

מהדרה להאדרה ובחזרה

השפעת המערך הקבוצתי על חוויית המנחה ועל תפיסתה על-ידי הקבוצה – כזר

מודר או כזר מואדר

עדית קאופמן-סטרוול

המאמר דן בחוויה של המנחה, ובאופן שבה היא נתפסת על ידי הקבוצה – כזר מודר או כזר מואדר. הוא מראה כי האופן שבו המנחה נתפסת הוא פונקציה של המערך הקבוצתי, הכולל את ההרכב האנושי של הקבוצה מבחינת מגדר, גיל וזהות לאומית של המשתתפים, ושל ההקשר החברתי של הקבוצה כולה.

המאמר מתאר שתי סדנאות קצרות, בנות חמישה מפגשים כל אחת, שהועברו לתלמידי כיתה י' בבית ספר תיכון ערבי ביפו במשך שתי שנות לימודים עוקבות. את הסדנאות הנחו שני מנחים, וכל אחת מהן התקיימה במערך אחר. ההבניה השונה של המערכים ביטאה ניסיון להתמודד עם החוויה של המנחים, ועם האופן שבו הם נתפסו על ידי הקבוצה.

בסדנה הראשונה הוקמו שתי תת-קבוצות מקבילות, שונות בגודלן, לפי חלוקה מגדרית: את קבוצת התלמידות הנחתה מחברת המאמר, פסיכולוגית ישראלית-יהודייה, ואת קבוצת התלמידים הנחה פסיכולוג ערבי-ישראלי. מבחינת בית הספר, מטרת הסדנה הייתה לחזק את התלמידות, כדי שיוכלו להימנע מנישואי בוסר, המקובלים בחברה הערבית המסורתית, על מנת לאפשר להן למצות את הפוטנציאל האישי והתעסוקתי שלהן. האופן שבו חולקו הקבוצות אפשר לעבוד עם התלמידות על מטרת הסדנה, אך גם עורר קשיים וקונפליקטים שונים.

בעקבות הקשיים, בסדנה הבאה נערכה חלוקה אחרת, שיצרה מערך קבוצתי שונה: הפעם הוקמו שתי קבוצות מקבילות, זהות בגודלן והטרוגניות מבחינה מגדרית. המערך החדש עורר קשיים וקונפליקטים מסוג אחר, וביניהם גם היפוך בחוויות של המנחים ובאופן שבו הם נתפסו על ידי המשתתפים: הזר המודר הפך לזר מואדר, ולהפך.

מילות מפתח: הדרה, האדרה, מערך קבוצתי, חוויית מנחה הקבוצה

עדית קאופמן-סטרוול היא פסיכולוגית קלינית וחינוכית מומחית, ומדריכה; עובדת בשירות הפסיכולוגי-חינוכי של עיריית תל-אביב-יפו, מנהלת המרכז הטיפולי בכפר הירוק, ובעלת קליניקה פרטית; בוגרת התכנית החד-שנתית להנחיית קבוצות מובנית של המרכז להשתלמות בניהול באוניברסיטת בר-אילן.

המאמר דן בשתי סדנאות קצרות, שכל אחת מהן כללה חמישה מפגשים עם תלמידי כיתות י' בבית ספר תיכון ערבי ביפו. הסדנאות התקיימו במשך שנתיים עוקבות, והונחו בידי אותם המנחים, אך המערך הקבוצתי השתנה בין השנה הראשונה לשנייה. השינוי במערך הקבוצתי נערך בעקבות החוויה של המנחים, והאופן שבו הם נתפסו על ידי הקבוצה: כזר מודר או כזר מואדר. ההחלטה על השינוי במערך הקבוצה נבעה מההבנה כי החוויה של המנחים, והאופן שבו הם נתפסים על ידי הקבוצה, קשורים יותר למערך הקבוצתי, ופחות לתכונותיהם האישיות, ליכולותיהם או לניסיונם המקצועי. הבנה זו תומכת באמצעות דוגמאות משתי הסדנאות, שבהן היו המנחים והפעילויות זהים ברובם, אך מערכי הקבוצה היו שונים, והם שהובילו, כנראה, להשלכות השונות על המנחים.

למאמר שלושה חלקים: בתחילה יוצג הרקע הנחוץ להבנת ההקשר שבו התרחשה ההתנסות הקבוצתית, ותיסקר בקצרה התופעה של נישואי בוסר בחברה הערבית, שבה עסקה הסדנה. בחלקו השני תתואר ההתנסות המעשית בסדנה, וחלקו האחרון יציג מספר תובנות, מסקנות והמשגות הנגזרות מההתנסות הקבוצתית.

רקע

במרץ 2011 הוצע לי, פסיכולוגית יהודייה, להעביר ביחד עם פסיכולוג ערבי סדנה בת חמישה מפגשים של שעה וחצי לתלמידי כיתה י' בבית ספר תיכון ערבי ביפו. ההצעה הכילה אתגר מקצועי לא פשוט, כיוון שמטרת הסדנה נקבעה בידי מזמיניה ולא משתתפיה. בנוסף, המטרה היתה מניעתית, וכוונה להתמודד עם מצב עתידי פוטנציאלי, ולא עם קושי עכשווי. לאור זאת, בתחילה התקשו משתתפי הסדנה להבין כיצד יוכלו המנחים לעזור לכל אחד מהם כפרט, ולכולם כקבוצה. בנוסף, אנחנו המנחים נכנסנו לקבוצות ותיקות, שהתקיימו כבר זמן רב כמערכת חברתית פעילה ולעתים אף ארוכת שנים, של משתתפים שהשתייכו לאותה מסגרת חינוכית ואותה סביבת מגורים.

כאשת מקצוע, שהגיעה אל המשתתפים כמנחה חיצונית, שאינה חלק מהמרקם החברתי שלהם ואינה חולקת איתם חוויות דומות, בתחילה חוויתי את עצמי כזרה, וכך גם נתפסתי

על ידי משתתפי הסדנה. הקבוצה נראתה לי כגוף חי ושלם, בעל קיום עצמאי שאינו תלוי בי, ואילו אני כמנחה הופעתי בה כגורם חיצוני וזר. היה עלי ליצור את התנאים שיאפשרו למשתתפים לצמוח, תוך השתלבותי כמנחה בקבוצה. מתוך עמדת מוצא זאת ניסיתי להתמקם ולהתבסס בתוך הגוף הקבוצתי, אותו חוויתי כישות נפרדת ושונה, ולנסות ליצור יחסים ותקשורת שישפיעו על המשך ההתפתחות של הקבוצה ומרכיביה בכיוון חיובי ומועיל.

בהשוואה לגמישות היחסית המתאפשרת בקביעת המערך בטיפול פרטני, כאשר קובעים מערך קבוצתי, המנחה משפיע, בעת ובעונה אחת, על מספר רב יותר של משתתפים, שלכל אחד מהם צרכים שונים. ריבוי זה מקנה לו מעמד סמכותי העלול להיתפס כנוקשה, ולעורר במשתתפים שונים תגובות שונות. המפגש בין אפיוני כמנחה (גיל, מגדר, מוצא, זהות לאומית, תכונות אישיות) לבין המערך הקבוצתי, השפיע על ההשלכות של משתתפי הקבוצה, הקבוצה כשלם, וגם עלי כמנחה, שהצטרפה לקבוצה בתפקיד נבדל אשר תרם להגדרת הזהות הייחודית של הקבוצה. השלכות אלה השפיעו על מידת ההדרה ו/או ההאדרה שלי כמנחה. כך, בקבוצה שהיתה הומוגנית מבחינה מגדרית, כללה רק נערות ערביות, ונועדה לקדם את השתלבותן בחברת הרוב הישראלית, הפכתי, כמנחה אשה, למוקד של הזדהות ואף האדרה. לעומת זאת, בקבוצה שבה המשתתפים היו ערבים-ישראלים משני המגדרים, זהותי כיהודיה-ישראלית, ומיקומי כמנחה הקבוצתי בתפקיד המנחה, שהקנה לי כוח וסמכות, השפיעו, לפחות באופן סמוי, על עמדות המשתתפים כלפי. הם גרמו למשתתפים לראות בי נציגה של הממסד הישראלי, על כל מרכיבי הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. מצב זה תרם להדרתי ולהפיכתו למושא להשלכות שליליות.

מטרת הסדנה

המטרה הבסיסית של מנהל בית הספר בקיום הסדנה היתה שאיפתו לצמצם את התופעה של נישואי-בוסר בקרב התלמידות. נישואים כאלה, הנהוגים בחברה הערבית-מסורתית, מונעים מנשים ערביות צעירות למצות את פוטנציאל ההתפתחותי, האישי והתעסוקתי שלהן בתחומים של השכלה, קידום מקצועי וחיים אישיים. צוות בית הספר, שהתרשם מהיכולות הגבוהות של תלמידותיו, סבר כי יש להן פוטנציאל טוב ללימודים, וזה יוכל להביאן בעתיד להתפתחות מקצועית והתקדמות אישית. עם זאת, החשש היה שהלחצים המשפחתיים, החברתיים והתרבותיים המופעלים על נערות אלה יגרמו להן להינשא אף במהלך לימודיהן בתיכון, ובכך לגדוע כמעט לחלוטין את האפשרויות של מימוש פוטנציאל זה. מטרת הסדנה לא הוצגה בגלוי, מחשש שמא היא תעורר בהורי התלמידים סירוב לשתף פעולה ולתת את

הסכמתם לקיום הסדנה. הנושא המוצהר של הסדנה היה: "להיות נערה/ ערביה/ מתבגרת/ בחברה הישראלית: מסע לארץ החלומות". הסדנאות נגעו בסוגיות הקשורות לגיל ההתבגרות בחברה הערבית, אך עשו זאת בעדינות הנדרשת כדי לכבד את הנורמות התרבותיות של המשתתפים. במהלך הסדנה חוינו את הקושי הקיים בחברה הזאת לעסוק בסוגיות אלה בקבוצות מעורבות, בהן משתתפים בנים ובנות ביחד.

אחד הגורמים שייחדו את הסדנאות היה הבחירה בכיתות היעד: בעבודה קבוצתית במערכת החינוך נוטים לרוב לבחור בקבוצות או כיתות המתאפיינות בקשיים מסוימים, או לטפל בסוגיות ממוקדות. הכיתות שנבחרו היו כיתות ברמה גבוהה מבחינת הישגיהן הלימודיים והמוטיבציה של תלמידיהן להצלחה. הרציונל של הסדנה היה השאיפה לעזור למשתתפיהן להתחבר למקורות הכוח שלהם, אך גם לגעת בקשיים במימוש הפוטנציאל. (הצורך לשמור על חסיון המשתתפים מונע ממני למסור פרטים על בית הספר וייחודו, שמהם נגזרה המורכבות של הסדנה, ולכן אציין רק כי בית הספר שייך לזרם הממלכתי הרשמי הרגיל, ושפת הלימוד בו היא עברית. מוסד זה מתמודד באופן יומיומי עם דילמה המובנית בו מעצם קיומו: כיצד לתמרן בין הציפייה של החברה הערבית לחנך את הדור הצעיר ברוח של גאווה לאומית ובין הציפיות של הממסד הישראלי - לחנך ברוחו).

נישואי בוסר של נשים בחברה הערבית

ראשית, חשוב לציין כי נישואי בוסר אינם מאפיינים רק את החברה הערבית, אלא גם קהילות סגורות אחרות בישראל. החברה הערבית עדיין אינה מערבית באופייה, אך היום היא כבר סגורה פחות מאשר בעבר. בעשורים האחרונים חלו שינויים ניכרים ביחסה לנשים, שמעמדן בתוכה השתפר בתחומים רבים: ברכישת השכלה, בזכות לבחור את בן הזוג ולתכנן את המשפחה, בזכות לצאת לשוק העבודה ובכושר ההשתכרות. עם זאת, עדיין נפוץ בחברה הערבית המנהג של נישואי בוסר, שהם נישואים של קטינים, ובעיקר של נערות, עוד בטרם מלאו להן 17. לעתים מדובר גם בחיתון של נערות בעל כורחן, לאחר שהובטחו באירוסין בגיל מוקדם עוד יותר. מנהג זה מעורר דאגה כיוון שיש לו השלכות קשות על עתיד האישה, המשפחה, הילדים, והחברה כולה. נערות שמתחתנות לפני גיל 18 לרוב אינן מסיימות את לימודיהן בתיכון, ולכן אינן רוכשות השכלה ולא מקבלות תעודת בגרות. אצל רבות מהן, לאחר החתונה, שום אפשרות של תעסוקה והגשמה עצמית אינה באה בחשבון. רבות מהן מקבלות את ההגבלות הללו בהסכמה, בשל החינוך שקיבלו בבית הוריהן, אך יש גם נערות שחשות כי נעשה להן עוול. בדרך כלל, ככל שרמת ההשכלה עולה, כך נתפס המנהג של נישואי בוסר כתופעה פסולה יותר.

סאלימה אגבריה (2015) מציעה שני הסברים מרכזיים למנהג של נישואי בוסר בחברה הערבית. הסיבה הראשונה היא כלכלית - מצבה הכלכלי של המשפחה יכול לגרום לאבות להפסיק את ההשכלה של בנותיהם ולחתנן, כדי להפחית את העומס הכלכלי של מחייתן. במשפחות עניות ומרובות ילדים כל נפש מהווה נטל כלכלי על המפרנס, ולכן מעדיפים לפעמים למהר לחתן את הבנות, כדי לצמצם בהוצאות. בחינת המצב בשטח מעלה שיש קשר בין רמת החיים והעוני לגיל הנישואים של הבנות, אך המנהג אינו מאפיין חתך סוציו-אקונומי ספציפי או מגזר מסוים (כפרי או עירוני, באזורי הארץ השונים).

הסיבה השנייה שסאלימה אגבריה מונה מתייחסת לחשש של החברה המסורתית מפני המיניות המתפתחת של האישה, העלולה לפגוע בכבוד המשפחה. נערה בגיל ההתבגרות עלולה לסכן את המשפחה ואת כבודה אם תפתח קשר רומנטי עם גבר ללא נישואים, ולכן ממהרים להשיאה לגבר שהמשפחה בוחרת. במקביל מקנן גם החשש שמא הבת תישאר רווקה. לעתים גם הנערה עצמה רואה בנישואים מסוג זה פתרון לבעיותיה, מצוקותיה ותנאי חיה הקשים, ומאמינה כי יחס הכבוד שנהוג בחברה הערבית כלפי האשה הנשואה יביא לשיפור במעמדה החברתי. כשהנערה מתארסת היא משיגה לעצמה מרחב פרטי, ומקבלת הזדמנויות לצאת מהבית ולבלות עם ארוסה, דבר שאינו מתאפשר בדרך אחרת. נערות רבות מצמצמות את ציפיותיהן ושאיופתיהן בשל אמונתן כי הנישואים יספקו להן מפלט, והבעל יעניק להן את החירות שאינה עומדת לרשותן בבית הוריהן. עם זאת, ברוב המקרים, לאחר החתונה מתברר ציפיותיהן, והן מגלות כי עברו מחסות אביהן ושליטתן, לחסות של בן הזוג ושליטתו. זוגות צעירים רבים מתגוררים בבית הוריהם, כי אין באפשרותם לעמוד בנטל הכלכלי של מגורים נפרדים, וכאשר נולד להם תינוק הם מערבים בגידולו את סבתו. רבים מקשרי הנישואים הללו מסתיימים לאחר שנים ספורות בגירושים.

אחד הגורמים המשמרים כיום את המנהג של נישואי בוסר הוא העידן הטכנולוגי, המאפשר לקיים קשרים וירטואליים בין המינים, ומקשה על ההורים לפקח עליהם, ולמנוע את חשיפתם. נישואי הבוסר משמשים כדרך למלא את הצרכים הרגשיים, החברתיים והמיניים של הנערה, במקום לדכאם בלבד, ונתפסים כפתרון של פשרה בקרב משפחות, המנסות לשמור על חוקי הדת והחברה.

חשוב להדגיש כי הנישואים המוקדמים הללו מתרחשים בתקופת גיל ההתבגרות, הטעון בלאו הכי בקשיים, לחצים, מתחים, תהפוכות ושינויים תוך-אישיים. מציאות זו מעלה תהיות שונות ביחס להשלכות של הכנסת נערה מתבגרת למסגרת של נישואים עוד בטרם עברה את גיל ההתבגרות, אשר רק עם סיומו המוצלח מתגבשת זהותה האינדיבידואלית ומתעצבת אישיותה העצמאית: כיצד תוכל להיות שותפה מלאה לבנייה של קן משפחתי במסגרת

הדורשת נשיאה באחריות כבדה? כיצד תוכל לתפקד כאישה וכאם אם רק שנים אחדות קודם לכן היתה בעצמה ילדה? כיצד יוכל גופה לעמוד במעמסה של הריון, לידה וגידול של תינוק לאור הדיווחים של רופאים על נזקים בריאותיים, גופניים ונפשיים שאליהם נחשפות נערות שנכנסות להריון בגיל צעיר?

חיי הנישואים כרוכים בקיום של מערכת יחסים אינטימית עם בן זוג, וכן החזקה של בית וגידול ילד. כל אלה תובעים הסתגלות לשינויים גופניים, סביבתיים וחברתיים, ומחייבים גילוי של בגרות, ידע ושליטה במטלות החיים הרבות. חוסר הבגרות של הנערה, וחוסר מוכנותה לעמידה במטלות אלה מסבים עוול לה, לבעלה, לילדים, ולחברה בכללותה. כתוצאה מכך עלולים להתעורר מתחים ומשברים בין בני הזוג. בדרך כלל, אנשים הנושאים קטינות סבורים כי הן יהיו ממושמות ויהיה קל יותר לתמרן אותן. כשמתגלה הקושי לנהל חיים משותפים הוא מביא לאכזבה, תסכול, פגיעה בתחושת הערך העצמי, חרדה, דיכאון, משבר נפשי, אלימות מילולית ופיזית וגירושים. כך הופך "החלום המתוק" על החיים המושלמים עם בן הזוג ה"גואל" לחוויה מתסכלת, מאכזבת ומייגעת, הגורמת לנערה לאבד את השמחה בנישואים ואת היכולת להביע רגשות של חיבה ואהבה לבעלה, שהופך בעיניה לרודן, עושק ומתעלל. יחס זה גורם לבעל, מצדו, להימנע מלהביע את רגשותיו בפני אשתו. כך נוצר מצב שבו הנערות, שלא ניתנה להן בחירה חופשית, נקלעות למערכת נישואים, ממנה אין להן מוצא. הסדנה נועדה לנסות לעזור להן להימנע מההגעה למצב זה, דרך חיזוק הערכתן העצמית.

הסדנה הראשונה

הסדנה הראשונה התקיימה בחודשיים האחרונים של שנת הלימודים, בהקשר שהיה מורכב משתי בחינות: המורכבות של מטרת הסדנה, והמורכבות של המציאות הפוליטית-ביטחונית. כאמור, מטרת הסדנה היתה להביא להעצמה אישית של הנערות, כדי שבבוא העת יהיו מסוגלות לעמוד על דעתן ולשמור על זכותן להחליט מתי יינשאו. מבחינת המצב הפוליטי, הסדנה החלה בדיוק שבוע לאחר יום העצמאות, בתקופה שהתאפיינה במתיחות ובמהומות בין יהודים וערבים, גם בתחומי תל-אביב-יפו. בסדנה זאת חולקה הכיתה על בסיס מגדרי לשתי קבוצות שונות בגדלן. ההנחה היתה שהרכב קבוצתי הומוגני מבחינה מגדרית יאפשר להתרכז במטרת הסדנה. קבוצת התלמידות מנתה 15 משתתפות בהנחיית, כפסיכולוגית יהודייה. קבוצת הנערים מנתה 18 משתתפים, בהנחיה של פסיכולוג חינוכי ערבי. חלוקה זו, שהביאה לכך שההזדהות המגדרית היתה חזקה יותר מההזדהות הלאומית, אפשרה לעבוד עם קבוצת

התלמידות על מטרת הסדנה, אך עוררה גם קשיים וקונפליקטים שיתוארו בהמשך. יש לציין כי בקבוצה קצרת מועד, כמו הקבוצות שיתוארו, המנחה חייב לתפוס תפקיד פעיל, על מנת להגביר את הסיכויים שהמטרות יושגו (Dies, 1985). משום כך נקבעה לכל מפגש מטרה מוגדרת מראש, ותוכנו פעילויות מובנות שנועדו להשיג מטרה זו, ואת מטרות הסדנה בכלל.

קבוצת הנערים

בעוד שלקבוצת הנערות הוגדרה מטרה ברורה, לקבוצת הנערים לא הוגדרה מטרה, והוחלט שהיא תתייחס באופן עקיף, עדין ומותאם תרבותית, לנושאים הקשורים לגיל ההתבגרות. עמימות המטרה, שייצגה את ההתייחסות לקבוצת הבנים כמשנית, יצרה בחבריה תסכול, שהביא להעלאת תכנים קשים. תחילה ביטאו הנערים חשדנות רבה: למה הביאו לנו פסיכולוגים? מה, אנחנו משוגעים? למה הבנות קיבלו פסיכולוגית יהודייה? כדי שהעבודה תוכל להימשך היה צריך להרגיע את הנערים, ולהסביר להם מהו תפקידו של הפסיכולוג החינוכי בבית הספר.

על אף הזהות המגדרית והלאומית של הנערים עם המנחה, הם התנגדו לעיסוק בקבוצה בשאלות של זהות אישית ובנושאים של גיל ההתבגרות. ייתכן כי הסיבה להתנגדות זו היתה הפער הדורי בינם לבין המנחה, שייצג בעבורם גם היבט של סמכות. הנערים הביעו העדפה מובהקת לעיסוק בשאלות של זהות והשתייכות כיתתית, ולהתמקדות בזהותם הלאומית ובזהות הקבוצתית של כיתתם, בתוך בית הספר. הם רצו לדבר על הדימוי השלילי של הקבוצה שלהם כקבוצה של מקופחים ונרדפים, וביטאו בנושא זה כעס רב ופגיעות. הקבוצה שלהם התלכדה סביב רגשות של נחיתות, הערכה עצמית נמוכה ודימוי עצמי פגוע, ותחושות שהסביבה רודפת אותם ומתנכלת להם. תכנים אלה לוו בבעיות משמעת ואפילו אלימות, מילולית ופיזית. הנערים ביטאו צורך להיות ביחד, ובמפתיע שיתפו פעולה בעיקר בשתי פעילויות: יצירה של פאזל משותף, והצגה עצמית בעזרת חפץ משמעותי שהתבקשו להביא מהבית. פעילויות אלה אפשרו להם לבטא את הצורך שלהם בשייכות לקבוצה גדולה מהם (משפחה, לאום), שתעניק להם תחושה מוצקה של ערך וזהות מבוססת יותר, באמצעות שימור של ערכים מסורתיים. במהלך הסדנה נגלו למנחה הבלבול, הקשיים והקונפליקטים שבהם שרויים התלמידים, כמתבגרים ערבים בחברה ישראלית. דומה כי קבוצת הבנים היתה מעין "אנטי-גרופ" (Nitsun, 1991). היא הכילה מרכיבים הרסניים, וחרדות בנושאים של זהות, פגיעות נרקיסיסטית, תסכול, קנאה ויריבות מול קבוצת הבנות.

קבוצת הנערות

כבר בשלב הראשוני, של תכנון הסדנה ובנייתה, נחוה פער בין נקודת המוצא שלי, כמנחה שהגיעה מתחום עיסוק מקצועי-טיפולי, שהוא לכאורה אובייקטיבי, אוניברסלי ונטול פניות פוליטיות, ובין קבוצת הנערות, שבין חברותיה היתה היכרות מוקדמת, ושרר מכנה תרבותי משותף, בעל היגיון חברתי שונה, על רקע של השתייכות לאומית. מצב זה מיקם אותי באופן אוטומטי כזרה, הן בחוויה שלי והן בעיני המשתתפות. בפני ניצב אתגר מקצועי: כיצד להתייחס אל השונות התרבותית והלאומית השוררת ביני ובין הנערות בלי לפגוע בערך השוויון האנושי - בלי לטשטשו ולהסתירו בשם האוניברסליות האנושית, ומאידך גם בלי להעצימו יתר על המידה? מלכתחילה הבנתי שאצטרך להלך על חבל דק, ולהיזהר שלא למעורר. חוויית זרות ראשונית זאת עזרה לי להבין בהמשך את מקומן המורכב של התלמידות, הנתונות בין החברה הערבית לחברה הישראלית. היא אפשרה לי להתחבר אליהן ולהבין את חוויית הזרות והמודרות שלהן כקבוצת מיעוט. ההכרה בשונות ובייחודיות של המשתתפות, כאחר לא ידוע ולא נגיש, עוררה בי סובלנות וכבוד, ועזרה לי לראות את הפוטנציאל הטמון בהן.

במפגשים שמתי את הדגש על העצמת ההיבטים החיוביים, ובחרתי פעילויות שהתייחסו לפער התרבותי ביני ובין המשתתפות, וניסו לגשר עליו. לקחתי חלק פעיל בהתרחשות, במטרה לשמש כמודל, ולהשרות תחושה של שותפות שוויונית, על בסיס מגדרי, ביני לבין המשתתפות. התוצאה היתה שהמכנה המשותף נראה גדול יותר מההבדלים הלאומיים והדוריים.

האווירה בקבוצה היתה טובה מאוד. הנערות שיתפו אתי פעולה ברצון ובהתלהבות, גילו עניין וסקרנות. חשתי כי הן מנסות להרשים אותי בהישגיהן הלימודיים, בפרסים שקיבלו בתחומים שונים, ובפתיחות שגילו בנכונותן לחשוף את עצמן ואת קשייהן. נראה כי מטרתן, המוצהרת או הלא מודעת, היתה לבחון את ההשלכות שלי עליהן, כנערות ערביות, ואולי אף לערער את הסטריאוטיפים החברתיים שדבקו בהן, ולהערכתן היו מופנמים גם אצלי. גם אני התאמצתי לפתח מודעות להנחות המוקדמות שלי ביחס לחברה הערבית. ניסיתי להכיר, להבין ולכבד את התרבות של המשתתפות, ולגלות כלפיה פתיחות. יחס זה עורר הערכה במשתתפות, והוביל לתפיסתן אותי כזרה מואדרת.

הנושאים שהעסיקו את המשתתפות היו הנושאים האוניברסליים האופייניים לגיל ההתבגרות, הקשורים למערכות יחסים, בעיות של זוגיות, קבלת מידע על יחסי-מין, אהבה, שגאה ורכילות. הם נגעו פחות בקונפליקט הזהות הישראלי-ערבי, שאליה נערכנו כמנחים להתייחס.

אירוע חיצוני לקבוצה, שנגע לחיי בית הספר, והתרחש בסמוך לניסיון להעמיק את ההיכרות האישית והרחבתה, עורר במשתתפות סערה רבה וחולל מהפך לעומת שיתוף הפעולה הקודם: כאשר ביקשתי מחברות הקבוצה להביא חפץ משמעותי מהבית, אף אחת מהן לא נענתה לבקשה (בניגוד מפתיע לשיתוף הפעולה של קבוצת הבנים בפעילות זאת). ניסיון להבין את תגובתן הסרבנית, העלה כי העיתוי לפעילות היה סמוך לערב פולקלור מסורתי, שעמד להתקיים בבית הספר, מעין ערב שורשים שעורר בהן מתח והתרגשות. נראה כי התנגדותן של המשתתפות ביטאה את רצונן להשתחרר מכבלי המסורת המשפחתית, להתנגד למעמדה כמייצגת אותן, ולקבל הכרה בקיומן העצמאי, אך גם בקושי לממש אותו. בכך הסתמן פער גדול בינן לבין הנערים, ששאבו כוח מחוויית ההשתייכות למסגרת גדולה יותר. באותו מפגש חשתי, כמנחה, דחויה ומודרת, אך דווקא אותה חוויה הניבה עבורי תובנות חשובות בנוגע למקום המורכב של התלמידות, המגשרות בין סביבה משפחתית בוגרת, שמרנית ומסורתית, ובין מסגרת חברתית מודרנית, מערבית ופתוחה, שבה הן מעריצות דמויות בינלאומיות, כמו הזמר ג'סטין ביבר, המתמודד גם הוא עם הצורך להתבגר במהירות, כדי לממש את כישרונו. באחד המפגשים ביצענו את תרגיל הספקטוגרם – תרגיל חימום מוכר בקבוצות פסיכודרמה, שבמסגרתו פורשים במרחב החדר ציר דמיוני, המייצג רצף בין שני קטבים, כאשר קיר אחד מייצג את המספר אפס והקיר הנגדי – את המספר עשר. בתשובה לשאלות שונות הקשורות לקבוצה מתבקשים המשתתפים להתמקם על המספר המייצג את הרגשתם, או משקף את דעתם. בקבוצת הנערות ביקשתי מהמשתתפות להתמקם בספקטוגרם באופן שמייצג היכן, לפי הרגשתן, הן ממוקמות על הרצף שבין ילדות לבגרות. משתתפת אחת בלבד התיישבה על יד הקיר שייצג את הילדות, ואילו רוב המשתתפות התיישבו על יד הקיר הנגדי, ששיקף את תחושתן שהן בוגרות כבר, וגיל ההתבגרות שלהן הסתיים. בנות אחרות התיישבו במרכז החדר, קרוב יותר לקוטב שייצג את הבגרות. כשביקשתי מהמשתתפות לדמיין את עצמן בעוד עשר שנים, רובן שמו את הדגש על רכישת השכלה גבוהה ומקצוע. רובן שאפו להיות רופאות, אחרות – רואות חשבון, ומעטות אמרו שיהיו מורות או גננות. רובן סברו כי ימשיכו להתגורר באותו מקום, והתקשו לתאר כיצד ישתלבו הלימודים והקריירה שהן רוצות עם הקמת המשפחה. הן לא ידעו לומר באיזה שלב יתחתנו, כי חשבו שנושא זה אינו תלוי רק ברצונן. תפיסתן את עתידן היתה מפוצלת: מצד אחד הן התמקדו מאוד בראיית עצמן בעתיד כבעלות מקצוע אקדמי, ואילו מצד שני ראו עצמן כנשואות ובעלות משפחה, אך התקשו לשלב את שתי תפיסות העצמי הללו לכדי תפיסה לכידה אחת. משום כך הן התנודדו בין תפיסות עצמי עתידיות משתנות, והתנודדות זו שיקפה את תחושתן שאינן שליטה על מהלך חייהן. ייתכן כי הקושי שלהן להפנים אפשרות המשלבת בין שתי התפיסות הנפרדות

נבע גם מן המיעוט היחסי של מודלים להזדהות בסביבתן, כיוון שלא הכירו נשים רבות שייצגו את השילוב המוצלח בין התפתחות מקצועית ואישית ובין חיי משפחה.

במהלך הסדנה ביקשו הנערות לשאול אותי, כמנחה, שאלות אישיות לגבי גילי ומצבי המשפחתי. הפכתי את שאלותיהן למשחק ניחושים, וממי שהצליחה לנחש נכון ביקשתי להסביר מה עזר לה להגיע לתשובה, ובאילו רמזים מתוך הידע שלה השתמשה. משחק זה אפשר לגעת בהשלכות ובהבדלים התרבותיים בין החברה של המשתתפות והחברה שממנה הגעתי, בנושאים של גיל, נישואים, זוגיות וכן הלאה. הרגשתי כי הנערות מנסות להתקרב אלי. הן הפסיקו להתייחס אלי כאל זרה מודרת, וחזרו להתייחס אלי כאל זרה מואדרת, שהערכים התרבותיים והחברתיים של קבוצת השייכות שלה מהווים מושא להערכה. נראה כי תפיסתן אותי כמנחה, נעה בין הגדרתי כזרה מודרת להערכתי כזרה מואדרת - בהתאם לערכים שייצגה ההתערבות שלי באותו רגע. כאשר הערכים שהשתקפו בהתערבויותי נתפסו כמייצגים שמרנות ומסורתיות (כמו בפעילות של הבאת חפץ מייצג מהבית), נתפסתי כזרה מודרת, ואילו כשהתערבות נתפסה כמייצגת פתיחות, מודרניות או מערביות, נתפסתי בעיניהן כזרה מואדרת.

את המפגש האחרון של הסדנה, שנועד לסכם את הפעילות, קיימנו, לבקשת התלמידים, במערך שונה: בקבוצה משותפת של בנים ובנות. מערך זה לא אפשר להשיג את המטרה המתוכננת. המשתתפים הרעישו, והיו נרגשים וסוערים. הם התקשו לשתף פעולה ולהיחשף רגשית בנוכחות בני המין השני. הפער בין המפגש האחרון לקודמיו בלט עד כאב, ובעיקר צרם לראות את השיתוק שאחזו בנערות בנוכחות הנערים. בניגוד לחופש שבו התבטאו במפגשים הקודמים, כאן הן לא העזו לבטא את עצמן. גם ניסיונותי לעודד אותן להתבטא, בין אם ישירות ובין אם בעקיפין, באמצעות מתן דוגמא אישית, לא הועילו. אנחנו המנחים תהינו אם פעלנו נכון כשנענינו לבקשת המשתתפים.

בסיום המפגש קיבלו התלמידים שאלון משוב, ובניגוד לחוסר שיתוף הפעולה שלהם במפגש, לבקשה למלאו הם נענו מיד. ייתכן כי היענות זו ביטאה את הצורך שלהם בהכנה ברורה יותר של הפעילות במפגש המשותף. יחד עם זאת, אחד התלמידים מחה בקולניות וסירב לענות על השאלון שנכתב בעברית, בניגוד למפגשי הנערים, שהתנהלו בערבית. כשאספנו את השאלונים נוכחנו לראות כי מספר תלמידים נוספים הצטרפו למחאתו בשתיקה. ייתכן שמחאה זו שיקפה את הקושי של חלק מהמשתתפים לחוש הזדהות עם הממסד הישראלי על רקע הסכסוך הישראלי-פלסטיני, כפי שהשתקף מהשפה העברית, בה נכתב השאלון. עם זאת, ייתכן גם כי היא נבעה מהקושי של התלמידים להתמודד עם סיום הסדנה, אשר בא לידי ביטוי גם בהתנהגותם במפגש האחרון.

בסיכום הסדנה, אותו ערכו המנחים ביניהם, היתה תחושה כי נוצר פער גדול בין הקבוצות, ושהאווירה בקבוצת הנערים היתה שונה מאוד מזו ששררה בקבוצת הנערות. מצאנו גם הבדל ניכר בין הנושאים שהעסיקו את הבנים והבנות. בעוד שהבנים עסקו בעיקר במעמדם החברתי כקבוצה בתוך בית הספר, ובאופן בו הם נתפסים ברמה הכיתתית, החברתית והלאומית, השאלות שהעסיקו את בנות הופנו אל העתיד – הן חשבו על עתידן וניסו לעצב בדמיון את המשך חייהן מבחינה אישית, זוגית, משפחתית ומקצועית, גם אם התקשו עדיין לשלב בין התחומים השונים.

בקבוצת התלמידות גברה תחושת הסולידריות המגדרית על ההבדלים הלאומיים והדוריים, ונוצרה תחושה של קירבה וקבלה של הזר והשונה. הקבוצה היוותה מרחב מכיל לשיתוף, להתבוננות מגדרית ביקורתית, לחיזוק הקשרים בין המשתתפות ולהעלאת אפשרויות לדרך חיים עתידית. זאת היתה התנסות מתגמלת רגשית, לי כמנחה וגם למשתתפות. בקבוצת הבנים, הדמיון המגדרי והלאומי בין המנחה והמשתתפים לא סייע ליצור אווירה קבוצתית שתלכד סביב תחושה של קומפוטנטיות, והקבוצה הצליחה להתלכד רק דרך התרסה כלפי גורמים חיצוניים שנתפסו כמתנכלים לה. עם זאת, ההתרשמות הכללית של צוות בית הספר ושל ההורים היתה חיובית. הם הרגישו כי הסדנה הצליחה לשפר את האקלים הכיתתי, ואפשרה לתלמידים לבטא את התכנים השונים המעסיקים אותם. לאור זאת הומלץ להעביר סדנה נוספת גם בשנת הלימודים הבאה.

הסדנה השנייה

בשנה הבאה שוב הזמין אותנו מנהל בית הספר להנחות סדנה נוספת, לתלמידי כיתה י'. הפעם נערכה הסדנה בתחילת שנת הלימודים, ולא בסיומה. על אף הקושי בהנחיה של קבוצה מעורבת מגדרית, אותו חווינו במפגש האחרון של הסדנה הקודמת, בחרנו להנחות את הסדנה במערך זה. בחירה זו נבעה מהבנת החשיבות של מפגש משותף שישקף את המציאות החברתית באופן נאמן יותר מן הסדנה ההומוגנית מבחינה מגדרית, שהשיקוף שלה היה מוגבל יותר: היא אמנם אפשרה למשתתפות להתחבר לכוח שלהן, ועודדה צמיחה אישית והעצמה נשית, אך למרות זאת במפגש המעורב מבחינה מגדרית לא עלה בידן של המשתתפות לדבר כלל, וקולן הושתק והוחנק, כנראה כביטוי של הפנמת יחסי הכוח החברתיים. החלטנו כי מוטב לנסות מלכתחילה לפתח ולטפח את העוצמה האישית והנשית של הנערות, ואת יכולתם של הנערים לקבל ביטויים אלה, במסגרת מעורבת מגדרית, בהתאם למציאות בה המשתתפים חיים או פועלים. חשבנו כי כך תאפשר הסדנה למשתתפיה להתנסות במצבים הדורשים פתיחות וחשיפה הדדית, במקום הסתגרות ובידוד מגדרי. לפיכך הצענו לחלק את הכיתה לשתי קבוצות, שוות

בגודלן ומעורבות מגדרית, שכל אחת מהן תונחה על-ידי אחד מהמנחים של השנה הקודמת. גם סדנה זו כללה 5 מפגשים של שעה וחצי, וכותרתה שונתה בהתאם להגדרת המטרה שלה, שהתייחסה הפעם גם לתלמידים, ולא רק לתלמידות: "מימוש והגשמה עצמית בדרך לתיכון". בתחילה, בשל מספר המשתתפים שהיה קטן מעט יותר מזה של הסדנה הקודמת, ושיקולים של בית הספר ששאף להשיג גם גיבוש כיתתי, באמצעות הסדנה, לצד העידוד למימוש אישי והגשמה עצמית, הוקמה קבוצה בינונית אחת, במקום שתיים קטנות. אך כאשר, במהלך הסדנה, התברר כי אופי הפעילות מתאים יותר לקבוצה קטנה, גילתה המערכת פתיחות והסכימה לשנות את המערך ולהתאימו להמלצת המנחים, שנבעה משיקולים מקצועיים. את אופן החלוקה של הכיתה לשתי קבוצות קבעה המערכת. כדי לבדוק נראה כי היה עדיף לאפשר לקבוצה להתחלק באופן אוטונומי, כדי לתמוך במסרי הסדנה, או לחילופין לתת למנחים לחלק את הכיתה באופן שרירותי, ללא מידע על התלמידים או היכרות מוקדמת איתם.

בשני המפגשים הראשונים ובמפגש האחרון נפגשה הכיתה כולה בקבוצה אחת, ושני המנחים הנחו אותה ביחד. במפגשים השלישי והרביעי חולקה הכיתה לשתי קבוצות, וכל מנחה הנחה קבוצה אחרת. מערך זה עורר קשיים וקונפליקטים אחרים מאלה שאפיינו את הסדנה הראשונה. אחד מהם היה היפוך בחוויה של המנחים ובאופן בו הם נתפסו על ידי משתתפי הקבוצה - הזר המודר הפך לזר מואדר, ולהפך. היפוך זה נבע מהנטייה של הקבוצות המעורבות להדגיש את הזהות הלאומית של משתתפיה. הדינמיקה שהתפתחה בקבוצה שהנחיתי היתה שונה מן הדינמיקה של הסדנה הקודמת, והדגש בה הושם על המוצא שלי, ועל יכולתי, לאורו, לקבל את האחר השונה.

הסדנה נפתחה בשאלות דומות לאלה שהעלו התלמידים בסדנה הקודמת, וכללו ביטויים של חרדה לגבי התפיסה העצמית של המשתתפים, וחשש וחדשנות כלפי המנחים הזרים: מדוע דווקא הכיתה הזאת מקבלת סדנה? למה פסיכולוגים מעבירים את הסדנה? לאחר שנתנו למשתתפים הסברים ישירים, הם העלו את הסוגיה של שפת הדיבור בסדנה: מדוע מדברים עברית ולא ערבית? הסברנו למשתתפים שאני לא דוברת ערבית, ונתנו להם אפשרות להתבטא בשפה המועדפת עליהם, מתוך הבנה שכך הם גם בוחרים אם להיות מובנים לשני המנחים או רק לאחד מהם. עם זאת, שיקפנו להם גם ששאלותיהם הישירות מצביעות על רמת פתיחות גבוהה. בהתאם לאפשרות שניתנה להם, בפעילות של ההצגה העצמית וההיכרות עם התלמידים עשו המשתתפים שימוש מעורב בערבית ועברית, ובחירתם זו הכתיבה לנו המנחים לשבת זה לצד זה, לצורך תרגום. אמנם התלמידים גילו יכולת טובה לבטא את רגשותיהם, אך שררה בקבוצה תחושה שההרכב הכיתתי השלם אינו מאפשר לכולם להתבטא בצורה מלאה.

גם כשהיכרות העמיקה, נותרה קבוצה קטנה וקבועה יחסית, של תלמידות בעיקר, שלא השמיעה את קולה. שתיקתן הובילה להחלטה לפצל את הכיתה, על מנת לחזור למערך המקורי של הסדנה, שלדעתנו, המנחים, אפשר מרחב רב יותר לביטוי עצמי לכל משתתף. לפני הפיצול ערכנו עוד פעילות בהרכב המלא, במסגרתה אחז אחד התלמידים כדור צמר, והתבקש להחזיק בקצה החוט תוך שהוא זורק את הכדור לאחור, ומאחל לו ברכה כלשהי. בפעילות זו הכלילו המשתתפים את המנחה דובר הערבית, והכניסו אותו לרשת שיצר חוט, הצמר, ואילו אותי, המנחה היהודיה דוברת העברית, הם הותירו מחוץ לרשת. בחירתם זו ביטאה את האופן בו תפסה אותי הקבוצה, כזרה מודרת ורחויה.

לאחר הפיצול, ולצורך המשך הפעילות, שתוכננה להיות אחידה בשתי הקבוצות, נותרה הקבוצה של המנחה דובר הערבית בחדר המקורי, ואילו הקבוצה השנייה, עברה אתי למרחב אחר. ההחלטה שקבעה איזו קבוצה תישאר במרחב המקורי ואיזו קבוצה תעבור למרחב אחר השפיעה הן על חוויית המשתתפים בקבוצה והן על החוויה שלי כמנחה. היא כאילו סימנה, באופן לא מודע, מהי הקבוצה השלטת והנבחרת, ומהי הקבוצה הנחותה, ה"מגורשת" והמודרת. קביעת ערך זו קיבלה ביטויים בהמשך, בדינמיקה השונה שהתפתחה בכל קבוצה, והשפיעה על מהלך הפעילות. בקבוצה שהונחתה בידי הפסיכולוג דובר הערבית, ונשארה במרחב "הביתי", היתה השתתפות מלאה. התלמידים גילו פתיחות רבה ורמת שיתוף גבוהה. בקבוצה שהנחיתי אני, שיתוף הפעולה היה חלקי, ונשמעו תלונות על שעמום. המשתתפים ביקשו להחליף לפעילות אחרת, מעניינת יותר, כמו צפייה בסרט - בקשה ששיקפה את רצונם בהשתתפות פאסיבית ללא מעורבות פעילה. ייתכן שרצון זה ביטא מצב רגשי מדוכא, שהופיע כתגובה לאילוץ לעבור למרחב אחר, אשר הדהד אולי חוויה קולקטיבית עמוקה ומופנמת של עקירה או גירוש. ההשתתפות החלקית נבעה אולי מכך שהפעילות היתה מילולית באופייה, ונערכה בשפה שאינה שפת אמם של המשתתפים, ובנוכחות היועצת, שעזרה בתרגום. ייתכן שהעברית ייצגה בעבור המשתתפים את השליטה בהם, ולכן השימוש בה עורר בהם התנגדות, אף על פי שהם שולטים בשתי השפות במידה דומה.

כתוצאה מהפער ברמה של שיתוף הפעולה בין שתי הקבוצות נוצרו בהמשך הברדלים נוספים בין הפעילויות של כל אחת מהן. הנה תיאור של אחת הפעילויות שהעברתי בקבוצה שהנחיתי: המשתתפים התבקשו לדמיין את עצמם בעוד עשר שנים, לאחר סיום גיל ההתבגרות, ולתאר את דמותם העתידית בפני הקבוצה, כאילו מדובר בפגישה מחזור בבית הספר. לפני השיתוף במליאה, כל משתתף ומשתתפת בחרו לעצמם את מגיד העתידות, שבעזרת כדור בדולח או קלפים טיפוליים "יחזה" מה הם עומדים להגיד. ההשתתפות בפעילות זאת היתה ערה יותר, אך לא מלאה. משתתפים בקבוצה, שהיתה חסרת שקט וגילתה חשדנות כלפי מטרת

המפגשים, שאלו בספקנות: למה זה טוב? מה זה יעזור לנו בחיים? האם הפעילות הזאת תואמת את הגיל שלנו? הם התייחסו למגבלות הסביבתיות המוטלות עליהם בשל מוצאם האתני והלאומי, המונעות מהם להגשים את חלומותיהם או אפילו לחלום (למשל להיות טייסים). חלק מהמשתתפים ציינו כי חיזוי העתיד מנוגד לערכי הדת שלהם. אני חוויתי את התגובות הללו כביטויים של התנגדות מצד הקבוצה, ושל תפיסתם אותי כזרה מודרת, שאינה מבינה את תרבותם. בהמשך המפגש התברר כי חוסר השקט היחסי נבע מכך שיום קודם התקיים ערב הורים, שבו נמסרה חוות הדעת של המורים על תפקודם הלימודי של המשתתפים. התלמידים ביטאו חוסר נחת ניכר מהפער בין החוויה במפגשי הסדנה, והמסרים שהנהלת בית הספר ניסתה להעביר להם באמצעותה, לבין היחס אותו הם חווים ביומיום, מחלק מהמורים, המלמדים אותם לאורך מספר שנים. אחת המשתתפות תהתה: "מה זה עוזר לנו שאת נחמדה אלינו ומנסה לתת לנו הרגשה טובה בארבעה מפגשים אלה, שאת מאמינה בנו, שאנחנו מוצלחים, מוכשרים ויכולים להגיע רחוק ולהשיג כל מה שאנחנו רוצים, אם המורים המכירים אותנו ומלמדים אותנו כבר ארבע שנים נותנים לנו להרגיש שאנחנו לא שווים כלום, ולא מצליחים להגיע להישגים?".

בנוסף, ביטאו המשתתפים את תחושתם הקשה, כי הם מקופחים בהשוואה לקבוצה האחרת, המונחית על ידי הפסיכולוג דובר הערבית. הם התמרמרו על החלוקה, והעלו את ההשערה כי הרכב הקבוצות משקף גישה מפלה, המבחינה בין התלמידים "המיוחסים" ו"השווים יותר", המקבלים יחס מועדף מהמערכת, לבין הקבוצה שלהם, שנחותה בעיניהם כקבוצת המוערכים פחות. תחושותיהם הקשות עוררו אצלנו המנחים מחשבות על צוות ההנחה ההטרוגני, ועל המידה בה הוא תרם להשגת המטרות או עיכב אותה, בהסיט את המוקד מהמשימה המרכזית של הקבוצה להיבטים אחרים, שעוררו התנגדות לעבודה. הרגשנו כי גילויי הסובלנות שלנו כמנחים, יכולת ההכלה שהפגנו, השימוש שעשינו בהומור, והפתחות שגילינו לביקורת מצד המשתתפים, אפשרו לנו להתגבר על גילויי ההתנגדות ועזרו לנו להשיג את המטרות שהצבנו.

המפגש האחרון נערך שוב במסגרת הכיתה השלמה. התלמידים היו סוערים מאוד והמנחים ניסו לקשור את מצבם לפרידה הצפויה ולאיחוד הכיתה מחדש. התלמידים, מצדם, הציעו הסבר מחייהם מחוץ לקבוצה: באותו יום הם שבו לבית הספר מסמינר בן כמה ימים, של תלמידים יהודים וערבים ביחד, והחוויה הסעירה וטלטלה אותם. הם סיפרו כי בתחומים של יחסים בין-אישיים וחיי היומיום הם הצליחו למצוא מכנה משותף ודמיון רב עם קבוצת התלמידים היהודים אך בתחומים שנגעו לעמדות פוליטיות, לאומיות ודתיות גבר הקונפליקט, ולא נוצרה תקשורת חיובית.

בפעילות הסיום גם הבנים וגם הבנות התבטאו בערבית, עברית ואנגלית. את שאלוני המשוב, הכתובים בעברית, מילאו המשתתפים ללא מחאה, ובהם הביעו שביעות רצון רבה. על אף ההבדלים המבניים בין שתי הסדנאות, והבדלים קלים, שנגזרו מכך, בתכנים שנבעו מהם, המשובים החיוביים שהתקבלו הביאו לכך שבית הספר הזמין את המנחים להעביר סדנה נוספת, בשנת הלימודים הבאה. לצערי, מסיבות שאינן קשורות לנושא, לא יכולתי להנחות את הסדנה השלישית, אך הרכב צוות ההנחה נשמר. הסדנה הבאה הונחתה על ידי אותו פסיכולוג ערבי, ולצדו הנחתה פסיכולוגית יהודיה אחרת. מערך הקבוצות נותר מעורב מבחינה מגדרית, כיוון שהוחלט כי זה המערך המשרת את מטרות הסדנה בצורה הטובה יותר, על אף האתגרים שהוא מציב בפני המנחה היהודיה, שנדרשה להתמודד עם ממד נוסף של זרות.

אמנם הסדנאות שתוארו היו קצרות, אך חשוב לציין כי מעבר להשפעותיהן המיידיות על המשתתפים, בתפיסה של בית הספר הן היו חלק מתהליך ארוך טווח. המחויבות של בית הספר לתהליך באה לידי ביטוי בהמשך קיום הסדנאות, במעטפת של תמיכה מצד צוות בית הספר בתכנים שעלו בסדנה, ובקשר שקיים בית הספר עם הורי התלמידים. לאור רמת המחויבות העמוקה של בית הספר לנושא הצענו כי הצוות המקצועי של בית הספר הוא שיעביר בעתיד את הסדנאות, לבד או בשיתוף עם גורם מקצועי חיצוני. הצענו כי את המושכות יטלו בהמשך היועצת, שהיתה שותפה מלאה ופעילה בתכנון הסדנה, וכן הפסיכולוג או הפסיכולוגית של בית הספר. אין בידי מידע על התוצאות ארוכות הטווח של הסדנאות, ואיני יודעת אם הן הצליחו להשיג את המטרה של מניעת נישואי בוסר בקרב התלמידות.

סיכום ותובנות

בעקבות ההתנסות התגבשו אצלי כמה תובנות. הנחת המוצא להנחיית הסדנה היתה כי האדם הוא חלק מרשת חברתית, ואינו חי בנפרד (Foulkes, 1984). כל פרט נולד לתוך רשת סבוכה של תהליכים תקשורתיים, חלקם מודעים ואחרים אינם מודעים, המשפיעים עליו מרגע לידתו. החברה, ולא רק ההורים והמשפחה, משפיעה על הפרטים החיים בתוכה ומעצבת את האופן בו הם חושבים, מרגישים ומתנהגים. התהליך של יצירת זהות קבוצתית ושייכות קולקטיבית קודם לעיצוב אופיו של הפרט. הזהות החברתית היא גורם מכריע בעיצוב הזהות של הפרט, כי רוב הזמן אנחנו מתפקדים כחברים בקבוצות. במודע או שלא במודע, ההשפעה של הסביבה מחלחלת אל תוך נפשו של האדם ומעצבת את הרגשות, עמדותיו והתנהגותו. המרכיבים האתניים והלאומיים של הזהות הקולקטיבית מועברים לפרט מדור לדור, והמרכיב האתני והלאומי הוא חלק בלתי נפרד מהזהות האישית. רק בתוך שייכות קבוצתית מתפתחים תהליכים של גיבוש האישיות של הפרט וצומחת יכולתו לאינדיבידואליזם. רק בתוך הקבוצה

יכול הפרט לבחון את יחסיו עם סביבתו, לחדד את המודעות שלו להשפעתה, ולעצב מחדש את יחסי הגומלין ביניהם. ההתפתחות הנפשית באה לידי ביטוי ביכולת של אדם להביא את עצמו לידי ביטוי אישי מרבי בתוך ההקשר החברתי.

כמנחה, פגשתי בקבוצה את ההקשר החברתי והתרבותי של המשתתפים, ואת הקודים החברתיים שלהם.

החברה הערבית בישראל בכלל, וביפו בפרט, מתקיימת לצד החברה הישראלית-יהודית, שהתגבשה סביב ההתנערות מערכים מסורתיים-שמרניים, שנתפסו כגלותיים ומיושנים. זוהי חברה שהתבססה על הניסיון ליצור יהודי חדש, אמיץ, חזק ויצרני, כהיפוכו של היהודי הגלותי החלש, אשר דוכא בידי אחרים. כחברה חדשה, החברה הישראלית הוקמה על בסיס הארכיטיפ שקארל גוסטב יונג הגדיר כ"חברה ללא צל" (Reeves, 2000). כמו היחיד, גם תרבויות נושאות משמעויות מודחקות, המורחקות מהמודעות בשל ההתנגדות שהן מעוררות. משמעויות אלה נאספות בארכיטיפ הצל, המאגד את כל מה שנחשב כרע, ולכן מוכחש ומושלך. חברה ללא צל היא חברה הרואה עצמה כטובה בלבד, ומתקשה להתמודד עם מעשים לא מוסריים המתרחשים בתוכה, ולכן מדחיקה גם אותם. הקרבה הפיזית-גיאוגרפית בין חברת הרוב הישראלית (בתל אביב) והחברה הערבית (ביפו), המהווה קבוצת מיעוט בתוכה, משפיעה על קבוצת המיעוט הערבית בשני אופנים מנוגדים, שביניהם נוצר מתח: מחד-גיסא, היא מעוררת את הרצון לשמר את הזהות הלאומית האותנטית, שמתוכה נגזרת גם הזהות האישית של הפרט, ומאידך-גיסא היא מובילה אל הניסיון להשתלב ולהתקבל בחברת הרוב. ניסיון זה כרוך לעתים בוותורים על חלק ממאפייני הזהות והתרבות הלאומיים והייחודיים. לפי דוורי, חברות שמרניות בעלות מסורת קולקטיביסטית (כמו החברה הערבית או החרדית) נוטות להשקיע בלכידות הפנימית יותר מאשר בהתפתחות האינדיבידואלית של הפרט (Dwairy, 2009).

המשימה ההתפתחותית של גיל ההתבגרות, שבו נמצאו משתתפי הסדנה, היתה לגבש זהות עצמית באמצעות יצירה של נפרדות (ספרציה) והגדרה עצמית אישית נבדלת (אינדיבידואציה). הגדרה עצמית זאת מתגבשת דרך תהליכים של הזדהות ונבדלות, ומתאפיינת בשני ממדים מרכזיים: הממד של הדומה לי והממד של השונה ממני. בממד של הדומה לי יש זיהוי של המוכר, השומר על שלמות העצמי ומאפשר תחושת נינוחות. בממד של השונה ממני יש חוויה של זרות, היוצרת ומעוררת תחושה של דריכות. תהליך הנבדלות (דיפרנציאציה) זקוק לשני הממדים הללו, ולא ניתן לבנות ולהגדיר זהות אישית וקבוצתית בלעדיהם. כדי לפתח יחסי אמון ולהגיע למצב בריא ומאוזן יש צורך ביכולת להכיל מורכבות, הן ברובד הפנימי, של כל פרט, והן ברובד התוך-קבוצתי. הדיאלקטיקה נוצרת דרך זיהוי המוכר שבזר - במה שדומה לי במי ששונה ממני, כך שחוויות חדשות, זרות ולא מוכרות, מפסיקות לעורר אימה בלתי

נסבלת. הזרות מאיימת על הזהות בכך שהיא חושפת את החלק הנסתר והמודחק שבזהות, זה שקשה להכילו ולהכיר בו כחלק מאותה זהות, הנאגד ב"צל". תאלי (2015) טוען כי האחר מהווה בעבור המשתתפים בקבוצה סוג של אגו מסייע, הבולם את היצרים והדחפים ההרסניים שלהם, ולכן יש צורך בנוכחות אנושית חיה של האחר בתוכנו, כזו שתעזור לנו להימנע מאמירות או פעולות אלימות. לאחרות שלי, כמנחה, היה פוטנציאל מאיים שעורר את חשרם של המשתתפים בקבוצה. בשל השתייכותי לרוב היהודי הם נטו לתייג אותי ככוחנית. המצב המורכב, בו הזהות הלאומית שלי כמנחה היתה שונה מזו של משתתפי הקבוצה, הובילה להשלכות שונות עלי, בהתאם למערך הקבוצתי. בסדנה הראשונה התברר כי השותפות המגדרית היא כוח חוצה תרבויות ולאום, כך שממד ה"דומה לי", על בסיס מגדרי, גבר על ממד ה"שונה ממני", על בסיס לאומי. בנוסף, ייתכן כי דווקא השתייכותי לקבוצת הרוב החברתית תרמה לתפיסתי כחזקה, ואפשרה למשתתפות לעשות לי אידיאליזציה שביטאה את הצורך שלהן לזכות בהערכה. יחד עם זאת, זיהוי הדמיון המגדרי לווה במודעות לשונות הלאומית והדורית, כך שהזרות וההבדלים לא טושטשו, ולא נברדו דמיון מזויף, שהיה מוביל ליחסים המבוססים על השאיפה לרצות.

גיל ההתבגרות, בו נמצאו הנערות, מתאפיין באימוץ ערכים המנוגדים לתרבות ההורים, תוך נטייה להאדרה של דמויות הזדהות, המייצגות ערכים שונים. מתבגרים נוטים להפחית בערכן של הדמויות ההוריות כמיושנות ושמרניות, כדרך ליצור נפרדות מהן. בעבור מתבגרים המתמודדים עם סוגיות התפתחותיות, בני הגיל הם קבוצת ההתייחסות המאפשרת לקבל תמיכה בתהליך של יצירת הנפרדות מן ההורים. בשלב התפתחותי זה יש אפשרות להרחיב את התפיסה העצמית של המתבגרים, כפי שניסינו לעשות בשתי הסדנאות, במטרה לאפשר לנערות למצוא את דרכן בין המסרים הסותרים והמבלבלים המופעלים עליהן: בין בית הספר המפעיל עליהן ציפייה עדינה להיות סוכנות של שינוי חברתי, לבין המסגרת החברתית הביתית שלהן, המתנגדת לכל שינוי, ודורשת מהן בגלוי להיות שומרות הסף. ההגדרה העמומה של מטרת הסדנה היתה חלק מן הניסיון להתייחס למצב מורכב זה.

ההתנסות בשתי הסדנאות לימדה כי במפגש מסוג זה, בו קבוצה שלמשתתפיה היכרות מוקדמת והשתייכות משותפת בעוד המנחה חיצוני, לאירועים חוץ-קבוצתיים, אותם המשתתפים חווים יחדיו, יש השפעה על התהליך הקבוצתי, לא פחות מאשר אירועים פנים קבוצתיים.

תובנה נוספת שהסדנאות הניבו היתה כי החלוקה ל"אנחנו" ו"הם" היא נטייה חברתית מובנית (ברמן, ברנר וגוטמן, 2000): בכל אחד מהמערכים שתוארו נוצרה קבוצה שהגדירה את עצמה כבעלת זהות נחותה, מקופחת ו"דפוקה" ביחס לקבוצה האחרת, הנבחרת, שהמערכת

המוסדית סימנה כ"שווה יותר". בכל אחד מהמערכים שתוארו, אותם היבטים, של "אנחנו" ו"הם", הועצמו במיוחד סביב הנושא הלאומי. דומה כי אחת הדרכים לשמירה על זהות הקבוצה ולכידותה היא הפניית הקוטב של האידיאליזציה כלפי חוץ, אל קבוצה אחרת. לסיים, ברוח קביעתו של מרשל מקלוהן כי "המדיום הוא המסר" (McLuhan, Fiore & Agel, 1967), ניתן להסיק מהתנסות זאת כי המערך הקבוצתי (כלומר ההרכב הקבוצתי מבחינת מגדרית, לאומית וגילית) משפיע במידה רבה על התכנים וההשלכות שנוצקים בו. למערך זה השפעה מכרעת גם על החוויה של המנחה, והאופן בו הוא נתפס על ידי הקבוצה. נוטקביץ מתאר את חשיבות המסגרת הטיפולית בעזרת פרפראזה על הקביעה של אחד העם, כי "יותר משעם ישראל שמרו על השבת, שמרה השבת אותם". הנוסח המותאם שהוא מציע הוא: "יותר מששומר הפסיכולוג על המסגרת הטיפולית שומרת המסגרת הטיפולית על הפסיכולוג" (Nutkevitch, 2002). כאן אני מבקשת להציע גרסה נוספת של קביעה זו בהקשר של העבודה הקבוצתית: יותר משהתכנים משפיעים על חוויית המנחה ועל המערך הקבוצתי, המערך הקבוצתי הוא המשפיע על חוויית המנחה ועל התכנים העולים בקבוצה.

מקורות

ברמן, א., ברנר, מ. וגוטמן, ד. (2000). החלוקה ל"אנחנו" ו"הם" כסטרוקטורה חברתית אוניברסלית. *מקבץ*, 15(1), 7-25.

סאלימה אגבריה, ס. (2015). מאמר דעה: גישוואי בוסר בחברה הערבית. *נקודת מפגש*, 9, 16-12.

תאלי, ס. (2015). להיות או לא להיות בקבוצה? על נוכחות ואנונימיות של המטפל בקבוצה. בתוך ת. עיני־להמן ור. שי (עורכות), *סיפור קבוצתי: מנחים כותבים על דרכם עם קבוצות* (עמ' 224-248). אבן יהודה: אמציה.

Dies, R. R. (1985). Leadership in short-term group therapy: Manipulation or facilitation? *International Journal of Group Psychotherapy*, 35, 435-455.

Dwairy, M. (2009). Culture analysis and metaphor psychotherapy with arab-muslim clients. *Journal of clinical psychology*, 65(2), 199-209.

Foulkes, S. H. (1984). *Therapeutic Group Analysis*. London: Karnac.

McLuhan, M., Fiore, Q. & Agel, J. (1967). *The medium is the message: An inventory of effects* New York: Bantam Books.

- Nitsun, M. (1991). The anti-group: Destructive forces in the group and their therapeutic potential. *Group Analysis*, 24, 7-20.
- Nutkevitch, A. (2002). The “container“ and its containment: A meeting space for psychoanalytic and open systems theories. *Kav Ofek*, 3, ix-xviii.
- Reeves, K. M. (2000). Racism and projection of the shadow. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 37(1), 80-88.

