנות הראשוניים על רצף ציר הזמן של התפתחות הקבוצה, יאפשרו הכנסת סוג האומנות הרביעי מאמצע התהליך לצורך יצירת שיח ודיאלוג מעמיקים יותר, אשר יובילו להיכרות בין-אישית מיטיבה יותר ויקדמו רצון גדול יותר לקרבה ולשיתופי פעולה חיוביים בקבוצות דו לאומיות.

דגשים על הבדלי תרבות טרם הקמת הקבוצות הדו לאומיות: התחשבות בהקשר תרבותי בבניית

הקבוצה

- בחברה הבדואית, מעמד האישה נבדל במיוחד ממעמד הגבר, מה שמגביר את ההשפעה על ההבדלים בין המגדרים. בזמן תכנון הקבוצה ותכנון מהלך המפגשים, יש להתייחס לסוגיה זו אם ביצירת קבוצות מגדר נפרדות, ולחלופין בהתאמת תכני המפגשים לקבוצה.
- פערי התרבות משפיעים על המפגש החד מגדרי. יש להתייחס לסוגיה זו ולתת לכך מענה במהלך התהליך, תלוי בסיטואציה ובהתאמה לשטח בהתאם לפערים העולים משתי קבוצות הלאום.

המחקר מראה כי ישנם הבדלים ופערים משמעותיים באופי היישובים שמהם מגיעים המשתתפים. יש לשים דגש על הבדלים אלו ולתת מענה באמצעות מתן תשומת לב והתייעצות בנוגע לכל מקרה לגופו עם מובילי תחום החינוך באותם היישובים טרם תחילת הפעילות.

המלצות פרקטיות לעבודה עם כלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער

ההמלצות המוצגות בחלק זה ינסו לתת מענה יישומי ופרקטי למפגשים יזומים של קבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער בעבודה עם אומנות. מטרתן להעלות נקודות רגישות אשר דורשות התייחסות בהכנה לפני תחילת המפגשים, בתכנון המפגשים ובדילמות הנחיה שיכולות לעלות במהלך קיום המפגשים. ההמלצות נותנות תמונה אשר התחדדה מתוך הממצאים שעלו בחקר מרובה מקרים, ומטרתן לתת דגשים פרקטיים על ממצאים שחזרו על עצמם ומשותפים לכל שלושת המקרים.

המודל בשילוב ההמלצות נותן מענה רחב ומגוון לקבוצות דו לאומיות בעלות הרכבים ומאפיינים שונים.

המלצות ליישום כלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער:

- לכלים היצירתיים תפקיד חשוב ומקדם לאורך כל חיי הקבוצה, עם דגש מיוחד בשלביה הראשונים של התפתחות הקבוצה הדו לאומית בקרב בני נוער.
- חשוב לתת מקום ולהנכיח את שתי השפות הוורבליות בחדר כבר בתחילת המפגשים. שפת האומנות אינה ניטרלית ונקייה מהשפה הוורבלית, ולכן חשוב לאפשר לגיטימציה לשתי קבוצות הלאום לקחת חלק בשפה השלישית (שפת האומנות) באופן שווה.
- יש חשיבות לגייס מנחי קבוצות מנוסים מתחום קבוצות דיאלוג/קונפליקט. אם הדבר אינו מתאפשר, חשוב לקיים הדרכת עמיתים או ייעוץ מקצועי על ידי בעל מקצוע מהתחום באופן סדור וצמוד. תחום קבוצות הדיאלוג הוא מורכב ורגיש ודורש מיומנויות ייחודיות לתחום זה. הניואנסים הקטנים של ההנחיה הם אלו שעושים את ההבדל עבור חוויית המשתתפים, הקבוצה והמנחים.

שימוש במתודות השונות בכלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער העלה מסקנות ונקודות פרקטיות ייחודיות לכל מתודה :

- תנועה – מוצלחת מאוד בכל הקבוצות, ללא מילים, מגע (דורש התאמת תרבות מגדרית) מקדם מאוד את הקשר.
- משחק ופעילויות ODT – פעילויות אתגר, מייצרות עבור בני הנוער הנאה בחוויית המשימה המשותפת. יש לשים דגש על קיום משימות אלו ללא שיח ורבלי (בשלב הראשוני של המפגשים). הצלחת המשימות גורמת לתחושת קרבה והצלחה משותפת. תחושות אלו מקדמות מאוד את התהליך.
- מוזיקה – מוזיקה באנגלית מהווה מקור ניטרלי המאפשר חיבור משותף. ייתכן שעובד טוב יותר בקרב נערות. בנוסף, מוזיקה מסורתית המביאה את התרבות כהזדמנות להכיר את השונה והדומה. כלי זה עובד טוב כאשר קבוצת המיעוט מרגישה חיבור וביטחון בזהותה החברתית.
- צילום אקטיבי – כאשר אפשר להראות את השונות בין שתי קבוצות הלאום באופן ויזואלי : אירוח בבתי הקבוצה השנייה, סיור בכפר/יישוב או בכל דרך המאפשרת לחוות את השונות והחדש בעזרת חושים נוספים המורגשים בחוויית הגוף. כך נוצרת חוויה חדשה עבור המשתתפים, המקדמת מאוד את הקרבה, הורדת המחסומים וחיזוק הקשרים.
- ציור – על גבי פלקטים או יצירת קולאז'. עובד מצוין בכל השלבי התהליך בקבוצת בנות, שבה השימוש בכלים יצירתיים ובאומנות עובד באופן טבעי יותר. כלי יצירתי זה עובד טוב יותר לקראת סוף המפגשים בקבוצות מעורבות.
- גרפיטי – עובד טוב כאשר יש שיח ורבלי נוסף על אומנות. השימוש בשפה ויזואלית בגרפיטי או לימוד השפה זה של זה מייצרים תקשורת טובה.
- חשיפה לחגים ולתרבות של האחר – עובד מצוין כשיש אפשרות לשיח ורבלי בשלבים מתקדמים יותר של התהליך הקבוצתי. הדבר מקדם מאוד את התהליך.

המלצות למתודות עבודה במהלך המפגשים :

- בקבוצות מעורבות – עבודה בקבוצות קטנות של כארבעה משתתפים מעורבים (שניים מכל קבוצת לאום) – מתודה יעילה שעובדת היטב.
- בקבוצות בעלות מגדר אחד – עבודה בזוגות מקדמת מאוד אינטימיות וקרבה.
- יש לשים לב בשלבי הקמת הקבוצה מהו אופי היישוב, כפרי או עירוני? מה רמת המסורתיות והדגש על המסורתיות ביישוב? האם קיים קושי לגייס קבוצות מעורבות של נערים ונערות? והאם ישנה עדיפות לקבוצה חד מגדרית? נקודות אלו ישפיעו על המשך התנהלות הקבוצה.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

- התכנית "יוצרים שכנות טובה" פעלה במשך שלוש שנים וחצי במרחב הנגב. עם זאת, התייעוד האינטנסיבי של שלושת חקרי המקרה התבצע בשנה האחרונה של התוכנית לאור תקציב שהתקבל לשם המחקר, כך שהמחקר התבסס על הנתונים שנאספו בשנה השלישית של הפעילות, יחד עם יומן החוקרת ותובנות החוקרת אשר נאספו לאורך שלוש שנים וחצי. אין ספק שמחקר עם נתונים של

שנה אחת מאפשר תמונה חלקית בלבד, ועם זאת הנתונים הרבים שנאספו בשלושת חקרי המקרה במחקר הנוכחי הצליחו להעלות חידושים ולתת דגשים משמעותיים לספרות ולפרקטיקה בתחום.

- הכללת המחקר על כלל האוכלוסייה ברחבי הארץ תהיה קשה, מכיוון שכל הקבוצות מתקיימות במרחב הנגב. החברה הבדואית אינה מאפיינת את כלל החברה הערבית בישראל. אך העובדה שהחברה הבדואית מהווה קבוצת קיצון בתוך החברה הערבית, תורמת לגיבוש תמונה רחבה דיה לצורך הבאת חידושים וידע נוסף לספרות בתחום. המחקר מדגיש את האתגרים של העבודה הקבוצתית בקבוצות זו לאומיות, אשר מהווה בסיס משמעותי ללמידה.

- גיוס משתתפי הקבוצות היה על בסיס התנדבותי. תהליך הגיוס בשניים מתוך שלושת חקרי המקרה היה ארוך וקשה. יש מקום לחשוב כיצד להכניס תוכניות מפגש של קבוצות זו לאומיות כחלק מובנה במערכת החינוך הפורמלי או הבלתי פורמלי. לדוגמה, כחלק מפרויקט לבגרות חברתית, כהכרה בפעילות התנדבותית וכדומה. סבירות גבוהה שהכרה מעין זו בהשתתפות בפרויקט תקל רבות על מוטיבציית המשתתפים להגיע. לאור חשיבות הנושא במציאות הקונפליקט העיקש בחברה הישראלית, יש מקום לחשוב על הצעת תוכניות מפגשים יזומים בקבוצות זו לאומיות כתוכנית ארצית המאפשרת לכלל בני הנוער להשתתף ולקחת בה חלק.

- מערך המחקר הנוכחי, אשר היווה חלק מתוך מחקר גדול יותר, התבסס על הקשר עם המחלקה לניהול ויישוב סכסוכים מטעם אוניברסיטת בן גוריון. בהחלטת מובילות המחקר הגדול, נקבע שחלק מההנחיה של התוכנית "יוצרים שכנות טובה" יתבצע על ידי סטודנטים במסלול ה-MA, כחלק מדרישות קורס הפרקטיקום של המחלקה. נתון זה גרם למורכבות בהנחיה, אשר התקיימה בחלקה על ידי מנחים שאינם בעלי ניסיון בתחום. כפי שעלה מהמחקר, למנחים השפעה משמעותית על התהליך שעוברים המשתתפים בקבוצה. לשם כך ניתן ליווי צמוד למנחים ואף התקיימו כמה פגישות עמיתים של כלל המנחים לצורך שיתוף והעשרה.

- שתיים מתוך שלוש התצפיתניות אשר ליוו ותיעדו את כלל המפגשים במחקר היו דוברות השפה העברית בלבד. בתיעוד מפגשים אלו ניכרה ההתייחסות רק לשיח אשר התנהל בעברית. כחוקרת ברור לי שהתמונה של תיעוד זה אינה מלאה, ונוצרה מתוך אילוץ תקציבי בהתחשב במערך המחקר הגדול יותר. סוגיה זו הובאה בחשבון כחלק מפרוטוקול הניתוח לשים דגש גדול יותר על מקומם של הכלים היצירתיים בתהליך.

- במהלך המחקר נאספו חומרים ונתונים רבים, מה שהקשה מאוד לבודד את הפרמטרים הקשורים לכלים היצירתיים בלבד. לצורך התמודדות עם סוגיה זו יצרתי פרוטוקול ניתוח המתמקד בהוצאת האינפורמציה הרלוונטית לכלים היצירתיים מתוך התהליכים השונים במהלך המחקר.

- התפקיד הכפול של החוקרת, מעורבותה הרגשית, הניהולית והמקצועית במהלך הפרויקט עלולים לפגוע בנתוני המחקר ועיבודם. לצורך פתרון סוגיה זו קיבלתי החלטה לחלק את התהליך לשניים – לסיים את ליווי הפרויקט וניהולו, ורק לאחר מכן להתפנות לעבודת המחקר ועיבוד הממצאים.

- החוקרת אינה דוברת השפה הערבית. למרות השימוש בכלים יצירתיים כמגשרים על פערי השפה, קיימת ההבנה שהאומנות אינה שפה ניטרלית ומהווה גורם משמעותי בהבנת המשימות. בפעמים שבהן היה צורך בתרגום הכיתוב בערבית על גבי היצירות, נעזרה החוקרת במתורגמן.

תרומת המחקר

מחקר זה תרם בכמה אופנים: הוספת ידע חדש על קבוצות דיאלוג דו לאומיות בקרב בני נוער וידע על קבוצות דו לאומיות בעקבות שימוש בכלים יצירתיים בקרב בני נוער. ממצאי המחקר מהווים בסיס להתערבויות נוספות בתחום שיח בין תרבויות, תחום מורכב וחשוב זה.

מחקר זה תורם לתובנות בתחום קבוצות דו לאומיות בגיל ההתבגרות. כיצד המפגש הדו לאומי משפיע על עיצוב הזהות (של קבוצת המיעוט), כיצד בני הנוער מייצגים את קהילתם בעת המפגש עם האחר, וכיצד מתנהגים בני הנוער בעת המפגש עם הקבוצה מהלאום השני. מחקר זה תורם להבנה של סוגיות ספציפיות הקשורות בבדואים וביהודים, בדגש על אופי היישובים השונה שמהם מגיעים בני הנוער, והשפעת מקום המגורים על חוויית המתבגר באזור הנגב.

מחקר זה מביא מודל פרקטי לאנשי הטיפול והשטח והמלצות ותובנות לצורך מקסום הצלחת התהליכים בקבוצות דו לאומיות בקרב בני נוער.

מההיבט התאורטי, המחקר מוסיף ידע ייחודי על שימוש בכלים יצירתיים בקבוצות דו לאומיות. ידע זה יוצר חיבורים חדשים בין תאוריות קיימות מדיסציפלינות שונות. מבנה ידע חדש בנושאים כגון: השפעת המגדר על קבוצות דו לאומיות מעורבות וחד מגדריות, וחיבור החקירה ההרמנויטית לתחום מחקר מבוסס אומנות. מחקר זה מבנה הבחנות חדשות לגבי שילוב תאוריות מתחום קבוצות הקונפליקט וחיבורן לעבודה קבוצתית בכלים יצירתיים.

מההיבט המעשי, מחקר זה מציע מודל עבודה עבור אנשי שטח ומנחי קבוצות דו לאומיות בעבודה עם כלים יצירתיים. ממצאי המחקר תורמים לפיתוח תוכניות חדשות בתחום קבוצות הדיאלוג בעבודה עם כלים יצירתיים, מתן דגשים חשובים והמלצות עבור אנשי חינוך וקובעי מדיניות ברמה המקומית והארצית כאחד.

המלצות נוספות למחקרי המשך

- המחקר הנוכחי חקר את השפעות השימוש בכלים יצירתיים בקרב בני נוער בנקודת זמן לאורך הפרויקט "יוצרים שכנות טובה". מעניין יהיה לבחון פרמטרים נוספים אשר הושפעו מהתהליך, כגון ליווי המשתתפים לפני ובסוף הפרויקט וראיונות עומק עימם, ההשפעות לטווח הארוך על המשתתפים אשר לקחו חלק בפרויקט. כמו כן, השוואה לקבוצות דיאלוג יזומות דו לאומיות הפועלות ללא שימוש בכלים יצירתיים יכולה לאפשר קבוצת ביקורת והתבוננות על השפעת הכלים היצירתיים במחקר זה.

- תחום נוסף שעלה מתוך השימוש בכלים יצירתיים בקרב בני הנוער היה חשיפה של תהליכי עיצוב הזהות בתהליכי גיל ההתבגרות. מעניין יהיה להעמיק ולחקור את השפעת השימוש בכלים יצירתיים בתקופת גיל ההתבגרות בקבוצות דו לאומיות. תחום זה אפשר לפתח לכמה כיווני מחקר, כגון: פיתוח כלים יצירתיים לחיזוק הזהות בגיל ההתבגרות, השפעת המפגש הדו לאומי על הבניית הזהות של המתבגר וכדומה.

- המחקר הנוכחי התבסס על ניתוח ממצאים איכותניים בלבד. מחקר מסוג זה בתוספת נתונים כמותניים (היכולים להתקבל משאלונים בתחילת התהליך ובסיומו) יכול להרחיב את הפרספקטיבה המחקרית. כמו כן, ראיונות עם משתתפי התוכנית יכולים להוות קרקע פורייה להעמקת זוויות המבט ומתן ממד נתונים משמעותי נוסף.

לסיכום פרק ההמלצות, לאור המציאות המורכבת שבה אנו חיים, חשוב לי לציין כי בשנים האחרונות עולה הצורך במפגשים עם האחר לצורך פיתוח דיאלוג, הקניית כלים להיכרות, שיח ושינוי תודעה לגבי המציאות והסכסוך היום-יומי. השימוש בכלים יצירתיים בתחום קבוצות אלו הולך וגדל ואיתו המחקרים בתחום, מציאת פרקטיקות חדשות והקניית ידע חדש בתחום זה. ההבנה שלאומנות השפעה גדולה על תפיסת מציאות, הבניה ויצירת מרחבים חדשים, מייצרת לנו עולם תוכן חדש, יצירתי וכמעט אין-סופי של שימוש בכלים יצירתיים. מחקר זה מהווה אבן דרך חשובה בתחום, וחובה עלינו להמשיך ולהעמיק במחקרו והבאתו לאנשי השטח לצורך יצירת מציאות משותפת ומיטיבה יותר עבור כלל החברה הישראלית.

רשימה ביבליוגרפית

- אבו-גוידר, ע' (2014). התרבות המקוונת של בני נוער ערבים-בדווים. *עט השדה*, 14, 76-88.
- אבו-עסבה, ג'יוסי וצבר-בן יהושע (2011). זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך. *דפים*. מכון מופ"ת, 52, עמ' 11-45.
- אבו-סעד, א' (2001). האישה הבדווית. בתוך: ד' דיצ'ק (עורכת), *היישובים בנגב*. תל אביב: מט"ח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- אבו-סעד, א' (2010). *הערבים בנגב: עבר הווה ואתגרי העתיד*. באר שבע: מרכז הנגב לפיתוח אזורי, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אבו-רביעה, ס' (2015). פמיניזם ערבי. *לקסי קיי*, 4, עמ' 24-26.
- אביעד-וילצ'יק, י' (2013). רמת זהות אני ופרופיל זהות אני בקרב מתבגרים הגרים בפנימייה לעומת מתבגרים הגרים עם הוריהם. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 38, 78-55.
- אביעד-וילצ'יק, י' (2014). גיבוש "זהות האני" ונשירה ממערכת החינוך בקרב בני נוער בישראל לפי מוצא, מין וקבוצת גיל. *עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך*, 9-10, 288-308.
- אדלשטיין, א' (2003). תפיסת הזהות של בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 18, 73-97.
- אור, א' ובן-אליהו, ע' (1993). דימויי מין, תפיסה עצמית והערכה עצמית: הבדלים בין המינים, בגיל ההתבגרות. *מגמות*, לד (4), 538-562.
- אינציגר, ש' (2006). *הנחיית קבוצות-דיאלוג: אידיאולוגיה ופרקטיקה*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטורט לפילוסופיה", הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אלאסד-אלהוזייל, נ' (2014). "הדור העירום": מתבגרות בדואיות בחברה משתנה. בתוך ע' גרופר ושי' רומי (עורכים), *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה* (עמ' 247-275). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אלפרט, ב. (2011). ממחקר איכותני לכתיבה איכותית: עניין, חקירה, ויצירה. שבילי מחקר, 17, עמ' 144-150. מכון מופ"ת.
- אלקרינאוי, ע' (2000). *אתנו-פסיכיאטריה בחברה הבדואית-ערבית בנגב*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקרינאוי, ע' (2001). עבודה סוציאלית בחברה הבדואית בנגב: היבטים בין-תרבותיים. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 15, 37-59.
- אמיר, י' ובן-ארי, ר' (1987). מפגשים בין בני נוער יהודים וערבים בישראל: מציאות ופוטנציאל. *מגמות*, ל (3), 305-315.
- אסטרלה, ק' (2011). טיפול בשילוב אמנויות: גישת שילוב האמנויות. בתוך ק"א מלקיודי (עורכת), *טיפול בהבעה ויצירה* (תרגום: י' דלסקי-כהן) (עמ' 242-213). כפר ביאליק: אח.
- אריקסון, א"ה (1976). *ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן* (תרגום: א' רפ). תל אביב: ספריית פועלים.
- ארנון, מ' (2010). *רפלקציה על תכני תכנית לחינוך לשלום כמגבירת העמידות של השפעות התכנית*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

בן אשר, סי' ומרעי, ו' (2012). עבודה קבוצתית עם סבתות בדואיות המטפלות בנכדיהן. כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי, 17(1), עמ' 69-85.

בן-דוד, י' (2004). *הבדווים בישראל: היבטים חברתיים וקרקעיים*. ירושלים: המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע ומכון ירושלים לחקר ישראל.

בר-און, ד' (2005). *צדק פורמלי וצדק בין אישי: בחינה מחדש של מושג הפיוס*. מתוך משפט וממשל ישראל, המשפט והשטחים, תשס"ה. כרך ח'. עמ' 623-642.

בר-און, ד' (2006). *ספר את חייך: יצירת דיאלוג בין יהודים וגרמנים, ישראלים ופלסטינים*. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

בר-און, ד' ועדוואן, סי' (2007). *גישת הנרטיב הדואלי: תלמידים יהודים-ישראלים ופלסטינים לומדים את ההיסטוריה של הצד האחר בסכסוך*. מתוך: *ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר* (2009), פריים – מכון לחקר השלום במזרח התיכון.

בר און, ת' וקסן, ל' (2012). *תפקידה של המתנדולוגיה האיכותנית במחקר המבוסס אומנות*. בתוך: *הוס, א' קסן, ל' ושגב, ע' (2012) ליצור מחקר לחקור יצירה* (עמ' 139-158). אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

בר-טל, ד' (2007). *לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל*. ירושלים: כרמל.

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

ברגר, ר' (2002). *מהגרים מתבגרים: יתרונות ועקרונות של עבודה קבוצתית*. בתוך ל' קסן ור' לב-ויזל (עורכות), *עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית* (עמ' 117-129) תל אביב: צ'ריקובר.

בר-טל, ד' ורוזן, י' (2010). *חינוך לשלום בחברות המעורבות בסכסוך בלתי-נשלט: מודל עקיף וישיר עיונים בחינוך*, 3, עמ' 12-36.

בר-נתן, א' (2004). *האם ידידות בין אישית זוכה להכללה במגע שבין קבוצות יריבות? חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"*, פקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ברק, ע' (2006). *נוער ואינטרנט: הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה"*. פנים: *כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך*, 37, 48-58.

גיוסי, ו. (2009). *שיקום עמדות של משתתפי חינוך לשלום ע"י הנחיית עמיתים*. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

גז-לנגרמן, ר' וסלפטי, י' (2019). *על צדק חברתי במרחב הכשרת סטודנטיות להוראה בבית הספר היסודי באמצעות יישום תיאוריית המגע: הורים, מורים וילדים*. כתב עת לענייני חינוך וחברה, 18, עמ' 26-33.

גלילי, י., שמעון, פ., ולייטנר, ל. (2014). *השפעת תוכניות הכדורגל של "מפעלות" על עמדות בני נוער פלשתיני, ירדני וישראלי ועל יחסם זה לזה*. סוגיות חברתיות בישראל: *כתב עת לנושאי חברה*, 17: 196-216.

גנאיים, א', רפאלי, ש' ועזאיזה, פ' (2009). *פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל*. מגמות, 46 (1-2): עמ' 164-196.

גרוס, א' (2005). *מבוא לטיפול בתנועה*. בתוך: אור, א' ואמיר, ד' (עורכות). *בשפה אחרת: תרפיה באמנויות – סיפורי טיפול*. בן שמן: מודן (עמ' 195-200).

גריביע, ע' (2013). *שימוש באמצעי תקשורת המונים ותפישת הזהות בקרב בני נוער ערבים בדואים בנגב*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה" אוניברסיטת בן גוריון.

גרליץ, ר' (2013). יש סיכוי לשיוויון? פרלמנט, גיליון 76, הוצאת המכון הישראלי לדמוקרטיה.

<https://www.idi.org.il/parliaments/4351/6551>

דניאל, מ' (2013). הבישול כאמצעי נוסף בטיפול באומנות. *בין המילים*, 8, 2013

דרגיש ר' וצבר-בן יהושע, נ' (2016). הרמנויטיקה והחקירה ההרמנויטית. מתוך נ. צבר-בן יהושע (עורכת) *מסורות וזרמים במחקר איכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים*. מכון מופ"ת, עמ' 66-85.

דרוקר שיטרית, ש' (2016). *זהות היברידית – המיעוט הבדואי ורשת האינטרנט*. לקסי-קיי, 6, עמ' 10-8.

הברפלד, י' וכהן, י' (2012). "מהגרים היהודים לישראל: שינויים ברמות השכלה, בשכר ובהשתלבות כלכלית בשנים 1948–2008". *מגמות*, מ"ח, 534-504.

הוס, א' (2010). *שימוש במחקר מבוסס יצירה בפרספקטיבה ביקורתית*. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 316-332). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). *ערב יום העצמאות ה-69 של מדינת ישראל: הודעה לתקשורת*. ירושלים: הלמ"ס. <https://www.cbs.gov.il/he/pages/default.aspx>

המנחם, א' (2014). דיאלוג בחברה מרובת תרבויות: השלכות לעבודה עם נוער בסיכון. בתוך *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל*, כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה. בעריכת גרופר, ע' ורומי, ש' תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת, 2014, עמ' 447-475.

הס, א', הורוביץ, ת' ורייטר, ש' (2009). למידה חברתית בזיקה לאלומות בקרב בני נוער בדווי. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 29, ע"מ 129-142.

הרמן, ת' (2002). *הרהורים של השימוש התיאורטי והמעשי במושג התפיסות*. פוליטיקה, 9: 77-94.

וורגן, י' ולוטן, א' (2007). *מערכת החינוך במגזר הבדואי בנגב: תמונת המצב בכמה היבטים מרכזיים*. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל.

וייס, ח' ואמיר, ד' (2013). *משמעות הטיפול הקבוצתי במוזיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף*. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כרך כ"א, 37, תמוז תשע"ג, ע"מ 61-87.

וייסבלאי, א' (2017). *חינוך בחברה הבדואית תמונת מצב*. הכנסת מרכז המחקר והמידע, ירושלים, תשע"ח.

ויסמן, ס"א (2018). תנועה ומחול כגשר לריפוי: טיפול בתנועה ומחול עם אוכלוסיית ילדים ונוער בסיכון. מניתוק לשילוב, 20, עמ' 235-252.

זועבי, ב' (2011). *שינוי חברתי ביחסי ילדים יהודים וערבים בקונכיית הספורט*. כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט, 10(1): 9-35.

זועבי, ב' (2012). *השפעת אינטגרציה בין ילדים יהודים וערבים במסגרת מועדוני כדורגל דו לאומים על תפיסותיהם כלפי בני הלאום האחר*. במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, 3: 86-106.

זיו, י' ובהרב, י' (2001). *מסע קבוצתי*. הוצאת גל.

חזקיה, א. וצינמון, ר"ג (2017). תרומתן של התנסויות בגיל ההתבגרות למסוגלות העצמית לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה: מחקר משולב. הייעוץ החינוכי, כ', עמ' 466-493.

חלבי, ר' (2000). *מפגש יהודי-ערבי אחר*. בתוך ר' חלבי (עורך), דיאלוג בין זהויות: מפגשי יהודים וערבים בנוה שלום (עמ' 9-16). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

חלבי, ר'. סרור, ו' וזק, מ' (2000). בני נוער מתמודדים באומץ עם המציאות המורכבת. בתוך ר' חלבי (עורך), דיאלוג בין זהויות (עמ' 91-67). הוצאת קו אדום.

יאלום, א' ולשץ' מ' (2006). טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה. הוצאת מאגנס: ירושלים. הוצאת כנרת, זמורה ביתן: תל-אביב.

יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך צבר-בן יהושע, נ. (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. הוצאת דביר. 230-257.

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך צבר-בן יהושע, נ' (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי-תפיסות, אסטרטגיות וכלי מתקדמים. מכון מופת. עמ' 179-216. <https://kotar-cet-ac-il.ezproxy.bgu.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103297040#7.3503.6.default>

יזרסקי, ר' (2017). גדר ההפרדה בתודעה הציבורית בישראל: ממחסום ביטחוני זמני לגבול גיאופוליטי. עצור – אין גבול! (בעריכת זובידה, ה' וליפשיץ, ר'). ראשון לציון: ידיעות ספרים, 2017, עמ' 321-340.

יעקב-שדה, ל' (2009). בין קונפליקט לדיאלוג: דינאמיקות פנים-ארגוניות בשדה המפגש היהודי-פלסטיני. מתוך הספר: אנליזה ארגונית. עורך כ"ץ, י', 14: 86-101, 2009.

יפתחאל, א', ברוך, נ', אבו סמור, ס', שיר, נ' ובן אריה, ר' (2012). תכנית אב להכרה בכפרים הלא-מוכרים בנגב. עמותת במקום והמועצה לכפרים הבלתי מוכרים.

ירון, י' ורק, ר' (2011). רקע תיאורטי – דיאלוג מחסן ומקדם מוטיבציה. בתוך י' ירון (עורכת), מתבגרים במעגל קבוצתי: סוגיות בעבודה קבוצתית עם נוער עולה הנמצא בסיכון לשימוש באלכוהול וסמים (עמ' 9-30). תל אביב: עמותת אל-סם והמשרד לקליטת עלייה.

כהן, א' (2011). חינוך לחיים משותפים, עמדת המשרד. חינוך לשלום, הד החינוך 4.

כהנא, מ' (2007). רשת ללא גבולות: שימושי אינטרנט והעיתונות המקוונת בקרב אוכלוסייה הערבית בישראל. בתוך ת' שוורץ אלטשולר (עורכת), עיתונות דוט.קום: העיתונות המקוונת בישראל (עמ' 177-198). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומרכז בורדה לתקשורת חדשנית באוניברסיטת בן גוריון.

כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי פורמאליים. מגמות, כא (1), 36-46.

כהנא, ר' (2000). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים. אתר החינוך הבלתי פורמלי www.hbp.org.il.

כהנוב, מ' (2010). דיאלוג חשוף, יהודים וערבים במפגש. הוצאת ספרים: אוניברסיטת בן גוריון.

כוכבי-סאבט, מ' (2009). "בסיס התארגנות של החמולה ומעמדה של האישה הערבייה". בתוך פי עזאיזה, ח' אבו בקר, ח' הרץ-לזרוביץ' וא' גאנס (עורכים). נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד (עמ' 45-70). תל-אביב: רמות.

כרמון, א' (2012). הפרדוקס של לימודי האמנויות הד החינוך, 05, עמ' 40-41.

לאון, ת. (2013). טיולי בית הספר כמנגנון מייצר משמעות: המענה של מערכת החינוך הפורמאלית לסוציאליזציה של "דור המסכים". בתוך י' דרור, א' שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי וערכי, 2 (עמ' 46-35). תל אביב: הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.

לוסטיג, א' (2003). לימוד קונפליקט רחוק כדרך להבנתו של קונפליקט קרוב. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ליבמן, מ' (1990). תרפיה באומנות לקבוצה משחקים תאוריה תרגילי הפעלה (תרגום: ר' רז). כפר ביאליק: אח.

ליטבק-הירש, טי (2005). *לרפא את העמים באמצעות הסיפור*. פנים – הקרן לקידום מקצועי, גיליון 31, עמ' 62-71.

ללוש, מי (2012). "תכיר את השכונה שלי" – מגורים בשכונה המוכרת כשכונת עוני: חוויותיהן של נערות. בתוך אי הוס, לי קסן ועי שגב (עורכות), *ליצור מחקר לחקור יצירה: שימוש בדימויים במחקר חברתי בישראל* (עמ' 53-65). באר שבע: הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מאיר, אי (2006). *כלכלה וקרקע בקרב בדווי הנגב: תהליכים חדשים, תובנות חדשות*. באר שבע: מרכז הנגב לפיתוח אזורי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מאנע, עי (2011). הבניית זהות ותחושת איום בין-אישי במפגש לימודי של מתבגרים יהודים וערבים-בדואים בנגב. *מגמות*, 47 (4-3): 415-451.

מאנע, עי (2015). אי-שוויון בבריאות בעיני חברי קבוצות מיעוט: המקרה של הבדווים בנגב. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ג, 41, ע"מ 77-96.

מאנע, עי, אור, אי ומאנע, יי (2007). *ייצוגים חברתיים, תאוריות הזהות החברתית וההתאמה התרבותית: מודל אינטגרטיבי של הבניה חברתית של זהויות מתבגרים עולים*. *מגמות*, מ"ה (1), ע"מ 24-52.

מגל, ת. בר-טל, ד' והלפרין, עי (2016). למה כל כך קשה להניע אנשים לתמוך בתהליכי שלום? מקרה בוחן של החברה היהודית-ישראלית, 2009-2015. פוליטיקה, 25, עמ' 43-98.

מדיני, אי (2007). מדיניות יישוב הבדואים בישראל: הצלחה או כישלון? *אופקים בגיאוגרפיה*, 68-69, 237-251.

מוהנטי, צי (1988). "תחת עיניים מערביות: הגות פמיניסטית ושיחים קולוניאליים". בתוך: ד' באום ואחרות (עורכות), *ללמוד וללמד פמיניזם: מקראה – מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית*, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2007, עמ' 415-442.

מונק, מ. (2005). *העצמת נשים בדואיות בנגב*. המוסד לביטוח לאומי, האגף לפיתוח שירותים, מנהל המחקר והתכנון, ירושלים, תשס"ו.

מוס, ר"א (1994). *תיאוריות על גיל ההתבגרות* (תרגום: ת' שפירא). תל אביב: ספריית פועלים.

מיכאלי, נ' ותומר, עי (2016). "כאן זה בחירה שלי. הכול פה זה אנחנו": מה בין התנדבות ומתן בסתר ובין הימנעות מהתנהגות אנטי-חברתית ועבריינית בקרב נוער במצבי סיכון? עט השדה, 17, עמ' 70-88.

מלקודי, ק"א (2004). *הבנת ציורי ילדים*. הוצאת אח, חיפה.

מסאלחה, שי (2005). *אוטונומיה תרבותית: מתכון בטוח לבידוד? דו-עט: עיתון יהודי-ערבי*, 7.

מסלוב, סי (2003). *שינויים בעמדות בני נוער יהודים וערבים בעקבות השתתפותם בתכניות חינוך לשלום*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת חיפה.

מסרי עודת אללה, סי (2014). *השפעתם של טיפוח אינטליגנציה רגשית ואמפתיה כלפי קבוצת פנים בקרב מתבגרים יהודים וערבים על האמפתיה כלפי בני העם השני והיחסים עימם*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, הפקולטה לחינוך החוג לחינוך ללמידה הוראה והדרכה, אוניברסיטת חיפה.

מרגולין, אי (2017). *מה נשאר מהמדבר: השפעת מסעות טיפוליים על בני נוער בסיכון*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, הפקולטה למדעי החברה, המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית ירושלים.

- נדים, ר' (2001). פיוס בסכסוך לאומי מתמשך: זהות וכוח במקרה הישראלי-הפלסטיני סוציולוגיה ישראלית, 3 (2): 277-295.
- נוי, פ' (1999). הפסיכואנליזה של האומנות ויצירתיות. תל אביב: מודן הוצאה לאור.
- נדלר, א' (2000). קונפליקט בין קבוצתי והפחתתו: פרספקטיבה של פסיכולוגיה חברתית. בתוך ר' חלבי (עורך), דיאלוג בין זהויות (עמ' 28-46). הוצאת קו אדום.
- סבירסקי, ש' וחסון, י' (2005). אזרחים שקופים: מדיניות הממשלה כלפי הבדואים בנגב. מידע על שיוויון, 14: מרכז אדוה.
- סטור, א' (1983). הדינמיקה של היצירה (תרגום: י' כפרי ושי' שוורץ). תל אביב: ספריית פועלים.
- סויה, ר', שפירו, ש' (2008). מפרויקט לתוכנית: שרידות של יוזמות חינוכיות. אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לעבודה סוציאלית על שם בוב שאפל.
- סולברג, ש' (2007). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית (מהדורה שנייה). ירושלים: מאגנס.
- סולימאן, ר' (1996). המפגש המתוכנן בין יהודים ופלסטינים ישראלים כמיקרוקוסמוס: היבטים פסיכולוגיים חברתיים. עיונים בחינוך, 1 (2): 71-85.
- סלומון, ג', עיסאוי, מ' (יושבי ראש שותפים). (2009). דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), מגמות בחברה הישראלית (עמ' 231-363). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סמילנסקי, מ' (1989). אתגר ההתבגרות (כרך ה: צרכים, לחצים והתמודדות). תל אביב: רמות.
- ספקטור-מרזל, ג' (2010). מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית. בתוך: תובל-משיח ר', וספקטור-מרזל, ג' (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 45-80). ירושלים ותל אביב: מאגנס ומכון מופ"ת.
- עמרם, י' (2004). טיפול קבוצתי להשגת מודעות עצמית וחוויה מתקנת בקבוצה. ירושלים: הוצאת מפגשים.
- פלג, מ' (2009). דיאלוג ערכי לקהילה רב-תרבותית: האתגר וההשלכות. אנליזה ארגונית, 14: 102-115.
- פנאדכה, נ', לב-ויזל, ר', עזאיזה, פ' (2015). הבדלים בתפיסת הבית והמשפחה בצעירים בסיכון מהמגזר הערבי: השוואה בין ילדים שהוצאו לפנימיות מול ילדים החיים עם משפחותיהם. טיפול באמנויות, 5, 2 (דצמבר 2015), עמ' 553-564.
- פרטוש, ר' (2004). מקומה של הפעילות החינוכית-חברתית-קבוצתית בעבודת המדריך לקידום נוער. מניתוק לשילוב, 12, 47-65.
- פרידברג, דניאל (2009). "בין האישי והפוליטי: התבוננות בדינאמיקה הקבוצתית במפגשי דיאלוג של יהודים ופלסטינים בישראל". אנליזה ארגונית: כתב עת לייעוץ ארגוני, 14. עמ' 61-85.
- פרידמן, י' (2005). מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרינס, ר' (1997). מוזיקה כאמצעי טיפולי. חמדעת, 1: 159-165, תשנ"ז, 1996/97.
- צבר בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי: בהוראה ובלמידה. רמת גן: מסדה.
- צבר בן יהושע, נ' (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. אור יהודה, הוצאת דביר.
- צבר בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותי-תפיסות, אסטרטגיות וכלי מתקדמים. מכון מופ"ת.

צוריאל, ד' (1990). 'זהות האני' לעומת 'פזירות הזהות' בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. *מגמות, לב* (4), 509-484.

ציונית, י' ותמיר, י' (2002). ילדים בישראל- תמונת מצב. ביטחון סוציאלי, טבת-תשס"ג, עמ' 5-34. קדוש, ח' (2010). הקבוצה כסיפור: הקסם האנליטי של הנרטיב. *מקבץ*, 15 (1): 26-11.

קורניק, ג' נדן, י' ובן-ארי, ע' (2015). פוגשים את ה"אחר", פוגשים את עצמנו: דיאלוג בין-קבוצתי ככלי לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בחברה רב-תרבותית. *חברה ורווחה, ל"ה* (3), עמ' 447-423.

קידר, ת', גפן ש', אלפרן, ח' (2007). טיפול יצירתי בנוער מתבגר נפגע סמים. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, גיליון 26. עמ' 166-155.

קידר, ת' וסידני, ד' (2011). בני נוער במעבר. בתוך י' ירון (עורכת), *מתבגרים במעגל קבוצתי: סוגיות בעבודה קבוצתית עם נוער עולה הנמצא בסיכון לשימוש באלכוהול וסמים* (עמ' 73-83). תל אביב: עמותת אל-סם והמשרד לקליטת עלייה.

קסלר, ד' (2015). הכלה והאכלה שיח בין תרבותי "בדרך למטבח". אפשר: ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי, 26-25, עמ' 50-48.

קסן, ל' וקרומר נבו, מ' (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

קרומר-נבו, מ' (2002). מפלופה למירי: תרומת הגישה הפמיניסטית לסוגיית נשים במצוקה כלכלית וחברתית עמוקה ומתמשכת. *חברה ורווחה*, 22 (4): 454-433.

קרמר, א' (1980). *אמנות כתראפיה לילדים* (תרגום: ש' ספן). תל אביב: דביר.

קרפלוס, י' ומאיר, א' (2013). *הבניית המרחב הבדואי בנגב*. באר שבע: מרכז הנגב לפיתוח אזורי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ראובני, ל. (2017). מיניות של מתבגרים בעידן הדיגיטלי. ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי, 28, עמ' 22-18.

רבינוביץ, ד' ואבו-בקר, ח' (2002). *הדור הזקוף*. ירושלים: כתר.

רגב, ד' (2004). *הכוח התרפויטי של היצירה באמנות פלסטית: עבודה עם ילדים עם הפרעות בלמידה*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

רוזן, י' (2006). השפעת תכניות החינוך לשלום על עמדות ואמונות מרכזיות ושוליות בהקשר לקונפליקט הישראלי-פלסטיני. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

רוזנוסר, נ' (1997). מנחה הקבוצה. בתוך *הנחיית קבוצה – מקראה*. ירושלים: מרכז ציפורי.

רומי, ש' וטל-בר-לב, ל' (2001). זהות דתית וזהות האני אצל נוער מנותק ונוער נורמטיבי ממוצא אתיופי. *חברה ורווחה*, 21 (1), עמ' 68-51.

רטנר, א' (2015). "דיאלוג דרך קולנוע" – תרומת הפקתם של סרטים במסגרת דו-לאומית לחינוך לחיים משותפים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטורט לפילוסופיה", פקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ריילי, ש' (2008). *תרפיה באמנות עם מתבגרים* (תרגום: צ' שופטי). כפר ביאליק: אח.

רינאוי, ח' (2003). *החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי*. תל אביב: הוצאת המסלול האקדמי של המכללה למינהל.

- שאשא-ביטון, יי (2010). למה אתם מתכוונים כשאתם אומרים "שלום"? תפיסת מושג השלום בקרב מתבגרים יהודים-ישראלים ומתבגרים פלסטינאים כפונקציה של נרטיב קולקטיבי והשתתפות בתוכנית חינוך לשלום. *עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך*, 3, 75-96.
- שגיא, ש', שטיינברג, ש' וחנסאא, ד' (2006). השפעת ההקשר הפוליטי על מאפייני השיח בסדנאות מפגש בין יהודים וערבים בישראל: שיחות אוסלו ואינתיפאדת אל-אקצא. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 24, עמ' 9-30.
- שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחראלדין, מ' (2002). *האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי של יהודים וערבים בישראל: דיון בשתי אסטרטגיות התערבות*. מגמות, מ"א (4), 534-556.
- שוורץ, ט' (2017). יצירתך לי מבט וחלון וראי. *מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי*. 22, 1, עמ' 29-42.
- שחר, א' ושמר, א' (2012). נלמ"ד עם הקהילה: גישה נרטיבית ולמידה משותפת בעבודה קהילתית באמצעות דיאלוג. *חברה ורווחה*, 32(4): 553-577.
- שנהב, ש' ופאול, א' (2010). מפגשי פורום משפחות שכולות ישראלי-פלסטיני למען שלום, פיוס וסובלנות עם תלמידי תיכון יהודים וערבים, דוח מסכם. היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- שטיין, נ' (2008). מיניות בגל הנעורים כבסיס למיניות בגיל ההתבגרות. *יסודות*, 3. <https://yesodot3.co.il/2011/08/11/teenagers-sexuality-as-a-base-to-mature-sexuality/>
- שטיינברג, ש' (2015). *אחרות*. לקסי-קיי (3) ינואר, 8-6.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- תובל-משיח ר', וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות. ירושלים ותל אביב: מאגנס ומכון מופ"ת.
- Abu-Saad, I., Yonah, Y. & Kaplan, A. (2000). Identity and political stability ethnically diverse state: A study of Bedouin Arab youth in Israel. *Social Identities*, 6(1), 49-61.
- Adelman, L., Leidner, B., Ünal, H., Nahhas, E., & Shnabel, N. (2016). A Whole Other Story: Inclusive Victimhood Narratives Reduce Competitive Victimhood and Intergroup Hostility. *Personality and Social Psychology Bulletin* 2016, Vol. 42(10), 1416-1430.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Book
- Ahonen, S. (1999). *The role of narratives in the making of historical identity*. A paper presented at the meeting at the EARLI-99 conference Göteborg: Sweden.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71, 319-342.
- Auerbach, Y. (2009). The Reconciliation Pyramid, A Narrative-Based Framework for Analyzing Identity Conflicts. *Political Psychology*. Vol. 30 Issue 2, p. 291-318.

- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Early Adolescence*, 3, 203-214.
- Barkai-Kra, N. (2018). Using arts as a feminist empowerment tool. In E. Huss & E. Bos, (Eds.) *Art in social work practice. Theory and practice: international perspectives*. (pp 109-117). Routledge.
- Bar-Natan, I., Rosen, Y., & Salomon, G. (2008). *Aspects of friendship between adversaries*. Center for Research on Peace Education, University of Haifa.
- Bar-On, D. & Kassem, F. (2004). Storytelling as a way to work-through intractable conflicts: The TRT German-Jewish experience and its relevance to the Palastinian-Israeli context. *Journal of Social Issues* 2. (60), pp. 289-306.
- Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79, 557-575.
- Benson, J.F. (2010). *Working more creatively with groups* (3rd ed.). New York, NY: Routledge (Original work published 1987).
- Bergh, A. & Sloboda, J. (2010). Music and Art in Conflict Transformation: A Review. *Music and Arts in Action*, volume 2, Issue 2, p. 2
<http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/conflicttransformation>
- Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R. & Klink, A. (1998). Responding to negative social identity: A taxonomy of identity management strategies. *European Journal of Social Psychology*, 28, 697-729.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887.
- Brewer, M. B. (2011). Identity and conflict. In: D. Bar-Tal (ed.), *Intergroup Conflicts and Their Resolution: Social Psychological Perspective*, 125-143. New York: Psychology Press.
- Brewer. M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In: N. Miller & M. B. Brewer (eds.), *Groups in Contact: The Psychology of Desegregation* (pp. 281-302). Orlando, FL: Academic Press.

- Bruner, Jerome S., (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burrowes, N. Disley, E. Liddle, M. Maguire, M. Rubin, J. Taylor, J. and Wright, S. (2013). Intermediate outcomes of arts projects: A rapid evidence assessment. *National Offender Management Service*. Retrieved 28.5.2015 from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/254450/Intermediate-outcomes-of-arts-projects.pdf
- Campbell, J. (1997). *Creative art in groupwork*. New York, NY: Routledge.
- Cho, R. M., & Tyler, J. H. (2013). Does prison-based adult basic education improve post release outcomes for male prisoners in Florida? *Crime and Delinquency*, 59(7), pp. 915-1005. doi:10.1177/0011128710389588 Retrieved 3.6.2015 from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4288462/pdf/nihms634205.pdf>
- Collins, P. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman Press.
- Cote, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, (2), 147-184.
- Corey, M., Corey, G., & Corey, C. (2013). *Groups: Process and Practice*. Cengage Learning.
- Crites, S. (1986). Story time: Recollecting the past and projecting the future. In: T. R Sarbin (ed.), *Narrative psychology: the storied nature of human conduct* (pp. 152-173). New York: Praeger.
- Dallow, J. (2007). Bridging feminist art, activism, and theory. [A review of three contemporary texts]. *NWSA Journal*, 19(1), 166-174
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005) (eds.). *Handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dominelli, L. (2002). *Feminist Social Work Practice*, Palgrave Mcmillan.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, in Chapter 4, What the Arts Teach and How It Shows. (pp. 70-92). Yale University Press.
- Emerson, M., & Smith, P. (2000). *Researching the visual: Images, objects, contexts, and interactions in social*. London: Sage Publication.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York & London: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York & London: W. W. Norton.

- Estrella, K. & Forinash, M. (2007). Narrative inquiry and art-based inquiry: Multinarrative perspectives. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 47, No. 3, July 2007, 376-383.
- Flum, H. (1994). The Evolutive Style of Identity Formation. *Journal of Youth and Adolescence*, 23 (4), 489-498.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Geser, H. (2006). *Are Girls (even) More Addicted? Some Gender Patterns of Cell Phone Usage*. Zurich: Institute of sociology, University of Zurich.
URL: http://socio.ch/mobile/t_geser3.pdf
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22, 142-158.
- Gurevitch, Z. D. (1989). The power of not understanding: The meeting of conflicting identities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25, 2, pp. 161-173.
- Hammack P. L. (2008). Narrative and Social Identity, *Personality and Social Psychology Review*: 12, 222
- Hogan, S. (2003). *Gender issues in art therapy*. UK: Jessica King.
- Huss, E. (2012). What We See and What We Say: Combining Visual and Verbal Information Within Social Work Research. *British Journal of Social Work*, (42): 1440-1459.
- Huss, E. (2009). A case study of Beduin women's art work: A model of social arts intervention with "traditional" women negotiation Western cultures. *Social Work Education*, 28(6), pp. 598-616.
- Huss, E. (2015). *A Theory based approach to art therapy*. London, England: Routledge.
- Huss, E. (2017). Arts as a Methodology for Connecting between Micro and Macro Knowledge in Social Work: Examples of Impoverished Bedouin Women's Images in Israel. *British Journal of Social Work*, 48, 73-87.
- Huss, E., Yosef, K., & Zaccai, M. (2018). Humans' Relationship to Flowers as an Example of the Multiple Components of Embodied Aesthetics. *Behavioral Sciences*. 2018, 8, 32.
- Herzog, H. (2004). 'Both an Arab and a Woman': Gendered, racialised experiences of female Palestinian citizens of Israel. *Social Identities*, 10(1), 53-82.
- Horowitz, E., Huss, E., Viding, C. & Rydwick, E. (2017). Arts as an ecological method to enhance quality of work experience of health care staff: A phenomenological

- hermeneutic study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(1).
- Jordan, M. (2015). *Nature and Therapy: Understanding counseling and psychotherapy in outdoor spaces*. London: Routledge.
- Kamhi, M. M. (2007). Why Teach Art?: Reflections on Efland's Art and Cognition. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 33-39.
- Khuri, L. M. (2004). Working with emotion in educational intergroup dialogue. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 595-612.
- Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learn from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice*, 44, 293-302.
- Kupermintz, H., Rosen, Y., Salomon, G., & Husisi, R. (2007). *Mutual perceptions of Jewish and Arab youth in Israel: 2004-2005*. Haifa, IL: The Center for Research on Peace Education, University of Haifa.
- Jones, A. (2003). *The feminism and visual culture reader*. London: Routledge.
- Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-bass publishers.
- Kabha M., & Caspi, D. (2011). *The Palestinian Arab in/outside: Media and conflict in Israel*. London: Vallentine Mitchell.
- Kay, A. (2000). Art and community development: the role the arts have in regenerating communities, community. *Development Journal*, vol. 35(4), pp. 414-424.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research*. London: Sage Publications .
- Macdonald, B., & Walkey, R. (1977). Case Study and the Social Philosophy of Educational Research. In: D. Hamilton (ed.), *Beyond the Numbers Game* (pp. Berkley: McCutcheon Publishing Corporation .
- Mackenzie, R. K & Livesley, W.J. (1983). A Developmental Model for brief group therapy. R. R & R. K. Mackenzie (eds.), *Advances in group psychotherapy monograph 1*, pp. 101-116.
- Maiese, M. (2003). *Dialogue*. <http://www.beyondintractability.org/essay/dialogue/>
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. New York & London: The Guilford Press.
- Malekoff, A. (2014). *Group work with adolescents: Principles and practice* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

- Maoz, I. (1999). *Israeli-Palestinian youth encounter workshope in the framework of the IPCRI Educational Peace Project*. Basic summary of research finding.
- Maoz, I. (2000a). Power relations in inter-group encounters: A case study of Jewish-Arab encounters in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(4), 259-277
- Maoz, I. (2000b). An experiment in Peace: Reconciliation-aimed workshops of Jewish Israeli and Palestinian Youth. *Journal of Peace Research*, 37(6), 721-736 .
- Maoz, I. (2004). Coexistence is in the eye of the beholder: Evaluating intergroup encounter interventions between Jews and Arabs in Israel. *Journal of Social Issues*, 60(2), 437-452
- Marcow –Speiser, V. & Speiser, P. (2005). An arts approach to working with conflict. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 47, No. 3, July 2007, 361-366.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In: J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescencet psychology* (pp. 159-187). New York, NY: J. Wiley.
- Marcia, J. E. (1993). The Ego identity status approach to ego identity. In: J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 3-23). New York, NY: Spring Verlag.
- Marcia, J. E. & Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 38(2), 249-263.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- McDonald, M., Sarch, J., and Wang, C. (2005). Using the Arts in Community Organizing and Community Building. In: Minkler, M (ed.), *Community organizing and community building for health* (p. 346-365), Rutgers, The State University of New Jersey.
- Mcintyre, A. (2003). Through the eyes of women: Photovoice and participatory research as tools for remaining place. *Gender, Place and culture*. 10(1), 47-66.
- Meir, A., (1997). *As Nomadism Ends: The Israeli Bedouin of the Negev*. Westview Press. A division of Harper Collins Publishers.
- Moon, B. (2000). *Ethical issues in art therapy*. Illinois: Charles Thomas Publisher.
- Moon, H. (2002). *Studio art therapy*. London: Jessica Kingsley.

- Moon, B. L. (2008). *Introduction to art therapy: Faith in the product*. (2nd ed.). Springfield: Charles C. Thomas.
- Nadler, A., & Shnabel, N. (2008). Instrumental and Socioemotional paths to intergroup reconciliation and the needs based model of socioemotional reconciliation. A. Nadler, T. Malloy, J. D. Fisher (eds.), *Social psychology of intergroup reconciliation*. England: Oxford University.
- Newman, D. (2008). The formation of national identity in Israel/Palestine: The construction of spatial knowledge and contested territorial. In: Slocum-Bradley, N. (ed.), *Promoting conflict or peace through identity*, 61-81. Aldershot, England Burlington, VT: Ashgate.
- Newsome, M. (2004). Analysis of past and present movements in cultural competence theory and practice knowledge in social work. In: L. Gutierrez, M. Zuniga & D. Lum (eds.), *Education for multicultural social work practice* (pp. 3-18). Alexandria, VA: council on Social Work Education.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachar, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pickett, J. T., Baker, T., Metcalfe, C., Gertz, M. & Bellandi, R. (2014). Contact and compromise: Explaining support for conciliatory measures in the context of violent intergroup conflict. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 51(5), 585-619.
- Piperno, F., Di Biasi, S., & Levi, G. (2007). Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 389-397.
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 187-199.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751-783.

- Pettigrew, T. F., Wright, S., & Tropp, L. (1998). *Intergroup contact and prejudice: A meta-analytic test of Allport's hypothesis*. Dep. Psychol., Univ. Calif., Santa Cruz. Unpublished manuscript.
- Phinney, J. (1990). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. (1993). A Three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. Bernal (ed.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 45-60). Albany, NY: University of New York.
- Platt, J. (1992). "Case Study" in American Methodological Thought. *SAGE Journals*. Vol: 40 issue: 1, page(s): 17-48.
- Prosser, J. (ed.) (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer.
- Ramsey, V. J. & Latting, J. K. (2005). A typology of intergroup competencies. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41, 265-284.
- Riley, S. (2001a). *Group process made visible: Group art therapy*. Ann Arbor, MI: Sheridan.
- Riley, S. (2001b). Art therapy with adolescents. *Western Journal of Medicine*, 175(1), 54-57.
- Rideout, V., Foehr, U. & Roberts, D. (2012). *Generation M2: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds*. Washington: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rouhana, N. & Bar-Tal, D. (1998). Psychological dynamics of intractable ethnonational conflicts: The Israeli-Palestinian case. *American Psychologist*, 53(7), 761-770.
- Rosen, Y. (2009). Transformation of central and peripheral beliefs: Challenges for peace education. *Journal of Transformative Education*, 7, 1-12.
- Rossetto, E. (2012). A hermeneutic phenomenological study of community mural making and social action art therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 29(1), 19-26.
- Rosen, Y. & Salomon, G. (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14 (1), 135-147.
- Roszak, T. (1992). *The Voice of the Earth*. London: Simon & Schuster.

- Rubin, J. A. (2001). *Approaches to art therapy: Theory and technique* (2nd Ed.). London & New York: Brunner & Rutledge.
- Unger, D. G., & Wandersman, A. (1985). The importance of neighbours: The social, cognitive, and affective components of neighbouring: *American Journal of Community Psychology*, 13(2), pp. 139-169.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (eds.), *Peace education: The concept, principles and practices around the world* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sagy, S., Ayalon, A. & Diab, K. (2011). Perceptions of the narrative of the 'other' among Arab and Jewish adolescents in Israel: Between peace talks and violent events. *Intercultural Education*, 22(2), 191-206.
- Sagy, S., Orr, E., Bar-On, D. & Awwad, E. (2001). Individualism and collectivism in two conflicted societies: Comparing Israeli-Jewish and Palestinian-Arab high school students. *Youth & Society*, 33(1), 3-30.
- Salomon, G. (2006). Does peace education really make a difference? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 37-48.
- Sandberg, H. (2014). Distributive justice v. denial of the Jewish nation-state. *Land Policies in the Zionist Democratic state of Israel*, 5, 23-38.
- Saulnier, C. (1996). *Feminist theories and social work*. New York: Haworth Press.
- Schroeder, J. & Risen, J. L. (2016). Befriending the enemy: Outgroup friendship longitudinally predicts intergroup attitudes in a coexistence program for Israelis and Palestinians. *Group Processes & Intergroup Relations*, 19(1), 72-93.
- Seginer, R., Shoyer, S., Hossessi, R. & Tannous, H. (2007). Adolescent family and peer relationships: Does culture matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 116, 83-99.
- Sharma, S. & Sharma, M. (2010). Self, social identity and psychological well-being. *Psychological Studies*, 55(2), 118-136.
- Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the Reduction of Intergroup Conflict. *The American Journal of Sociology*, Vol. 63, No. 4 (Jan., 1958), 349-356.
- Shulman, L. (2012). *The skills of helping individuals, families, groups, and communities* (pp. 342-357). Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Sage Publications

- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stankiewicz, M. A. (2001). *Roots of Art Education Practice*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Suleiman, R. (2004). Planned encounters between Jewish and Palestinian Israelis: A social-psychological perspective. *Journal of Social Issues*, 60(2), 323-337.
- Sutherland, J., Waldman, G. & Collins, C. (2010). Art therapy connection: Encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy*, 27(2), 69-74.
- Tal-Or, N., Boninger, D., & Gleicher, F. (2002). Understanding the conditions and processes necessary for intergroup contact to reduce prejudice. In G. Salomon, & B. Nevo (eds.), *Peace education: The concept, principles and practices around the world* (pp. 3-14). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup Behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson
- Teichman, Y., Bar-Tal, D. & Abdolrazeq, Y. (2007). Intergroup biases in conflict: Reexamination with Arab pre-adolescents and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 423-432.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P. & Law, B. C. M (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278-2286.
- Vollhardt, J. R. (2012). Collective victimization. In: L. Tropp (ed.), *Oxford handbook of intergroup conflict* (pp. 136-157). New York, NY: Oxford University Press.
- Waller D. (1993). *Group Interactive Art Therapy*. New York: Rutledge.
- Jeffs, T. & Smith, M. K. (2010). Introducing youth work. In: T. Jeffs & M. K. Smith (eds.), *Youth work practice* (pp. 1-14). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Wells, K. (2011). Narrative inquiry. Pocket guides to social work research methods. Oxford University Press.
- Yiftachel. O. (2012). Naqab Bedouins and the (internal) colonial paradigm. In: A. Amara, I. Abu-Saad & O. Yiftachel (eds.), *Indigenous (in) Justice: Law and Human Rights among Bedouins in the Naqab/Negev* (pp. 281-310). Harvard: Human Rights Press.
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-65.

- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research, Design and Methods*: London: Sage Publications .
- Yin, R. K. (1989). *Case study research, design and methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of Case Study Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks:
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M., (2009). "Qualitative Analysis of Content," In: B. M. Wildemuth, (ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, Libraries Unlimited, 2009. pp. 1-12.
- Zúñiga, X., Nagda, B. A., & Sevig, T. D. (2002). Intergroup dialogues: An educational model for cultivating engagement across differences. *Equity and Excellence in Education*, 35, 7-17.

אתרי אינטרנט:

www.cbs.gov.il

<https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawitemid=326820>

<http://www.nevemidbar.org.il/Pages/default.aspx>

<http://www.rio-abierto.co.il/content.aspx?id=1813>

http://fpp.org.il/?page_id=549&lang=he



נספחים

נספח 1

אישור ועדת אתיקה:

Request Sub-Number: 1135-1

جامعة بن غوريون

אוניברסיטת בן גוריון

המחלקה לניהול ויישוב סכסוכים בשיתוף התוכנית- "עיר ללא אלימות"

הנדון: השתתפות בפרויקט: "יוצרים שכנות טובה"

החברה הבדואית והחברה היהודית חיה בשכנות במשך שנים, אך אנו לא באמת מכירים אלה את אלה. בתכנית זו אנו רוצים לאפשר הזדמנות להיפגש, ובכך גם להכיר את היפה, המיוחד המשותף והשונה בינינו.

מטרת הפרויקט- לעצב יסודות למעורבות חברתית וקהילתית בקרב קבוצות נוער יהודיות ובדואיות הגרים בישובים שכנים זה לזה תוך יצירת מפגש המעורר חוויות חיוביות ומשותפות. הפרויקט יתקיים במשך כחמישה-עשר מפגשים, על בסיס שבועי, החל מחודש _____ . המפגשים יתקיימו בימי בין השעות _____ לסירוגין בישובים של משתתפי התכנית. (יהיו הסעות למפגשים מחוץ לישוב)

מפגש ראשון, יתקיים ביום _____, בשעה _____, ניפגש ב _____.

לברורים ניתן לפנות לנועה ברקאי-קרא, מנחה/ת התכנית בטלפון: _____.

הסכמת הורים

אני החתום מטה מאשר בזאת השתתפות בני/בתי _____ בפרויקט "יוצרים שכנות טובה" אשר מטרתו מפגשי מעורבות חברתית, היכרות, ודו קיום בין בני נוער בדואים ויהודים.

הפרויקט בהשתתפות וליווי אוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע. הובא לתשומת ליבי שמהלך הפרויקט יהיה שימוש בצילום ותיעוד המפגשים לצורכי האוניברסיטה והגופים הממנים. המפגשים יתקיימו ביישוב _____ וביישוב _____ . אני מסכים/ אינני מסכים לפרסם את תמונות בתי הנלקחות במהלך המפגשים.

שם ההורה: _____ חתימה: _____

טלפון: _____

قسم ادارہ وتسوية الخلافات باشتراك (مدينة بلا عنف)

الاشتراك بمشروع خلق حسن الجوار .

المجتمع اليهودي والبدوي يعيشون بالجوار على مدى السنين وفي الحقيقة نحن لا نعرف بعضنا البعض في هذا البرنامج نريد ان نعطي فرصة للقاء والتعارف على الجميل والخاص والمشارك والمختلف بيننا .
هدف المشروع :

بناء اساس اختلاط اجتماعي وجمهوري بين الشباب اليهود والبدو الذين يعيشون في بلاد متجاورة الواحدة بجانب الاخرى.
من خلال خلق لقاءات تثير تجارب ايجابية ومشاركه .

المشروع يشمل 15 لقاء :

10 لقاءات مشتركه لمجموعة لهافيم ورهط.

5 لمجموعه رهط فقط.

سنقام اللقاءات مره بالاسبوع .

ابتداء من شهر نوفمبر كل اثنين بعد الظهر بنفس الوقت للمجموعتين .
ملاحظه :

توجد هناك سفريات للذهاب والعودة

للاستفسار يمكنكم الاتصال بموجهة المجموعة :

ليلى الهزيل:

موافقة الاهل .

انا الموقع ادناه _____ اوافق بذلك باشتراك ابني/ابنتي _____ .

بمشروع خلق (حسن الجوار) .

المشروع باشتراك ومرافقه بن غوريون بئر السبع .

وضح لي انه من خلال المشروع سيكون هناك تصوير وتوثيق اللقاءات لاحتياجات الجامعة والجهات الممولة.

انا اوافق / غير موافق على نشر صور ابني /ابنتي التي اخذت خلال اللقاءات

اسم الوالد/الوالدة _____ .

לפני תחילת התוכנית "יוצרים שכנות טובה" לצורך תיאום תכני המפגשים

יוצרים שכנות טובה- הכנה לתוכן מפגשים

מטרת המפגשים האחדים שצריכים להתקיים בכל שלושת הקבוצות מטרותם הינה :

- לאפשר מחקר רוחב הבוחן את השפעות התוכן של הכלים היצירתיים בתוך התהליך
 - להקל על המנחים אשר אינם צריכים להמציא את הגלגל. ומקבלים מערכים חצי מובנים ונותנים כיוון ברור לעשייה משותפת. (הרבה מתוך הידיעה שהמנחים אינם בהכרח מנוסים ובאים מרקע של הנחיית קבוצות נוער או קבוצות קונפליקט)
- ועדין – בתוך מכלול זה קיימת גמישות גבוהה למנחים להרגיש את הקבוצה, להתאים לכל קבוצה לפי צרכיה את סדר המפגש, תוספות ודברים שחשוב להם לגעת במהלך המפגשים. או יותר מזה- דברים ותכנים שיעלו שיחיבו התייחסות של המנחים לאותו נושא.

מפגשים שצריכים להתקיים בכל אחת מהקבוצות :

1. מפגש הכנה חד לאומי- בנושא סטרייטיפים דעות קדומות והתאום ציפיות לקראת המפגש המשותף.
2. מפגש בישולים/ בישולי שדה/ מאסטר שף. המלצה לקיים את המפגש ביישוב הבדואי- לרוב יש יותר תנאים אם באירוח בית אחד המשתתפים או במידה וניתן להדליק מדורות בשטח בית הספר או בשטח בו מתקיימת הפעילות. יש לדאוג לרשימת מצרכים מראש, וכלי בישול/ הגשה בסיסיים. עדיפות אולי לחד פעמיים במקרה שיש לשמור על כשרות. ההמלצה- לחלק למספר קבוצות מעורבות, (יהודים ובדואים) שעל כל קבוצה להכין משהו יצירתי ואכיל מהמצרכים שקיבלו. כמובן שלקראת סוף המפגש- תוצרי המפגש ייצרו ארוחה.
- מפגש זה מומלץ לקיים יחסית בתחילת המפגשים.
3. מפגשי ביקור בבתים/מקומות עניין ומוקד עיקרי ביישוב היהודי והישוב הבדואי. יש לחלק מצלמות או בעזרת הסמארטפונים של המשתתפים- על מנת שיהיה תוצר תמונות של הדברים לפי שבני הנוער רואים את המציאות- יש לתת לבני הנוער הנחייה מראש (בתחילת המפגש) שעליהם לצלם דברים שמושכים את תשומת ליבם, דברים ששונים מהישוב שלהם, דברים ששונים/דומים תרבותית וכדומה.
- מפגשים אלו מומלץ שיהיו צמודים אחד לשני, משמע אם מפגש 4 התקיים ביישוב היהודי, מפגש 5 יהיה ביישוב הבדואי על אותו המשקל.
4. סדנת ODT לקראת סוף המפגשים- פעילות אתגרית המצריכה את כל הקבוצה המשותפת לקחת אחריות כלפי משימות משותפות. (מומלץ מאוד לקראת מפגשים 7-9)
5. במידה ו"נערי האור"- סדנת הנרות- עובד טוב- הייתי שמחה שיתקיים בכל אחת מארבעת הקבוצות. יכול להיות מאוד מעניין לראות את ההבדלים והממשקים הדומים כאשר מישהו חיזוני מגיע לקיים אותה סדנה, מה התכנים שעולים והתוצרים..
6. מפגש דף הפייסבוק - כמעריך על הדומה והשונה ביינו.

מפגשים חד לאומיים:

להלן מספר הצעות/בנק רעיונות למפגשים החד לאומיים. יש לזכור:

מטרת המפגשים החד לאומיים הינם:

- עיבוד החוויה המתקיימת במפגש המשותף, בשפת האם ובמקום בטוח ושקט.
 - אזורור החוויה וניסיון להגיע לתובנות מתוך התבוננות ממרחק מסוים על התהליך- בעזרת המנחה כמובן
 - ברור אישי של החוויה אותה אני עובר במפגשים המשותפים
 - התבוננות קבוצתית על סוגיות ותחושות שעולות מהמפגשים המשותפים.
- מפגש ראשון- סטראוטיפים ודעות קדומות, תאום ציפיות והכנה לקראת המפגש המשותף.
- מפגש 2-4 צריכים להיות זהים במטרתם- אך שונים במתודות אשר מביאים לקבוצה.

אפשרויות:

יש לדבוק במספר שאלות מנחות כגון:

- אם איזו תחושה יצאתי מהמפגש/מפגשים הקודמים?
 - מה למדתי על עצמי/האם למדתי משהו חדש על עצמי? על חברי לקבוצה?
 - חוויה חיובית/רגע משמעותי שהיה לי במפגשים הקודמים?
 - ציין דבר מה שהפתיע/חידש לך מהקבוצה השנייה
 - האם היה דבר מה שרציתי להגיד במפגש הקודם ולא אמרתי..
- כמובן יש להיות רגישים ולשים לב האם היו דברים חריגים/תכנים שזקוקים להתייחסות מיוחדת ואז יש לתת להם מקום במפגש.

אופציות לעבודה עם יצירה:

- להביא כל מיני חומרים ממוחזרים (גלילי נייר טואלט, קופסאות פלסטיק/שימורים ריקות, חתיכות בדים, עיתונים משומשים וכל מה שעולה על רוחכם) וכפעילות – עליכם ליצור את החוויה שלכם מהמפגשים המשותפים האחרונים.
- להביא מספר צבעי פלסטלינה בכמות מספקת לכל הקבוצה החד לאומית- וליצור לפי ההגדרה הבאה:
- משהו שהייתי רוצה להגיד לקבוצה השנייה וטרם אמרתי..
- אך הייתי רוצה לראות אותנו בסוף המפגשים המשותפים או כל משפט מכוון אחר.
- עבודה עם קלפים- בתחילת המפגש פורסים קלפי טיפול לדוגמה point of you, או מילים של רגשות, ומבקשים מכל משתתף לבחור קלף שמאפיין בצורה הטובה ביותר את התשובה לאחת השאלות המנחות.
- במידה וישנו צורך להתייחס לדינאמיקה בין חברי הקבוצה החד לאומית יש מקום לאפשר להם שיח אחד עם השני- כגון משחקים פשוטים של תקשורת- כל אחד אומר למי שיושב מימינו.. מסתובבים בחדר עם עיניים למטה וכאשר המנחה מוחה כף, האדם הראשון שאני נעמד מולו יש לנו 60 שניות לדבר על...
- הרוח נושבת לגבי משפטים הקשורים לפרויקט ועוד..

מקווה מאוד שנותן כיוון!!



כמובן שאני זמינה לחשיבה ורעיונות. הדברים כמובן יתחדדו כאשר העבודה תתחיל ויתחילו לעשות דילמות מהשטח. אז נוכל להתאים את המתודות למה שהקבוצות צריכות. ואין ספק שכל קבוצה יהיו צרכים קצת אחרים.

מפגש הסיכום צריך להיות מפגש הסוגר את החוויה, כיצד אני יוצא מהתהליך? מה למדתי? מה יכול היה להיות אחרת? מה הייתי ממליץ למשתתפים אחרי בפרויקט וכו..

נועה

נספח 4 : נספח למנחים

נספח זה נשלח למנחים בתהליך ההכנה לפני מפגשי התוכנית

הצעה לרצף המפגשים לפרויקט "יוצרים שכנות טובה"

מפגש הכנה חד לאומי- סטריוטיפים ודעות קדומות +תאום ציפיות לקראת המפגש המשותף הראשון

מפגש 1 משותף: פתיחה במקום נטרלי – הכרות דרך משימות אתגר משותפות.

מפגש 2 משותף: בישוב הבדואי- בישולי שדה יצירתיים (פעילות מאסטר שף מאכלים מהבית)/ או מפגש הכנת דף פייסבוק משותף.

מפגש חד לאומי מספר 2

מפגש 3: בישוב היהודי- הכרות עם הישוב דרך חפש את המטמון ומשימות משותפות.

מפגש 4: בישוב הבדואי- פעילות צילום ואירוח בדואי בבתים תוך סיפור המסורת.

מפגש חד לאומי מספר 3

מפגש 5: בישוב היהודי- המשך פעילות צילום והבית שלי- סיכום הדומה והשונה מתוך התמונות.

מפגש 6+7: יצירת פרויקט משותף בישוב הבדואי- נערי האור- יצירת נרות משותפים- סדנה חיצונית.

מפגש חד לאומי מספר 4

מפגש 8: על הדומה והשונה בינינו, הכנה לקראת תערוכת סיום והזמנה להורים

מפגש 9: פעילות אתגרית חוויתית במקום נטרלי/ טיול שיכלול – אך הייתי רוצה לראות את השכנות הזו בעוד 10 שנים (ראיית עתיד)

מפגש 10: מפגש סיום, תערוכה כולל הזמנת הורים ותצוגת המוצגים שהוכנו.

מפגש חד לאומי לסיכום

מפגש הכנת דף פייסבוק משותף

מותאם למפגש 3-5 (או מפגש 8)

מטרות המפגש:

- לייצר תקשורת אינטימית בזוגות מעורבים על בסיס מטרה משותפת של יצירה
 - לבחון את הדברים הדומים והשונים ברמה הבין אישית
 - לבחון האם קיימת ולייצר אמירה משותפת
- משך זמן הפעילות: כשעה חצי

ציוד:

- ערימה מספקת של עיתונים/מגזינים מכל מיני נושאים- נשונל גאוגרפיק, לאישה, בלייזר וכו.
- מספרים בכמות מספקת לכולם
- דבק
- בריסטולים בגודל 4A (עדיפות לצבעוניים) אך גם דפי 4A לבנים יעשו את העבודה.
- פנדות/טושים/גועש (מה שיש)

מהלך המפגש:

פתיחה- לפתוח בתזכורת קלה מה היה מפגש קודם.

אפשרות לעשות סבב קצר של משחק חימום, אם יש צורך בתזכורת השמות, אפשר להיעזר בכדור, משחק קצר נוסף-

עומדים בזוגות מעורבים פנים מול פנים בדממה. במשך 30 שניות בן זוג A מתבונן היטב בבן זוג B. כעבור 30 שניות בין זוג A עוצם את העיניים. על בן זוג B בדממה לשנות משהו מצורת לבושו (כגון: להחליף יד לתכשיט/שעון, לפתוח רוכסן, להוריד/לשים סיכה/סרט בשיער וכו) כעבור 30 שניות נוספות בן זוג A פוקח עינו ועליו לנחש מה השתנה. לאחר מכן מחליפים בתפקידים.

חלק 2-

חלוקה לזוגות מעורבים-

המשימה של כל זוג הינה- ליצור דף פייסבוק משותף. לצורך משימה זו עליהם ראשית לגלות מהם הדברים המשותפים ששני בני הזוג אוהבים, מתעניינים, תחביבים, מוזיקה וכו'. ומהם הדברים השונים ביניהם.

לקראת בסיום הכנת הדף המשותף- על כל זוג לכתוב משפט סטטוס/ אמריה משותפת ששניהם מתחברים או היו רוצים להגיד לעולם.

עליהם למצוא דרך יצירתית להציג תוצרים אלו- על גבי הדף. יש לתת לכל זוג דף בריסטול אחד בגודל זהה לכל הזוגות.

לצורך המשימה יש לרשותם, חומרי יצירה, מגזינים וכו'.

המלצה- את ה 10 דקות הראשונות נסו לגלות מהם הדברים המשותפים/שונים ולאחר מכן לחו לחפש במגזינים, ניתן גם לעשות הפוך- ראשית לחפש במגזינים ותוך כדי לפענח בעזרת התמונות והכתבות את הדברים.

לצורך זמן יצירה זה הקצו לפחות 30 דקות. (במהלך הפעילות תהיו רגישים וגמישים כמה זמן בני הנוער עוד זקוקים לעבודה. ניתן יהיה למשוך זמן זה לפי חלוקת זמן המפגש כל עוד כולם עובדים ויוצרים ולא משתעממים.

בתום היצירה- לאחר סידור החדר וניקיונו.

מתבקשים מכל הזוגות להניח במעגל את כל היצירות ולקחת מספר דקות להתבוננות.

לאחר מכן – עשו סבב ושמעו כל זוג- כיצד הוא מציג את יצירתו, ומה הכינוי כפי שהם רואים לנכון.

לאחר שכל הזוגות שיתפו, נסו ליצר שיח על התהליך.

- אך היה לכם ליצור את דף הפייסבוק? (קשה/קל/היו הרבה דברים משותפים או ממש לא?)
- האם היה משהו שהפתיע אתכם/שגיליתם על הבן זוג שלא ידעתם?
- האם יש דף פייסבוק מהיצירות האחרות שממש משך את תשומת ליבם- ולמה?
- משהו שהיו רוצים להגיד לקבוצה?
- מה הם לומדים מהמפגש היום?

שיהיה בהצלחה.

למתעדים-

** יש לתעד ולצלם את כל יצירות האומנות, (אם ניתן לאסוף אותם ולשמור- עדיף .

לוודא שהשרמקול מקליט את ההסבר שכל זוג מספר על היצירה שלו.

פרוטוקול תיעוד

- (א) תפקידו של המתעד הוא להיות "זבוב על הקיר". כלומר, הוא תצפיתן בלבד, ולא משתתף או מתערב בשום פנים ואופן.
- (ב) לכתוב באופן מילולי ורצוף את כל ההתרחשויות שקורות במהלך המפגש.
- (ג) לכל מפגש לצייר עגול עם סדר הישיבה ושמות המשתתפים.
- (ד) להקליט עם טייפ מנהלים את מהלך כל המפגש כולל שקט כולל צחוקים - הכל.
- (ה) תיעוד מפורט של הנחיות הניתנות עבור כל פעילות - האומנותית או האחרת.
- (ו) לצלם את עבודות האמנות 3 פעמים: בהתחלה, באמצע ובסוף, כדי לתפוס את התהליך במלואו. (מצלמות תחולקנה לכל המתעדים)
- (ז) תצפית של התנועה המרחבית של הילדים- איך הם יושבים (ביחד או לחוד) איך התנועה שלהם סביב האמנות (לאיזה קבוצות נכנסים האם יש מגע ושיתוף או נפרדות) – כל החלק הלא מילולי יש לכתוב בסוגריים (י).
- (ח) כל התיעוד של הטקסט צריך להיות מחובר לתהליך של עשיית האמנות ולא רק לתיעוד של התוצר הסופי. ז"א צריך לתצפת את האינטראקציה של האנשים שעושים אומנות ביחד (לדג', מי יושב ליד מי, מי מוביל את התהליך, האם יש ערבוב בין שתי הקבוצות הלאומיות, האם זה משתנה לאורך עשיית העבודה, וגם בין המפגשים השונים)
- (ט) צריך לעבוד לאורך ציר הזמן, כלומר, לתעד מה קורה בהתחלת התהליך של האומנות, איך התהליך מתפתח לאורך הזמן במפגש עצמו. לכתוב למשל, באיזה צבעים כל משתתף עבד ואז אפשר לעקוב אחרי זה גם בתוצר הסופי. המטרה המרכזית- לתעד את האינטראקציה הלא ורבליית בין המשתתפים.
- (י) התרשמות אישית של המתעד מהמפגש (רפלקציה הכוללת: אוירה [מתח, רוגע, חשש, בושה וכו'], שינויים ממפגש למפגש, דינמיקה בין המדריכים הבדואי והיהודי, האם יש small talks מחוץ למפגש הפורמלי, חיוכים, בדיחות במעטפת של המפגש)
- (יא) הרפלקציה תכלול גם את המרכיב על חלק האומנותי: אפשר להסתכל על התמונות כתזכורות ולציין- מי היה הכי דומיננטי, מי התנגד, מי לא השתתף, איך היתה האינטראקציה בין הקבוצות בזמן הפעילות האומנותית.

**Art as a bridge in a binational group of Arab and Jewish youth
living in the South of Israel**

Abstract

In recent years there has been a wide range of initiated meetings programs between binational groups among diverse populations (youth, students, adults) in Israel (Masari Audath Allah, 2014; Friedberg, 2009; Sagy, Steinberg and Hasnaa, 2006). Many studies highlight the complexity of these encounters and yet their great importance and contribution to strengthening the recognition of the other's narrative, encouraging tolerance, reducing prejudice and more. These meetings create intense cultural and verbal challenges. The present study examines the role of creative tools as mediator tools in binational groups in adolescents. According to the literature, creative tools such as photovoice, painting, plastic arts, challenge workshops, create a bridge to nonverbal communication and a transitional space in which to meet the other (Huss, 2010; McDonald Sarch & Wang, 2005).

With the help of the "Creating a Good Neighbor" program, the study examined three bi-national groups in the Negev region. Each nation group comprised eight to ten participants (participants live in nearby localities) and were instructed by a Jewish and Bedouin facilitator. Two of the three groups were mixed groups of boys and girls and one group of girls only. The focus of all meetings was through a variety of creative tools, which allowed non-verbal communication when meeting with the other group.

The research question came to examine the role of art in bi-national groups among Jewish and Bedouin youth living in neighboring communities in the Negev. The sub-questions that helped answer the central research question were: What content did the creative tools and group discourse raise? What process took place in the group while using creative tools? What methodological practices have emerged from the use of creative tools in initiated meetings for bi-national groups among youth?

The theoretical fields that were examined for clarification of the various issues raised during the study addressed several issues: Jewish-Arab relations in Israel, with emphasis on Jewish and Bedouin youth; Group work among youth, with emphasis on

working with creative tools among youth; Different approaches to meeting conflict groups, emphasizing the use of creative tools in bi-national groups for dialogue.

The research method included a Multiple Case Study- research framework (Yin, 1989, 2003). Each case study was thematically analyzed first separately and then together. This process can examine the uniqueness of and differences between the cases based on different parameters such as the nature of the locality, gender, guideline differences and more, while the common themes between the case studies allowed for generalizations and strengthened the reliability of the study. Also, the Art-Based Research methodology is used, which examines various dimensions that do not require the verbal language, such as visual, musical and movement dimensions that relate to participants' creative processes, content, form, and interaction, and their reactions to the process and the works themselves (Huss, 2012; Huss & Sela-Amit, 2018). Using art-based research creates an active discourse between program participants and allows to explore the experience in a whole range of senses beyond the verbal discourse. Observationalists documented all three case studies. The sessions were recorded, filmed and transcribed. Also, all the artwork and the use of creative tools were documented in the pictures. Semi-structured interviews were conducted with all facilitators at the end of the process, and a research journal was written and documented throughout the years of the "Creating a Good Neighbor" program.

As is customary in an art-based study, a specific analytical protocol was created to suit the research aims. The current protocol consisted of three steps:

1. Examining the events and procedures that took place around creative activity (before, after and during activity), as well as a thematic analysis of the product and response to products as reflected in the group process texts. Furthermore, analyzing data collected by additional research tools, specifically those parts regarding the use of creative tools, and compiling it into a relevant database.
2. After each case study was examined individually with the help of the first step in the analysis protocol, all the verbal and visual data were categorized and subdivided into themes for thematic-content analysis.
3. All visual and verbal data from all cases were included to answer the research questions.

The central themes common to all cases were:

1. The arts as a basis for an initial contact between the groups
2. Arts as enabling undirected communication (without intervention of youth leaders)
3. Arts as a space that on the one hand bridges, and on the other, illuminates (exposes and blurs simultaneously) the structural power relations between the Jewish and Arab youth
4. Arts as strengthening the overall collaboration between the two groups over time in the group process.

Overall, the central role of art was seen as promoting the group process, encouraging communication and creating a focus of content around which the two national groups interact positively, as a group, as well as individuals.

In addition to the joint findings that emerged in the three case studies, unique findings also emerged for each case study. These unique findings were mainly due to gender differences, gender-mixed groups versus single-gender groups, the nature of the community from which the participants came, style and professionalism of the guidance, and more.

From these specific contextualized themes, we learnt the caveats of using arts, such as that art as an expressive language is not a “universal” language, as is sometimes thought, but rather a language that must be acquired and learned like any other language. Another theme was that arts activities and materials need to be culturally and gender- relevant. Thus, the arts emerge as embedded within but also outside of, the conflict. It creates a space containing different strata, diverse insights, and different subjective perceptions of the conflict as experienced by the youth.

The ability of the arts to create new and additional spaces that simultaneously reflect and undermine the existing reality is a theoretical frame that enables to use the arts in conflict groups in a more nuanced fashion. This becomes the theoretical prism through which to use arts as in this group. Translating this theoretical frame into specific arts based methodologies is the model that emerged from this study. This included four different types of art- use over the development timeline of the group:

1. Art - planned in advance, without using verbal language.
2. Art created spontaneously.
3. Art based on youth culture.

4. Planned art as a trigger for conversation with the other.

In summary, this study provides insights into the use of creative tools in bi-national groups among youth. The innovations that this study brings to literature allow complex observation to understand reality. In addition, the practice that emerges from the current study promotes more professional guidance, cultural sensitivity that will give professionals in the field of guidance and support for a complex and gentle process of meeting with others in bi-national groups.

This study reveals that creative ways must be found to promote values of tolerance, mutuality and partnership in Israeli society.

Research-Student's Affidavit when Submitting the Doctoral Thesis for Judgment

I Noa Barkai-Kra, whose signature appears below, hereby declare that
(Please mark the appropriate statements):

- ✓ I have written this Thesis by myself, except for the help and guidance offered by my Thesis Advisors.

- ✓ The scientific materials included in this Thesis are products of my own research, culled from the period during which I was a research student.

Date: 13/11/2019 Student's name: Noa Barkai-Kra Signature:



Handwritten signature of Noa Barkai-Kra, dated 13/11/2019.

This work was carried out under the supervision of: Professor Huss Efrat

In the Department of Social Work

Faculty of Humanities and Social Sciences

Art as a Bridge in a Binational Group of Arab and Jewish Youth Living in the South of Israel

**Thesis submitted in partial fulfillment
of the requirements for the degree of
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”**

By

Noa Barkai-Kra

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University
of the Negev**

Approved by the advisor ehuss

Approved by the Dean of the Kreitman School of Advanced Graduate Studies

November 2019

Beer-Sheva

Art as a Bridge in a Binational Group of Arab and Jewish Youth Living in the South of Israel

**Thesis submitted in partial fulfillment
of the requirements for the degree of
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”**

By

Noa Barkai-Kra

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University
of the Negev**

November 2019

Beer-Sheva