

עם השדה

כתב עת בנושא ילדים, נוער וצעירים
במצבי סיכון ובני משפחותיהם

תוכן עניינים

4	.....	הקדמה
4	.....	ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים
5	.....	מבוא
		שיח עמיתים: אתגרים במרחבי הפיתוח והעשייה בעולם החברתי
5	.....	ד"ר ענת פסטה-שוברט
7	.....	חלק א: שיח עמיתים
		מהדרה להכלה - סיפורו של בית הספר "תמר"
7	.....	ד"ר פלורה מור
		תקשורת תומכת וחליפית בשירות הצדק
29	.....	יפעת קליין
		זה טוב לכולם: תועלות ורווחים מהתנדבות בני נוער
41	.....	ליאורה ארנון, מנהלת פיתוח ידע, ג'וינט התנדבות
50	.....	חלק ב: יומן שדה
		"אבל אני לא תמיד נשאר אני"
50	.....	עמרם אקלום
		סיפור מסע - אל ליווי רוחני ועבודה סוציאלית
55	.....	נאוה זוהר-סייקס, ג'וינט אשלים
64	.....	חלק ג: ניהול ידע ופיתוח
		בין שיתוף פעולה לתחרות: פיתוח ידע בעולם של תחרותיות
64	.....	דניאל קרני
70	.....	חלק ד: פינת קריאה
		ברק אובמה, "חלומות מאבי"
70	.....	אמיל זיידמן

הקדמה

רמי סולימני, מנכ"ל אשלים

אשלים, כעמותה משותפת לג'וינט ישראל, לממשלת ישראל ולפדרציה היהודית של ניו יורק, עוסקת בתכנון ובפיתוח שירותים למען ילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון, ותומכת באנשי המקצוע העובדים עמם.

ייחודו של גיליון זה מתבטא בכך שהכתיבה כולה היא של אנשי צוות אשלים. חילוץ הידע והמשגתו אינם ליבת העבודה של אנשי הצוות, ועם זאת הידע הוא משאב מרכזי עבורם בפיתוח מענים עבור ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון. לתפיסתנו, העוצמה של אשלים והמפתח להמשך הצלחתה בעתיד טמונים בנקודת החיבור שבין פיתוח ללמידה, בתפר שבין השדה לאקדמיה, לצורך הפקת ידע חדש ויצירת ממשקים בין דיסציפלינות ותחומי מיקוד מקצועיים שונים ומגוונים, שבכוחם להבטיח רלוונטיות במציאות מורכבת. גיליון זה מציג את עושר הידע המקצועי הקיים בתהליכי העבודה המקצועיים באשלים ואת החשיבות הרבה שאשלים מייחדת ללמידתו ולהפצתו למען אנשי המקצוע במרחבי העשייה החברתית.

שיח עמיתים: אתגרים במרחבי הפיתוח והעשייה בעולם החברתי

ענת פסטה-שוברט

עמותת אשלים רואה חשיבות רבה בקידום שיח מקצועי כחלק מהדיון הכולל בדרכים לפיתוח אפיקי למידה בקרב אנשי מקצוע העובדים עם ילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון ובני משפחותיהם. ייחודו של הגיליון העשירי של "עט השדה" הוא בהיותו גיליון מה"בית": כל המאמרים נכתבו בידי אנשי צוות אשלים. בהמשך לגיליונות הקודמים, גם גיליון זה עוסק במובנו הרחב של פיתוח שיח מקצועי זה, והוא בנוי מארבעה חלקים: שיח עמיתים; יומן שדה; ניהול ידע ופיתוחו; פינת קריאה.

אחד האתגרים המרכזיים העומדים לפתחה של עמותת אשלים, כמו גם לפתחם של ארגונים אחרים, הוא הניסיון לייצר מנגנונים המאפשרים חילוץ, המשגה, שימור והפצה (שיתוף) של ידעים רלוונטיים לעשייה החברתית עבור אוכלוסיות במצבי סיכון. על פי ואנג ונוי (Wang & Noe, 2010), שיתוף בידע הוא נכס מקצועי משמעותי בידי ארגונים, כלי המאפשר לעובד להשפיע על תהליכי פיתוח ידע וחדשנות ולהגביר את יכולת התחרותיות של הארגון בשוק מורכב ומשתנה הדורש גמישות, הסתגלות ויצירתיות. בדומה לכך, לאם ולמברמון-פורד (Lam & Laumbermont-Ford, 2010) ראו בשיתוף בידע תהליך משמעותי, חיובי ובלתי הפיך שבו מתורגמת הלמידה האינדיבידואלית ליכולת ארגונית רלוונטית. הגיליון הנוכחי משקף נאמנה את מקומו המרכזי של הידע בצמתים השונים של פיתוח מענים עבור ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון, תוך יצירת פלטפורמה לשיח למידה משמעותי עם אנשי מקצוע באשר הם.

בחלק הראשון, שיח עמיתים, נפרס בפניכם ידע משלושה תחומים הרלוונטיים למרחבי הפיתוח והעשייה של תכניות בעולם החברתי: יעד ההכלה במערכת החינוך בישראל; בניית תקשורת תומכת וחליפית בשירות הצדק; תועלות ורווחים מהתנדבות בני נוער.

הגיליון פותח במאמרה של ד"ר פלורה מור, ראש תחום בכירה בחינוך, העוסק בשאלת הערכים, המשמעותיות וההשלכות של הפערים והקוטביות במערכת החינוך. לטענת פלורה, היכולת להכיל את השונות בין תלמידי המערכת היא אחד האתגרים הניצבים בפני מערכת החינוך בישראל. במאמרה היא שואלת מהי הכלה וכיצד היא מתבטאת בחיי היומיום, וטוענת כי העיסוק בהכלה מחייב בירור ערכים, משמעותיות והשלכות של החינוך על התלמידים.

המאמר השני, של יפעת קליין, מנהלת תכניות בתחום ילדים ונוער עם מוגבלויות, מציב בפני הקוראים אתגר רגשי מעניין: חשיפה להדרה שחווים ילדים ובני נוער עם מוגבלויות בתחומי החיים בכלל ובהקשר של פגיעות מיניות בפרט. שאלות כגון האם וכיצד מספרים אנשים עם מוגבלויות על פגיעה מינית שחוו; מי חוקר את אותם ילדים ובני נוער ובאילו כלים; מה אפשר לעשות כדי להקל על ילדים אלה ולהגביר את המודעות שלהם, של אנשי המקצוע

המטפלים בהם ושל המערכת המשפטית האמורה לתת מענה משפטי לאוכלוסייה זו. מעבר לקשיים שמציפה יפעת במאמרה, היא מציגה מידע רלוונטי וחשוב בהקשר של יישום חוק הליכי חקירה והעדה בהתאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית.

את המאמר השלישי כתבה ליאורה ארנון, מנהלת פיתוח ידע באשלים. מאמרה עוסק בשאלת הרווחים והתועלות של התנדבות בני נוער. לטענתה של ליאורה, עיקר המחקר עוסק בכדאיות וביתרונות של ההתנדבות עבור בני הנוער עצמם. במאמר הנוכחי היא נותנת במה לדין ברווחים ובתועלות עבור הקהילה, ארגוני ההתנדבות והמגזר העסקי.

בחלקו השני של הגיליון, יומן שדה, השארנו למילה הכתובה לבדה לקחת את הקוראים למחוזות של שיח מקצועי, אישי ופנימי. בחלק זה מובאים, על כן, חוויות ורשמים של אנשי מקצוע. המאמר הראשון, של עמרם אקלום, מנהל תכניות בכיר באשלים, חושף את שאלת הנראות של בני הקהילה האתיופית מנקודת מבטו האישית, כבן הקהילה. סיפורו האישי של עמרם חושף את הכאב, את התסכול ואת ההתמודדות היומיומית של בני הקהילה בתהליך השתלבותם בחברה בישראל - להיות שונה, להיות אחר, לרצות להיות כמו כולם...

המאמר השני, פרי עטה של נאוה זוהר-סייקס, חושף בפנינו את מסעה האישי לתוך עולם הליווי הרוחני. נאוה, עובדת סוציאלית ומלווה רוחנית, משתפת אותנו בחוויה האישית של גילוי מהות העבודה כמלווה רוחנית. היא דנה בחיבור שבין עבודה סוציאלית ובין רוחנית, וחושפת בפנינו בגילוי לב סיפורים אישיים ממסע הפיכתה למלווה רוחנית.

החלק השלישי של הגיליון, ניהול ידע ופיתוחו, מעלה בפני הקוראים את האתגר של ניהול ופיתוח של ידע באינטראקציה מתמדת עם הסביבה. בחלק זה מציג דניאל קרני, מנהל פיתוח ידע במרכז הידע והלמידה של אשלים, את נקודת המפגש בין שיתופי פעולה לבין תחרות. המאמר סוקר בקצרה את תופעת התחרותיאום (coopetition), תוך שהוא בוחן את טיב הדינמיקה השיתופית-תחרותית בעולם של פיתוח ידע. בהתייחסו לשאלה המרכזית העומדת לדין תחרותיאום בעולם של ידע - למה כן ולמה לא, רותם דניאל את המגמות המרכזיות בעולם תוך התייחסות לחשיבותו של פיתוח ידע בעולם המוגדר "כפר גלובלי".

החלק האחרון של הגיליון, פינת קריאה, מתמקד בספרות מעניינת ורלוונטית לעשייה החברתית בתחום ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון ובני משפחותיהם. בפינה זו אנו נותנים במה לאנשי מקצוע מתוך הארגון ומחוצה לו לקרוא ולנתח ספר חדש ורלוונטי לעשייתנו, ולשתף את הקוראים בחוויה האישית והמקצועית שעברו עקב כך. הפעם בחר אמיל זיידימן, מנהל אזור מרכז ב"מוטב יחדיו", לשתף אותנו בספרו של ברק אובמה. אף כי הספר נכתב בשנות התשעים, מצליח אמיל לחבר אותנו לרלוונטיות של הספר גם היום. בהתייחסו לחייו של אובמה טווה אמיל מארג של חיבורים בין העבר וההווה לבין העתיד, בין חייו כנער וכבוגר לבין היותו נשיא ארצות הברית, בין השכלתו ועבודתו הקהילתית המקצועית לבין יכולותיו כנשיא. במאמרו מצליח אמיל להקל במעט את מורכבותו של הספר לקריאה באופן מקצועי, נעים וזורם.

חלק א: שיח עמיתים

מהדרה להכלה - סיפורו של בית הספר "תמר"

פלורה מור

מבוא: מדיניות ההכלה בראי המחקר

מדינת ישראל היא אחת המדינות המובילות בפערים בין בתי הספר ובתוכם. הקוטביים המאפיינת את האוכלוסייה המרכיבה את מערכת החינוך בישראל מאתגרת את מדיניות ההכלה והופכת אותה לסיפור של מפגש בין תרבויות ומעמדות, שבו החתירה לצדק חברתי ולשוויוניות היא מסע רציני ומחייב. כמה ממאפייניה של מערכת החינוך הישראלית מלמדים על התביעה המוסרית והערכית שביסוד מדיניות ההכלה:

יהודים/ערבים - בישראל, הערבים (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) הם כמעט חמישית מן האוכלוסייה (19.6%) (Zeira, Astor & Benbenishty, 2002). המיעוט הערבי בישראל מבודד מהתרבות היהודית באמצעות סימנים חברתיים - זהות לאומית, דת, מנהגים תרבותיים ושפה (Sherer & Karnieli-Miller, 2004), ונמצא בסטנדרט נמוך בכל ההיבטים של הסטטוס הסוציו-אקונומי, כולל חינוך, תעסוקה והכנסה, ביחס לאוכלוסייה היהודית (Abu-Saad, 1999; Al-Haj, 1995).

חילונים/חרדים - האוכלוסייה החרדית מהווה כ-20% מאוכלוסיית ישראל היהודית (ויצטום וגודמן, 2004). הקהילה החרדית מקיימת מערכת חינוך עצמאית וייחודית, המנותקת באופן מהותי מבחינה חינוכית מן המערכות הממלכתיות האחרות בישראל (להב, 2005).

ותיקים/עולים חדשים - מדינת ישראל ייחודית בקרב מדינות ההגירה מבחינת השיעור הגבוה ביותר של העולים בתוכה. שני שלישים מהאוכלוסייה הם דור ראשון או שני בארץ, והם מהווים קרוב ל-80% מהאוכלוסייה היהודית (סבר, 2004).

עשירים/עניים - בשנים האחרונות הפכו הפערים החברתיים בישראל לגדולים מאוד, והמגמה היא של המשך הגדלת הפערים במקום צמצומם. פערי השכר בין העשירון העליון לתחתון עולים בהתמדה, מספר העניים בישראל הולך וגדל. לפחות שלוש אוכלוסיות בישראל הן בבחינת פצצה חברתית מתקתקת: המגזר הבדווי, המגזר החרדי ועולי אתיופיה.

מוצא מערבי/יוצאי עדות המזרח - יש פערים ניכרים בין תלמידים ממוצא מזרחי לתלמידים ממוצא מערבי בכל הנוגע לזכאות לבגרות, לאיכותה של תעודת הבגרות ולרכישת השכלה גבוהה (וייסבלאי, 2006).

תושבי המרכז ושכונות חזקות/תושבי הפריפריה ואזורי מצוקה - מערכות החינוך באזורי מצוקה משמרות לרוב את אותם חולשה וקיפאון שמאפיינים את הקהילות המוחלשות בכל

תחומי החיים. יש פער של כ-20% בשיעור הזכאים לבגרות בין יישובים מבוססים לעיירות (פיתוח (שם).

נוסף על האתגרים שבפתחה של מערכת החינוך בישראל, ההכלה קשורה לאתגרים חינוכיים שעמם מתמודדות כלל המדינות המפותחות, וישראל ביניהן. תקופתנו מתאפיינת בהתעצמות היחס לאינדיבידואל תוך החלשת היחס לקולקטיב. כתוצאה מכך מתאפיין עידן זה בשחיקה עצומה במעמדו של המורה ובסמכותו בחברה בכלל, ומול תלמידיו בפרט, שמשמעה קושי הולך וגובר ללמד ולחנך ילדים ובני נוער. שחיקה זו נובעת הן משחיקה כללית בסמכות מבוגרים בחברה והן מהתערערות "היררכיית הידע" שבה המורה מהווה מקור ידע סמכותי וכמעט בלעדי לתלמידים ולהוריהם. הפגיעה במעמד המורה גוברת גם לנוכח היחס שנותנים ההורים למורים. בניגוד לגיבוי המוחלט שזכו לו המורים בעבר, עולה כיום ביקורת לגיטימית שעשויה לעתים להפוך להתערבות בוטה ולשבירה של סמכות המורה ומעמדו בעיני התלמידים. הלך הרוח השולט מכביד גם על התמקדות המורים בביצוע משימתם המרכזית - קיום תהליכי חינוך, הוראה, למידה והערכה. האתגר של מערכות החינוך בעולם המערבי קשור גם בשינויים גלובליים בעולם התעסוקה, הבאים לידי ביטוי בביקוש מוגבר לעובדים בעלי השכלה על-תיכונית ואקדמית. מצד אחד, כ-50% מהאוכלוסייה בישראל מסיימים את לימודיהם במערכת החינוך לאחר 11-12 שנות לימוד ללא תעודה משמעותית למערכת ההשכלה הגבוהה או לשוק התעסוקה. מצד אחר, קיים צורך הולך וגובר בעובדים משכילים בעלי מיומנויות בתחומים מגוונים, ולא רק בתחום האקדמי. שני נתונים אלה עומדים בסתירה לאידיאולוגיה של תנועת הסטנדרטים שהלכה וחדרה למערכות חינוך במהלך שנות השמונים והתשעים. הרפורמות של שנות האלפיים מכוונות בעיקר לפתיחת שערים רחבה לאוכלוסיות בעשירונים החלשים יותר של החברה, לפיתוח ההון האנושי וההשכלה של החציון התחתון מקרב אוכלוסיית הצעירים (וולנסקי, 2006).

חוקרים רבים (Baglieri, & Knopf, 2004; Dudley-Marling, 2004; Reid & Valle, 2004; Tomlinson, 2004) סבורים כי חלק גדול מן הפרקטיקות החינוכיות הנהוגות כיום, שנועדו להכליל ולקדם את התלמידים המתקשים, אינן מצליחות להגשים את מטרתן. חוקרים אלה סבורים שהגדרת הלומדים המתקשים כלקויי למידה והחיפוש אחר מענים חינוכיים תוך התבססות על הגדרה זו, לא רק שאינם מבטיחים עלייה בהישגים של התלמידים, אלא אף מקבעים את היחס המבחין בין אנשים "נכונים" לאנשים "לא-נכונים". חוקרים אלה סבורים כי ההתבוננות צריכה להיות רחבה הרבה מעבר לסוגיית לקויי הלמידה, משום שהזרמים התת-קרקעיים של "ההתייחסות הנורמטיבית" יוצרים הדרה של תלמידים שאינם נמצאים באותה "נורמה" במערכת הבית-ספרית השלמה. כאשר תלמיד מתקשה בלמידה זהו פועל יוצא של התזמון והעשייה המתקיימים בזירת בית הספר. עצם הגדרת אותו תלמיד כלקוי למידה היא מעין התחמקות של אנשי המקצוע מהצורך להתייחס לפגמים הסיסטמטיים הקיימים במערכת עצמה והפניית האצבע לתלמיד שאינו מתפקד ברמה ה"נורמטיבית".

נתונים אלה ורבים נוספים מלמדים על האתגר העומד בפני מערכת החינוך הנדרשת לגשר בין תלמידים ממגזרים שונים ומרקע סוציו-אקונומי שונה. על קושי זה אפשר ללמוד יותר מן הנתון שלפיו הרקע של הילד והצידה שהוא מביא עמו למערכת החינוך בישראל, מעצבים

את הצלחתו יותר מאשר כל ניסיונות המערכת לפצות על הפערים ועל השונות הנובעת ממשפחתו ומקבוצת השתייכותו.

מערכות החינוך הטובות בעולם יצרו גישות המבטיחות שבית הספר יפצה על נקודות התורפה הנובעות מסביבתו הביתית של התלמיד, גישות שמבטיחות שכלל התלמידים יזכו לחינוך מעולה הדרוש כדי לפצות על הרקע שבאו ממנו ובכך לא ימצאו את עצמם במהרה בהדרה (exclusion).

בית ספר המכיל את תלמידיו הוא זה שמצליח להצמיח את הילדים השונים ולא רק פרופיל יחיד ואחיד של תלמידים. זאת העשייה של החינוך המכליל. עשייה בשירות ההגשמה האופטימלית של התלמידים, שיוצרת תנועתיות, מוביליות, לא רק של אלה שגדלים בסביבה אוריינית עשירה. ההכלה מניעה התפתחות של האדם השלם בכל תחומי התפקוד האישיים, החברתיים והקוגניטיביים, ולא רק הישגיות שנמדדת בזמן נתון ההכלה היא המפתח לעתיד הילד בחברה הישראלית.

בוט' ואינסקו הגדירו מהי הכלה (Booth & Ainscow, 2002): "הכלה היא תהליך בלתי נגמר של העמקת הלמידה וההשתלבות של כל התלמידים. זהו אידיאל שאליו בתי ספר צריכים לשאוף, שלעולם לא יוגשם במלואו. ההכלה מתרחשת ברגע בו מתחיל תהליך העצמת ההשתלבות. בית ספר של הכלה הוא בית ספר שנמצא בתנופה" (עמ' 5).

בספרם מרחיבים אינסקו, בוט' ודייסון (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) את ההגדרה: אפשר לראות הכללה בחינוך תהליך של יישום ערך השוויוניות בחברה. היא גורמת לפרקטיקה חינוכית וכן לתנאים, מבנים, מערכות לקיים חינוכי איכותי לכול. חלק מהם אפשר לפרט משום שהם אינטגרליים למושג של ההכלה, אחרים אפשר לזהות ברמה מסוימת של בטחון על בסיס של מה למדנו מהניסיון. אפשר להבין הכלה במלואה רק כשהערכים העומדים בבסיסה נמדדים בהקשר ספציפי שלם.

העיסוק בהכלה מחייב בירור של ערכים, משמעויות והשלכות של מה שאנו מבקשים לגלם בעזרת החינוך. הוא מתחיל באמונה שחינוך הוא זכות אנושית בסיסית ויסודית בכל חברה צודקת. עבור אנשים רבים, הכלה בחינוך נחשבת כגישה המשרתת ילדים עם לקויות בחינוך הכללי. ואולם, אנו רואים בכך רפורמה רחבה שתומכת ומקדמת בברכה שונות בקרב כלל הלומדים. מטרת ההכלה היא לצמצם הדרה וגישות של אפליה, כולל כאלו הקשורות בגיל, מעמד חברתי, מוצא, דת, מגדר והישג. עיסוק זה אינו מתמקד רק בתגובה לאינדיבידואלים אלא באופן שבו המסגרות, המדיניות והתרבויות יכולים להכיר ולהעריך שונות.

בוט' ואינסקו (Booth & Ainscow, 2002) מסבירים כי הכלה מתחילה במתן הכרה לשוני בין התלמידים. גישות הכלה כלפי ההוראה והלמידה מכבדות שוני זה ומנצלות אותו. הן יתבטאו בשינויים עמוקים בכיתות, בחדרי המורים, במגרשי המשחקים וביחסים עם ההורים. הכלת ילד או אדם צעיר תוכל להתרחש רק אם נתייחס לכוליותו. זה לא יקרה אם נחיל את ההכלה על פן אחד בלבד של התלמיד, כגון לקות, ילדים שנתלשו מתרבותם או ילדים שחוו טראומה. הכלה מדברת על הפיכת בתי הספר למקומות מסייעים ומעוררים, הן לתלמידים והן לסגל. היא מדברת על בניית קהילות המעודדות ומוקירות את הישגיהן.

החוקרים משתמשים במושג "מחסומי למידה והשתלבות" במקום במושג "חינוך מיוחד". התפיסה שלפיה קשיים חינוכיים אפשר לפתור על ידי תיוג של חלק מהילדים כ"בעלי צרכים מיוחדים" מאוד מגבילה ויוצרת תיוג שעלול להוביל להנמכת רף הציפיות. היא מסיטה את תשומת הלב מקשיים של תלמידים אחרים שאינם מתויגים וממקור הקושי שעשוי להיות ביחסים, בתרבויות, בתכניות הלימודים, בשיטות הוראה ולמידה, בארגון בית הספר ובמדיניותו. גישה זו משפיעה על קיטוע מאמציו של בית הספר להיענות לשוני של תלמידים המתרכזים תחת כותרות שונות, כמו "חינוך מיוחד", "עולים", "מחוננים".

המושג "מחסומי למידה והשתלבות" עשוי להסב את תשומת הלב לדברים שיש לעשותם כדי לשפר חינוך לכל ילד וילד. תלמידים נתקלים בקשיים כשהם חווים מחסומי למידה והשתלבות. את המחסומים הללו אפשר למצוא בכל היבטיו של בית הספר כמו גם בקרב הקהילות ובמדיניות המקומית והארצית. מחסומים נוצרים גם במסגרת יחסים בין תלמידים לבין תוכני לימוד ודרכי הוראתם. מחסומי למידה והשתלבות עלולים למנוע נגישות לבית הספר או להגביל את ההשתלבות בו.

הכלה יכולה להתבטא בכמה היבטים:

1. בהקשר של תלמידים בעלי ליקויים ובעלי צרכים מיוחדים.
2. כתגובה להדרה (exclusion).
3. ביחס לכל הקבוצות הפגיעות להדרה.
4. כבית הספר המותאם לכל הבאים בשערו.
5. כ"חינוך לכול".
6. כגישה עקרונית לחינוך ולחברה.

תהליכי שינוי בבית ספר - מהדרה להכלה

לניסיוננו, כדי ליצור שיפור מתמשך בפעולת המוסד החינוכי לקראת יצירת חינוך אפקטיבי יש צורך בהבניית התהליכים ההתפתחותיים של הדמויות החינוכיות עצמן. כדי שמוסד חינוכי יוכל להתמודד עם האתגרים הגדולים ולספק את צורכיהם של קשת התלמידים, על המערכת לאמץ תפיסת עולם חינוכית טרנספורמטיבית (היוצרת שינוי מהמעלה השנייה): טרנספורמציה ממיקוד בהישגי התלמידים למיקוד בלמידה המקדמת התפתחות ומתרחשת בשדה של קשר ויחסים בין תלמידים למורים. מכאן ששיפור החינוך פירושו שיפור ההוראה בתוך יחסים. טרנספורמציה מגישה חינוכית המנרמלת את תלמידיה מתוך זהות ואחידות קולקטיבית המוגדרת מראש, לגישה חינוכית המכירה בזהות הספציפית של הלומד.

במציאות הישראלית של היום, המעבר לזירה של עשייה חינוכית מגדלת מחייב תהליכי ליווי והנחיה מתמשכים, באופן שיאפשר לאנשי החינוך לפעול בלי להישחק ולהתעייף. השונות התרבותית, הפערים והמצוקות שמאפיינים את החברה הישראלית מצריכים החזקה שוטפת של העשייה הפדגוגית המגדלת. אנשי החינוך נתקלים בעבודתם היומיומית בתלמידים שנמצאים במציאות קשה של מצוקה, עוני, הדרה והזנחה, חרדה קיומית ומצבי פוסט-

טראומה. כדי לקיים עבודה חינוכית אפקטיבית לאורך זמן עם התלמידים זקוקים אנשי החינוך להחזקה ולהשקעה מתמדת. תהליכי הנחיה וליווי משנים את מסוגלותו של צוות בית הספר להנהיג סביבה חינוכית מגדלת, הנשענת על ברית העבודה עם ההורים ועם הקהילה.

ההדרכה נועדה להבשיל את התנאים הדרושים ליצירת מרחב מאפשר של צמיחה למורים ולתלמידיהם. חברי הצוות החינוכי לומדים בעזרת המדריך לאפיין את המהלכים שיאפשרו להם ליצור סביבה חינוכית התומכת בצמיחה אישית ומקצועית של המורים, ובגדילה והתפתחות של תלמידים הפגיעים להדרה. המדריך והצוות נעזרים בתהליכי הערכה והיכרות שיטתיים, ודרכם מתבהרת תמונת המצב הקיימת בהקשר של צורכי החינוך של תלמידים בסיכון.

שלב א' נועד, אם כן, ליצור את המרחב החינוכי של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר - יצירת אווירה חינוכית בבית ספר, המעמיד בראש מעייניו השקעה בלימודים, ניתוח העשייה החינוכית היומיומית ותוצריה, וטיפול כלל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית, צעירים ומבוגרים כאחד.

בשלב הראשון מושא הטרנספורמציה הוא המורים וחברי הצוות החינוכי, כאשר התפתחותם האישית והמקצועית מציידת אותם ביכולת חדשה לטפל ביעילות בתלמידים בסיכון. בשלב השני של ההתערבות מתרחבת הטרנספורמציה ומתבטאת בטיפול בתלמידים עצמם. מהלך זה מוביל לתובנה, כי כל איש חינוך הרוצה להשפיע על התפתחותם של תלמידיו שבסיכון מוכרח לתת את הדעת על צמיחתו והתפתחותו האישית, כפעולה המתווכת בינו ובינם בכל הקשור בהשתנות ובהתפתחות אנושית. הצמיחה של המורים איננה מעשה חד-פעמי אלא מעשה המתחדש בכל מפגש אנושי עם תלמיד הזקוק לתמיכה של מבוגר משמעותי בחייו להתפתחותו. כך שגם בשלב השני של ההתערבות, שבו מתרחבת הלמידה סביב השאלה כיצד לקדם תלמידים בסיכון, מתקדמת גם הלמידה האישית והבינאישית של המורה, המאמץ עמדות רגשיות וחינוכיות חדשות, המיטיבות עם צורכיהם של תלמידים בסיכון. עמדות אלה יוצרות נכונות בקרב המורים להרחיב את תפקידם מעיסוק בלעדי בהישגים ובאכיפת משמעת, לעיסוק בסיפור השלם של התלמיד, בצרכיו הלימודיים, הרגשיים, החברתיים והמשפחתיים.

שלב ב': הרחבת תפקידיהם של המורה ושל הצוות החינוכי בבית הספר, כך שיהלמו את הצרכים המשתנים של התלמידים השונים. לשם כך יש לשפר את יכולת ההכלה של הצוות החינוכי, כך שיספק את הדרוש לתלמידיו להמשך התפתחותם וצמיחתם הלימודית, האישית והחברתית.

העיקרון העומד בלב העשייה החינוכית הפסיכו-סוציאלית הוא כי צמיחתם של תלמידים בסיכון היא פועל יוצא של צמיחתן של כלל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית. לפי התפיסה, מטרת ההתערבות היא לפתח את יכולותיהם של אנשי חינוך ומערכות חינוך ליצור מרחב חינוכי המעודד התנסויות לימודיות, יצירתיות וחברתיות באווירה של צמיחה והגשמה. יצירת מרחב חינוכי מצמיח איננה פעולה חינוכית חד-פעמית אלא תוצר של מאמץ אנושי בלתי פוסק של עשייה חינוכית המתמודדת עם הצרכים של התלמידים "כאן ועכשיו". מיסוד

התהליכים המבטיח שתתקיים עשייה חינוכית ההולמת את צורכי האוכלוסייה המתחנכת, מחייב להפוך את בית הספר עצמו לארגון לומד - מוסד שאיננו חדל ללמוד ולהתפתח, כך שעשייתו החינוכית תהלום את הצרכים של כלל המתחנכים בו.

בשלב השלישי בית ספר נוקט עשייה חינוכית יעילה עם תלמידים בסיכון ופועל להבנות ולשמר את הידע הנוצר בו ולהטמיעו בדרכים שונות.

בשלב ג' פועל בית הספר למסד את הרחבת תפקידיהם של המורה, הצוות החינוכי ובית הספר, כדי שאפשר יהיה לעמוד במשימה המורכבת לגבור על מצבי הסיכון המונעים את המימוש העצמי והחברתי של התלמידים. מטרה זו מושגת באמצעות הבניה של מסגרות חינוכיות ותהליכי עבודה המבטיחים השקעת מאמץ מתמיד בחיפוש אחר אפיקי עשייה חינוכיים שיגדילו את סיכויי ההצלחה, הן של המורים והן של התלמידים והוריהם.

ברוח הגדרתם של בות' ואיינסקו, נביא את סיפור המקרה של תיכון שש-שנתי מקיף "תמר", שביקש להתמודד עם תלמידים בנשירה סמויה שחוו הדרה, ולדאוג להכלתם ולהבטיח יצירת מובילות אישית, לימודית וחברתית שלהם, בעזרת הבניית מענים מובחנים ומותאמים עבורם (עבודת צוות היוצרת רשת מגדלת, תכנית פסיכו-פדגוגית פרטנית, קבוצתית וכיתתית, הוראה פרטנית מותאמת והוראה בקבוצות קטנות, דיאלוג מגדל וכד').

מקרה זה מדגים תהליך של שינוי טרנספורמטיבי מהמעלה השנייה במסוגלות הצוות החינוכי לקדם את כלל תלמידי בית הספר. ההישגים הפורמליים והבלתי-פורמליים של התלמידים מהווים עדות אמפירית לכך שמדובר בסיפור הצלחה בכל קנה מידה.¹

אפשר לראות בסיפור ההשתנות של בית הספר מקרה מייצג המדגים וממחיש כיצד יעוד ההכלה יכול להפוך לפלטפורמה לעשייה בית-ספרית אפקטיבית. מה שמעניין במקרה זה, שהוא מתייחס לתהליכי ההתפתחות וההשתנות של חברי הצוות בבית ספר, תחת תהליכי הדרכה סדורים, שהפכו אותו מבית ספר שהתקשה להכיל את המגוון הרחב של התלמידים לבית ספר המקיים תהליכי התאמה מתמידים של מבנים ושל תכנים חדשים, הנמצאים בשירות הכללת הפרופיל הייחודי של האוכלוסייה המתחנכת בו.

תהליכי השינוי הובילו לעיסוק מתמיד בשלוש זירות הפרקטיקה הבאות: (1) יצירה מתמדת של מבנים ושל תכנים חדשים, הנמצאים בשירות הפרופיל הייחודי של האוכלוסייה המתחנכת בו; (2) יצירת שיטות ותכנים המזמנים עשייה בתחומי דעת מגוונים, באופן התואם את עקרונ האינטליגנציות המרובות, בעזרת צוותי עבודה קבועים, צוותים פדגוגיים וצוותי אשכולות, המייצרים כל העת החזקה מלאה של העשייה הפדגוגית הגמישה ומעשירים את התכנים הלימודיים, כך שתתאים למגוון הרחב של התלמידים ותשקף תחומי חוזק וכישורים מגוונים ולא רק פיתוח של היכולת האקדמית העיונית; (3) פיתוח מתמיד של דרכי הערכה חלופיות, תוך מעקב צמוד אחר התפתחות התלמיד כפרט, ביחס לעצמו וביחס לקבוצת בני

1 לממצאי המחקר המלאים המעידים על התפתחות התלמידים וחברי הצוות ראו: Mor, F. (2003). A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System. Doctorate Dissertation Sussex University

גילו. העשייה הפדגוגית הרחבה, הנעשית בעקיבות ולאורך זמן, מהדהדת בהתנהלותו של בית הספר ומשפיעה עליה, ומעוררת אצל המורים תודעה רחבה יותר לצורכי הפרט.

בית ספר "תמר" נמצא באחת הערים הגדולות של הנגב. העיר מוכרת בהטרוגניות הסוציו-חברתית של תושביה ובפערים המעמדיים בין הקבוצות השונות המאכלסות אותה, שהם המקור לקשיים הרבים שעמם מתמודדת מערכת החינוך העירונית. לפי המדיניות החינוכית העירונית, על מערכות החינוך המקיפות בעיר לאפשר לכל תלמיד להתחנך במערכת השכונתית המקיפה. בתי ספר מקיפים מקיימים מסלולי למידה עיוניים במגמות שונות. מספר התלמידים בהם עולה לרוב על 1,000.

על אף מדיניות ההכלה של כלל התלמידים בזרם החינוך המרכזי, תלמידים רבים אינם מסתגלים לדרישות בתי הספר המקיפים, מקצתם נושרים סמויים ומקצתם גלויים.

בתחילת התכנית סבל צוות המורים שלימד משחיקה גדולה בשל ההישגים הנמוכים של התלמידים לצד ההשקעה המרובה בהם. עם זאת, הרצון הכנה למצוא מענה הולם לאוכלוסייה שנחשבה לאחת המאתגרת ביותר בבית הספר המריצה את הנהלת בית הספר לגייס לבית הספר מורים נחשבים בעלי מעמד. מוטיבציה זו נבעה בין השאר מהתדמית שהחלה להיווצר לבית הספר בעקבות התנהגות חריגה של כמה תלמידים - אלימות פיזית קשה, פגיעה בצוות החינוכי ובתלמידים, השחתת ציוד וגנבתו, עישון סמים ושוטטות.

מה התרחש בבית הספר "תמר"?

תמונת המצב בראשית הדרך מתבססת על רישומים של מפגשי הצוות החינוכי ועל יומן המדריכה. שנת הלימודים בבית הספר החלה כשניכרת התרגשות של הצוות החינוכי לקראת המסע המשותף שלו עם צוות ההנחיה, מסע שנועד לחולל מפנה בחיי המורים ובחיי התלמידים הפגיעים להדרה. ההתגייסות של הנהלת בית הספר הייתה מלאה ונחרצת, והיא ראתה במסע ההדרכה הזדמנות לחולל מהפך של ממש בבית הספר. ההנהלה תגברה את תכנית הלימודים בשעות עיוניות רבות במטרה להבטיח את ההצלחה האקדמית של קבוצת התלמידים תת-משיגה, בעיקר במקצועות המפתח של תעודת הבגרות - אנגלית, לשון ומתמטיקה. תלמידים בעלי מחסומי למידה והשתלבות, שהורגלו עד כה לעמוד במטלות לימודיות צנועות, הוצפו בבת אחת בדרישות לימודיות עודפות. ההנהלה דאגה לגייס את כלל הצוות החינוכי כדי להתמודד עם המשימה המאתגרת.

בשבועות הראשונים חיפשו המורים כל דרך להלהיב את תלמידיהם כדי לצרפם למסע הלמידה המבטיח. הם דאגו להזמין את הורי התלמידים, לבשר להם על החידוש ולבקש את ברכתם. באווירה זו הודרך צוות בית הספר במסגרת של עבודה קבוצתית. תחילה נסבה ההדרכה סביב חוזה ההתקשרות בין צוות ההדרכה לצוות בית הספר - סביב ההיכרות ההדדית והלימוד המשותף, וכן נגעה במה שהעיק עליהם בשגרת עבודתם. בשיח ההדרכתי התברר כי המפגש עם תלמידים בסיכון היה בעבור רבים מחברי הצוות מפגש מייאש המותיר הרגשת כישלון קולוסלית. הצוות היה חדור התלהבות ומוטיבציה לחולל שינוי.

הצוות החינוכי נחלק לשלוש קבוצות בולטות: אלה שהאמינו ביכולתם לשנות את התמונה העגומה של התמודדות בית הספר עם תלמידים בסיכון בעזרת הדרכה ממומחים מנוסים בשדה זה; אלה שהתנגדו למהלך של שינוי באופן סמוי ושקט, ואלה שהתנגדו למהלך של שינוי באופן גלוי ותקיף. אך ככל שנעשתה האווירה בקבוצה נינוחה יותר, הסירו המורים את המסכות והשמיעו את קולם. רבים מהם ציינו כי הלגיטימציה לדבר על כל המתרחש הייתה נדירה בעבר, עד כי רובם שכחו שיש להם יכולת מחשבה עצמאית ותודעה נפרדת, ושכחו לזקוף לזכותם את עשייתם החינוכית עד כה. הגרעין של המורים שהנהיג את ההחלטה להשקיע בתלמידים ולתגבר את מערכת השעות בלימודים עיוניים היה נחוש בדעתו להצליח בעבודתו עמם:

השמים הם הגבול אם רוצים, אני לא אוותר לאף אחד, אצלי כולם ילמדו. מהיום הראשון הסברתי להם שבית ספר זה לא פיקניק, אצלי כולם ייגשו לבחינה בלשון ולא משנה מה יהיו התוצאות, צריך להרים להם את הראש [...] (מרים).

אני מלמד אותם את המקצוע פי ארבעה יותר מאשר עשיתי בעבר, והם יצליחו בסוף. יש לי המון סבלנות. זה לא קל, זה נכון, אבל החלטנו ביחד, אסור לנו להתייאש ולחזור למה שהיה שנה שעברה (סיריל).

אני מלמדת אותם אנגלית. הם לא יודעים הרבה אבל הם ידעו בסוף, אני מאכילה אותם בכפית, והם יקלטו בסוף. התחלתי ממש ב-A-B-C (רינה).

הם רואים שקורה משהו בבית הספר, שכולם משקיעים בהם, וגם שוקעים!!!! הם לא ממש מבינים, אבל יש אווירה בבית הספר של התחלה חדשה, צריך להאמין. אצלי ברור להם שהם חייבים ללמוד [...] (לאה).

אסור לנו לוותר על אף תלמיד. הרי לא חוכמה ללמד רק מי שרוצה. צריך לחפש איך לגרום לכולם ללמוד. זאת משימה קשה, נקווה שנקבל כלים מהגויזנט בנושא [...] הם המומחים, ככה הציגו לנו אותם (סיריל).

הקול החזק נותר קולם של המורים שביטאו נחרצות את חוסר אמונם בשילוב תלמידים עם מחסומי למידה והשתלבות בשגרת יום הלימודים בבית הספר:

זה דור אבוד, הם חושבים רק על בנות והם לא מכבדים את המורה [...] אין להם רצון ללמוד והם מתמחים בלעצבן את המורים [...] הם בבית הספר בשביל כיופים [...] ממש מופקרים (דבורה).

התלמידים האלה ממש כפויי טובה. ניסיתי איתם בטוב, ברע [...] לא הולך. מה לא עשיתי בשבילם, הם לא מעריכים דבר [...] חסר להם הרבה ידע וחומר והם גם חסרי מוטיבציה וחסרי גבולות [...] לא הגעתי למקצוע ההוראה בשביל לעשות בייביסיטר (אירית).

יש לי תכנית לימודים שאני חייבת להספיק ללמד. תלמידים שבאים ללמוד אצלי ראוים ליחס ולהשקעה, אחרים מקומם לא פה. אני במפורש דורשת מכל התלמידים לבצע

את המשימות אבל מי שבחר לא לעשות זאת הבעיה שלו ולא שלי, הוא צריך לשאת בתוצאות הבחירה שלו [...] זאת האחריות שלו ולא שלי (רונית).

אני חוזרת עשרות פעמים על החומר בהיסטוריה כדי שכולם ילמדו, וזה לא עוזר. מביאה להם את החומר לעוס ומוכן לאכילה. אז מי שלא מנצל את ההשתדלות שלי זו הבעיה שלו, לא שלי. אני יודעת שיש תלמידים מתקשים בעלי רמה נמוכה מאוד אז אני מנמיכה את הרמה ומי שלומד, יופי. יש שלא טורחים בכלל [...] (אירית).

את תופסת אותי ברגע קשה. אני מיואשת מהכיתה הזו. הם בטלנים אמיתיים. הם הציגו אותי כמורה גרועה, הם ביישו אותי ואת המוניטין שלי [...] עם 20 שנות ניסיון הצטערתי שלקחתי עליי לחנך כיתה כל כך קשה. אני מוכנה לתלות את כולם [...] הם לא שווים את כל ההשקעה והרצינות שלי [...] אני לא מבזבזת עוד אנרגיה לשווא [...] כך או כך, לא יצא מהם כלום [...] שילכו לעבוד, לפחות יועילו במשהו [...] שיעזרו להורים בפרנסה במקום לחמם כיסא [...] (צילה).

הוא הפריע לי כל השיעור, התנהגותו מתחת לכל ביקורת. ועוד רוצים פה בבית הספר שאשב ואשקיעו על חשבון הזמן שלי [...] אני לא מבינה, עוד מגיעו פרס על כל מעשיו! שילמד להגיע בזמן, אז אני לא אזרוק אותו מהשיעור [...] מה שמעצבן זה ששוברים לי את המילה, אני מוציאה תלמיד מהכיתה והמחנכת מחזירה לי אותו. איזה מין חינוך זה?! מה התלמידים לומדים? שאותי אפשר לסדר!!! נכון שכל המורים מחויבים לשמור על התלמידים בכיתה גם אם הם מתפרעים. אז מה אני אמורה לעשות עם התלמידים שמפוצצים לי את השיעור, לתת להם לנצח?! אז אני מוציאה אותם מהשיעור [...] (נירית).

מורים בודדים שתקו, והמתח ואי-הנחת מהשיח שלא נגע בהם ניכרו בפניהם. נדמה היה כי הטילו ספק גדול ביכולתו של בית הספר להצליח עם תלמידים בעלי מחסומי למידה והשתלבות, אך גם לא הרגישו שיש להם לגיטימיות להתבטא בפומבי. ככל שחשו בטוחים יותר עם המדריכה, החלו ללחוש את ספקותיהם בנוגע לערך שיש לשיחה בחברותא על המצוקות ועל הקשיים, כדי למצוא יחד פתרונות פתוחים ומושכלים. הם לא האמינו שגילוי הלב ישתלם וחששו מה יהיה המחיר שיידרשו לשלם על כישלונם. מקצתם מורים עולים שחשו זרים בשיח הישראלי ואף חוו בעצמם הדרה חברתית. רק כעבור זמן התרחב השיח האישי עמם, כאשר התוודעו למחשבה שהועלתה בפניהם, כי ייתכן שרב המשותף על השונה בין חוויית תלמידיהם הנמנעים מללמוד ובינם, הנמנעים מלהשתתף בדיאלוג הצוותי. המחשבה כי הם עצמם אינם נותנים הזדמנות לתלמידים המרגישים זרים ולא שייכים נגעה ללבם ופתחה פתח חדש למעורבות ולחיפוש דרך.

העיבודים שחזרו בשיח הצוותי עוד בשלבים הראשונים של ההדרכה אפשרו את ראשית ההיכרות של חברי הצוות, תחילה בינם לבינם ובין המדריכים. רק בשלבים מאוחרים יותר התרחבה ההיכרות אל התלמידים והוריהם. להלן דוגמה לעיבוד המתאפשר במפגש צוותי:

אני רוצה להציע כמה מחשבות שעלו מהשיח שלנו היום ולשמוע את שלכם. אני חשה את האינטימיות בחדר. הקולות שלכם נשמעים. אין תמימות דעים לגבי הדרך הנכונה עם התלמידים. חלקכם חשים כי מה שיביא להצלחה זה ללמד עוד ועוד ובכל מחיר; חלקכם חשים מרומים אל מול המטלה הבלתי אפשרית, לניסיונכם. ויש גם את מי שבוחר שלא להשמיע את קולו, אולי כי חש לא נתרם או שלא בנוח או לא שייך. המצוקה בחדר גדולה, אני מתפעלת מהנחרצות שלכם ללמוד איך ומה נכון לעשות. ייתכן שנצליח ביחד לאפשר לספקנים השקטים למצוא עניין במתרחש פה. במהלך המפגש היו לי אסוציאציות על החוויה של התלמידים בכיתה, מי חש בטוח, מי חש זרות, עד כמה הקולות השונים של התלמידים נשמעים, מי משמיע את קולו, מי מעלים את עצמו, אל מי התכנית מדברת. מורים מעטים מאמינים שאפשר להצליח עם תלמידים שלהם סיפור חיים כל כך קשה. הרוב מביע ספקות. אנחנו יכולים ללמוד על המתרחש בכיתה דרך החוויה הצוותית. לעתים מתרחשים תהליכים מקבילים בין החוויה של הצוות עצמו לבין החוויה של התלמידים. במהלך תכנית מפנה הזדמן לי ללמוד שתלמידים המרגישים זרות ואי-שייכות לסביבה החינוכית מפתחים התנגדות אקטיבית ללמידה ולמלמדים. זכור לי אחד התלמידים, עולה מאתיופיה, ששיתף אותי בסיפור אישי נוגע ללב. הוא סיפר שבהיותו תלמיד בכיתה א', כאשר התבקש על ידי הפסיכולוג למיין צורות גאומטריות, דאג לסדר אותן. הוא חשף את בערותו ואת אי-ידיעותיו, כאשר מיין את הצורות באופן שגוי במכוון, וכך הגיע לחינוך המיוחד. הילד סיפר לי על עוד רגעים קשים שבהם הרגיש לא שייך, עד שפיתח דפוס התנהגות של שתיקה והימנעות מכל למידה המתרחשת בבית הספר. במרוצת הזמן לא היה צריך להתאמץ שלא להיטמע בתרבות הזרה של המורים, הוא פשוט צבר פערים כה גדולים, שהתקשה באופן ממשי ללמוד.

כעבור שלושה חודשים של הדרכה הגענו לצומת שהביא לידי תפנית של ממש במסוגלות של הצוות החינוכי לפעול בדרך ההולמת יותר את צורכי ההתפתחות של התלמידים. הצוות החל להרהר בדרכו החדשה. מורים רבים הרגישו עייפות נפשית ופיזית, כי לא ראו פרי לעמלם.

אנחנו מבלבלים. משקיעים את מיטב זמננו, אבל משהו לא עובד. התלמידים לא מאמינים בנו. אנחנו כל כך רחוקים מהמטרה שהצבנו. איך באמת נצליח? (אמיר).

אפילו ההורים התחילו להתלונן שאנחנו מכבידים על ילדיהם. הם לא מאמינים בדרכנו. כמה תלמידים אמרו: "המורים השתגעו לגמרי. מה הם רוצים מהחיים שלנו?" (רפי).

אני שמחה שאתם מתעוררים. חשבתי שאיבדתם את הראש. מה, באמת האמנתם שאפשר לשנות אותם? אני לא יודעת אם בית ספר יכול לפתור להם בעיה שנמשכת כל כך הרבה שנים (אירית).

אל תמהרי כל כך. אנחנו, סליחה, "אני", יודע שאפשר להצליח איתם, אולי לא בדרך שבחרנו. אם נקשיב להם ונשמע מה מציק להם, אולי נמצא מה אנחנו לא מבינים. בשביל זה יושבים ביחד לחשוב, לראות, לחפש. אני מנהל איתם הרבה שיחות והם אומרים לי: "תשמע, לא למדתי בחיים שלי, אז אני אשב עכשיו ואלמד והכול יסתדר. מה אתך?". הם אומרים לי

משהו, אבל לא ברור לי מה. מה אני צריך להשיב באותו רגע, זה הדבר שאני רוצה ללמוד פה. איך משוחחים עמם (אמיר).

הם אומרים לנו שזו לא הדרך. הם ממשיכים לזלזל, לא ללמוד, לא להאמין, אז אולי משהו אנחנו בכל זאת עושים לא נכון... (רינה).

האמת שאנחנו עברנו מקיצוניות אחת לקיצוניות שנייה, פעם לא דרשנו מהם דבר, עצמנו עיניים, ועכשיו דורשים מהם יותר מדי [...] אנחנו הולכים בערפל ומתנסים בשיטות חדשות כל הזמן בלי להבין מה התלמידים צריכים כדי להצליח!!! (לאה).

ניצלנו את ההזדמנות שנוצרה בשל הנכונות של הצוות להרהר בקול רם על דרכו החדשה, ועלתה הצעה שנמשיך להעמיק בלימוד הצרכים של התלמידים כי רק כך נדע את דרכנו אליהם:

אני שומעת מדברייך, לאה, כי לא די להחליף שיטה פדגוגית אחת בשיטה אחרת, כדי להצליח עם התלמידים. אני רוצה להציע לכם לקחת פסק זמן מהדיון, ולעסוק בהיכרות עם התלמידים. כך נשוב לדיון שהתחלנו, כשברשותנו יותר נתונים. נעבוד בזוגות, כל זוג ישתף אותנו בכל העולה בדעתו סביב מה שמאפיין את תלמידיו. אארגן את המחשבות שלכם בתבנית שיכולה לעזור להמחיש את תמונת המצב של התלמידים ושל המתרחש בינם לבינכם.

התוצר שהתקבל על מאפייני התלמידים הבליט עד כמה רבים החסכים של תלמידיהם בכל תחום חיים שהוא. רובם סובלים לא רק מחסכים לימודיים אלא גם מחסכים אישיים-רגשיים, בין-אישיים, חברתיים, משפחתיים וסביבתיים. התמונה שהתקבלה לאחר שנרשמו מחשבות חברי הצוות על גבי בריסטול עוררה עניין רב, והעלתה על סדר היום את נושא הפער הקיים בין הצרכים הרבים של התלמידים לבין שיטת העבודה הנהוגה בבית הספר.

חברי הצוות נשאלו בנוגע לפער הקיים בין המענה הדל של בית הספר לבין הצרכים הרבים שאינם נענים של התלמידים, ומה בתכנית החדשה שגיבשו עונה על הצרכים האמיתיים של תלמידיהם. הדיון היה סוער למדי, מורים שנחשבו למנהיגי היוזמה הבית-ספרית חשו כי דרכם לא הביאה בחשבון את מורכבות הסיפור וביקשו לערוך שינויים; אחרים הביעו התנגדות סמויה או גלויה להתמודד עם ריבוי הצרכים של תלמידיהם, בטענה שאין זה מתפקידם לטפל בהיבטים שאינם לימודיים. הדיאלוג שהחל להתנהל הצביע על הבשלה של כמה מחברי הצוות החינוכי לקראת מעבר לשלב חדש בחייהם המקצועיים - להרחיב את תחום עיסוקם מתחום עיסוק חינוכי טהור לתחום עיסוק חינוכי-פסיכו-סוציאלי:

כאשר רואים את הסיפור של התלמידים, ברור כי דרכנו איננה נכונה. הבעיה שלהם היא לא רק לימודית. מאחורי הכישלון בבית הספר עומדים כל כך הרבה דברים שמפריעים להם להצליח. אנחנו יודעים זאת, רק שאף פעם לא שאלנו את עצמנו - מה הדבר אומר על העבודה החינוכית שלנו? מוכרחים לחשוב על זה! (מרים).

לאן את חותרת איתנו היום? אני לא פסיכולוג, איך אגש לכל הבעיות של תלמידיי? באתי ללמד ולא לטפל, אבל יש משהו חזק במה שהתנסו היום, אי-אפשר שלא לראות מה

שהחמצנו. פעלנו לפי החשיבה הקונבנציונלית שלנו כמורים, הוספנו עוד ועוד שעות לימודים [...] כי זה מה שאנחנו יודעים לעשות (סיריל).

איך לומדים מה חסר לתלמידים? איך משוחחים עמם? אני ניסיתי כמה פעמים לדבר על לבם, הם לא מנדבים שום מידע. התשובות לא מוסיפות לך הרבה - כן, המורה, אני מבטיח, לא נכון, שכחתי. הם לא ממש מסוגלים לעזור לנו ולכוון אותנו, אז איך ננחש מה הם צריכים? (יונית).

לאור התובנות החדשות שהתחזקו סביב הצורך של הצוות החינוכי לפתח מיומנויות של דיאלוג ויצירת קשר אינטימי עם התלמידים כדי להכיר את צורכיהם מקרוב, תהתה המנהלת מעט נבוכה ומעט מחויכת:

אז מה? המלך הוא עירום. מכרנו סחורה שאי-אפשר למכור!!! מה את אומרת, שסתם התחייבנו כלפי כל העולם לבגרות? אני שומעת את דבריך ויש בהם היגיון מסוים. לך יש ניסיון רב, עם אוכלוסיות דומות, אז תגידי מה לעשות. אני מבינה שאינך יכולה למכור פטנטים, את זה אני מקבלת. אין דרך חזרה. התלמידים נמצאים פה וצריך למצוא את הפתרון שיביא להצלחתם. נראה מה נעשה עם כל ההבטחות שלנו (דברים אלה נאמרו בחיך רך). בעיר הזאת, הסיסמה היחידה המקובלת היא הבגרות. כל השאר לא נחשב חינוך!!!

קולה הרגוע של המנהלת לנוכח הקשיים הרבים שצצו בתחילת הדרך הוסיף אמינות באשר לכוונתה האמיתית - לחפש את הדרך אל התלמידים, תהיה זו אשר תהיה, בלי שהיא נכנעת ללחצים הפוליטיים המונעים את ראיית התמונה, כפי שזו מצטיירת בעבודתה עמם.

תמונת המצב לקראת אמצע הדרך מתבססת על רישומים של מפגשי הצוות:

האמונה ביכולת שלנו, המורים להצליח עם תלמידים שהמערכת התייאשה מהם, יכולה לספק לנו ולהם את הדלק לשינוי. מה שעובד עם התלמידים שלנו זה קודם כול לשנות את המשוואה הקיימת בלב רבים, שהיא 'אני=כישלון'. כישלונות חוזרים ונשנים במשך שנים רבות גורמים להרגשה זו, הילדים באים לתיכון כשהם מרגישים כך בלבם. זה תלוי בנו אם יצמחו או יתדרדרו עוד שלב בחיים. האמונה שלנו בעצמנו כמחנכים יכולה לגרום לנו לחפש בצורה אקטיבית וליצור דרכים לשנות את הגישה שלנו לתלמיד ואת הגישה של התלמיד לבית הספר. היום אני יודע שגם להם התלמידים וגם לנו המורים יש יכולת להצליח. יש התחלות מבטיחות (סיריל).

אבל לי אין דרך לבדוק את היכולת שלהם, אני חייבת להגיש ציונים בשליש ובמחצית. המערכת מחייבת אותי וחובתי לספק את הסחורה. אני אדם אמין וחייבת להתבסס על ציוני אמת. אני מוכנה לזייף. הציונים של אותם תלמידים מדברים בעד עצמם - הם רחוקים מהרמה הסבירה (דבורה).

הבעיה היא שאף אחד לא יכול להציע לך מה לעשות, אלה לא רק מילים, תמיד אמרת לי שרק מי שמתנסה לומד את השיטה, כי היא מאוד אישית. היום אני יודעת שרק מי שהעזה להתמסר לתלמידים מצאה את הדרך. בחינוך [...] אי-אפשר להפיק הרבה מתלמידים שלא מאמינים

במורים. רק אם אתה מתחבר לעולמם האישי, אתה מוצא את הדרך אליהם. כשאת מתחברת לחוויות החיים שלהם, ליומיום שלהם [...] כשאת מגלה את הנושאים שתופסים את תשומת לבם בחיי היומיום, אז הם הולכים איתך. אמנם לאט-לאט, אך בסוף מגיעים רחוק. חובה לתת לגיטימציה להיכשל גם למורים וגם לתלמידים, כדי ללמד אותם להצליח. בדרך כלל, תלמיד שנכשל מחליט שחבל לו להתאמץ, כי מה כבר יצא לו מזה? גם המורים משכנעים את עצמם ששום דבר לא יועיל עם התלמידים האלה. כישלונות הם חלק מהחיים, וזה לא אמור לשבור - לא אותנו ולא אותם. מובן שצריך גם ללמוד להתמודד עם הצלחה, כי אי-אפשר להיבנות רק מכישלונות. תלמיד שהצליח במשימה אחרי שנים רבות של כישלון ימחר לחזור לכישלון המוכר והבטוח, שבעיקר אינו דורש ממנו שום מאמץ. גם המורה שמשקיע בתלמיד ומצליח להביא אותו לפריצת דרך חושש מהעומס המוטל עליו אם רצונו להצליח עם עוד תלמיד, וזה יכול לגרום לנסיגה. אני מדברת בשם עצמי. בהתחלה היה לי מאוד קשה עם התלמידים; כשהתחלתי לתפוס שיש דרך להצליח אתם, קלטתי שזה דורש ממני השקעה גדולה מדי. גודל האחריות מפחיד (יונית).

כמוך, יונית, למדתי גם אני כי להצליח אין פירושו להתמודד עם מסלול חלק ומהנה. צמיחה אמיתית והשתנות של התלמידים וגם שלי באה מעמל רב. הרבה פעמים נדרש ממני להתמודד עם קונפליקטים ועם כישלונות רבים. צריך ליצור סביבה אנושית תומכת ויציבה עם התלמידים, שנחושה בדעתה לעזור, שלא תוותר להם ושתגרום להם להרהר - "האומנם אני כישלון?" או ש"רק נסיבות חיים מסוימות הביאו אותי לאן שאני היום". להצליח דורש להתחייב, להתמיד ולהשקיע מאמץ. כשאתה עדיין אינך חש שהצלחה היא חלק מהזהות שלך, אתה ממרר להתפטור מהכובד של הצלחה. לכן צריך לאפשר הרבה חוויות של הצלחה, וכשתלמיד מרים ידיים ומתייאש, לא להראות לו שהוא מאכזב אלא שזה חלק מהדרך להצלחה. זאת האווירה שמביאה ללגיטימציה להיכשל ומערערת את המשוואה שלה רגילים כל כך תלמידינו, ושגם אנחנו נדבקנו בה - אני=כישלון (מרים).

אני לא מבינה למה מוביל כל הדיבור הזה. לטעמי, בית הספר רוצה לתת יותר ממה שאני מסוגלת לתת בעצמי. אני לא יודעת איך מתמודדים עם תלמידים שאין להם מוטיבציה והרגלים. אלה תלמידים שאינם מקבלים את המסגרת ומסרבים לבצע את המשימות שאני מטילה עליהם, בטוב וברע (אן).

בהתחלה חשבתי כמוך, היום אני יותר אופטימית. יש הצלחות, לא עם כולם. יש שיפור, שיוציאו תלמיד אחד או שניים, ואז נצליח. יש תיקים מאוד כבדים. התפרסמו בעיר בנושא, אז מביאים לכאן את כל התלמידים שאחרים התיאשו מהם. גם לנו יש כישלונות. אם נמשיך בדרך זו, כל פעם מקרה קשה יותר, לא נמלא את תפקידנו כלפי התלמידים שיכולים להצליח (נירית).

הגעתי למסקנה שחיון זה לא בשבילי. השנה אני גומרת ללמוד ושישכחו ממני בבית הספר, יש לי דברים יותר חשובים ויותר מעניינים לעשות בחיים מאשר להתעסק עם חסרי הישע האלה [...] מצדי שהספינה תטבע בלעדי [...] אינני מסוגלת לשאת עוד את החוצפה של כמה מהתלמידים (דבורה).

תמונת המצב לקראת סיום ההתערבות מתבססת על רישומים של מפגשי הצוות:

הרגע שהתחלתי לעבוד נכון עם התלמידים היה כשהצלחתי להתחבר יותר לעצמי, להרגיש את המצוקה שלי ובזכותה גם את של האחר. אני לומדת כל הזמן לזהות איפה אני נתקעת, והיכן תקוע התלמיד. רק אז ניתן לדעת אילו קביים לתת לו. קשה להסביר איך השינוי הרגשי שעברתי גרם לי להסתכל עליהם בדרך שונה. אינני יודעת מה קלטו ומה לא, אבל ברור לי כי היה קשר בין איך שאני ראיית אותם לאופן שהתנהגו אלי. ככל שראיתי בהם אנשים דוחים ומפחידים, כך המפגש אתם היה דוחה ורועש. עצרתי והתבוננתי בהם וראיתי תלמידים סובלים, אבודים, מדוכאים וחסרי מנוחה - ראיתי בהם את עצמי בתחנות שונות של חיי. אני בתקופה שעדיין מעסיק אותי לראות, לשמוע, להיות חשופה ולהקשיב, גם למען עצמי וגם למען תלמידיי (יונית).

כשאני חושבת על מורים אחרים ועל עצמי, נדמה לי כי המרכיב הבולט ביותר המאפיין את המורים המצליחים הוא אישיות מגובשת. הכוונה לא לסמכותיות אלא לאדם בעל מודעות עצמית מפותחת, הדורש שיכבדו אותו ודורש מעצמו לכבד אחרים. אצלי הרגשות משתנים כל הזמן (מרים).

אני לומדת על עצמי מהתלמידים עצמם, הם ראי לי כמו שאני ראי להם. בתוך כך שאני מכירה אותם, אני לומדת על עצמי. לא רק התלמידים נדרשים להתחבר לעולמם ולקחת אחריות לחיים שלהם כדי לא לשקוע בבוץ. ההזמנה שלי לתלמידים מחייבת אותי לא פחות. הרווח העצום הוא שהתלמיד והמורה מתפתחים ביחד ממקומות שונים (קרין).

לא כל תלמיד וגם לא כל מורה מתחיל מאותו מקום. כשמפנימים תובנה זו, זה משחרר פלאים, כי אין קו סיום אחד שכולם צריכים לטפס אליו, וכל התקדמות כדאית. למדתי כי ההרגשה של תלמידים שעוד ארוכה הדרך מהווה מחסום ומורידה את המוטיבציה, אבל בעזרת המורה אפשר להסיר את המחסום הזה. ההשקעה שלך בהיכרות ובאינטימיות אתם מביאה אותם לסמוך עליך. אני מכירה את התלמידים, איך הם מגיבים כשמרימים את הקול, וכשהם זוכים לליטוף, לעידוד, בעצם בכל מצב. אלה שדחויים בבית אינם זקוקים לעוד דחייה ממני, אלה שאין דורשים מהם, צריכים מבוגר שדורש ומסייע לקיים. ישנם תלמידים שמגיבים למצוקות בתרדמה ואם אתה לא מעורר אותם, הם נעלמים לך. וישנם כאלה שפיתוי הרחוב גדול מבחינתם ושאם לא תעניין אותם באמת, הם ימצאו לך תחליפים מעניינים יותר (טל).

תלמיד בסיכון שרואים אותו, זו כבר התחלת הדרך בשיקומו. יש מי ששם עין עליו ומתעניין בו, ולכן יש תקווה שהוא ירצה להמשיך להתפתח. אחד האיזמים הגדולים של כל אדם הוא שלא יראו אותו, כי אז מתעוררות בו רגשות של חוסר ערך עצמי (לא מתאמצים בשבילי, כי אני לא שווה) (מרים).

"פעם חשבתי שאני פה כדי ללמד מתמטיקה. היום אני מחנך. אני עסוק בחיים של תלמידי גם מחוץ לבית הספר. גם חיי החברה שלהם מעסיקים אותי. למדתי להכיר את כל הגורמים המשפיעים על הישגי התלמידים: גורמים אישיותיים, קוגניטיביים, בינאישיים,

חברתיים, תרבותיים, סביבתיים ומשפחתיים. ההיכרות העמוקה והרחבה עוזרת לך בכיתה לדעת איך לטפל בהתנהגות של תלמיד זה או אחר. אתה לומד להכיר את התלמיד בכל תחומי חייו, כדי לגייס את המידע הזה להוראה יעילה ומשמעותית בעבור התלמיד. יש חשיבות לא רק להוראה אלא גם כיצד אתה מגיב אליו בזמן השיעורים באופן שיחבר אותו לתפקידו כתלמיד. תלמידות כמו ח' או ש', עד שלא צללת לחיים שלהן, ביקרת בביתן, שוחחת עם ההורים או איתן שיחות מעמיקות בחצר בית הספר על כל מיני סוגיות בחיים, אי-אפשר היה לדעת שהדבר היחיד שיגרום להן להתאמץ בכיתה הוא להושיב אותן עם עוד חברים, כי אז הן לא תקלקלנה להם. מעצמן לא היה להן אכפת. בהתחלה ניצלנו את הצורך שלהן להתחשב באחרים, עד שלאט-לאט גילו עניין בלימודים ובעצמן (סיריל).

זה כמו פזל - אתה לא יכול רק לטפח קשר אישי ולא להציע להם דרך ללמוד ולהתפתח, אחרת הם בועטים בך, הם לא מטומטמים, הם לא מחפשים חברים, הם בודקים אם אתה משקיע בהם או מעביר את הזמן [...] (רפי).

התלמידים מקבלים את מה שדרוש להם כדי להצליח בחיים ולא מה שמשרד החינוך מבקש - סטנדרטים. הפנמתי היטב את המושג "מורה טוב דיו" והתסכול האופטימלי - איך לדרוש בצורה המתאימה לכל תלמיד - לא יותר מדי ולא פחות מדי. אם מתמידים ויוצרים תהליך עקבי של דרישות, ההצלחה מובטחת. כל תלמיד יודע שאני שואפת שיעשה משהו עם עצמו, כל אחד צריך ללמוד בסופו של דבר, להיות מסוגל גם לשבת וללמוד, להשלים מטלות ככלי הכרחי למוביליות, אין אפס ואין הוקוס פוקוס (יונית).

העבודה עם התלמידים עשויה מחומרים אמיתיים - מאכפתיות ומהיכולת להעביר מסר אישי של דאגה כנה שתיגע בתלמיד ותעורר בו חשק להגשמה עצמית. מובן שלהגיע לכל תלמיד דורש זמן וכוחות נפש רבים. אכפתיות משמעה לעשות את מה שנכון לתלמיד כדי שיתפתח. חמימות וקבלה לבדם אינם משנים גורלות. חמימות בלי מטרה ובלי כיוון אינה עוזרת. לפעמים דרך זו יכולה להיות אפילו הרסנית, כי יש בה מסר תוקע מבחינת התלמיד - "תישאר מה שאתה, תשלים עם מצבך". כאשר אין דרישה מהתלמיד להתמודד עם קשייו, הוא מתחיל להסכים ולהשלים עם מצבו. כדי לדעת מה ואיך לדרוש מהתלמיד, צריך להכיר אותו באופן אישי. רק אז יש סיכוי שיסמוך עליך שאתה יודע מה נכון בשבילו (רינה).

אני מאמינה שצריך להגיד לתלמיד מה חושבים עליו באמת מתוך דאגה ולא כדי להעניש ולבטל [...] אינני מסתירה מהתלמידים את הרגשות שלי כלפיהם, הכול פתוח וכן. אני נוהגת כמו אם המחפשת לעזור לילדיה לגדול ורואה בקשיים שלהם חלק טבעי של גדילתם [...] אני יכולה להגיד כל דבר טוב ורע, יודעים מה אני חושבת, מה אני מרגישה כלפיהם וככה האווירה בטוחה ויותר מובנת להם. הם יודעים מה אני חושבת עליהם וגם מה אני מצפה. איתי אין הפתעות, הם שותפים מלאים בהערכות ובתובנות עליהם. אם את זוכרת, בהתחלה כעסנו כשהצעת לנו לשתף את התלמידים בתובנות שיש לנו עליהם. לא הבנתי מה כבר יכול לעזור לספר לתלמיד שהוא קורא ברמה הנמוכה מגילו בהרבה.

היום אני יודעת למה התכוונת, איך ישתפו פעולה אם לא ידעו למה הם זקוקים? ואיך ישתפו פעולה אם אין לנו עזרה להציע להם כדי שיצליחו? (מרים).

נותר מספר מצומצם של מורים שלא היו שותפים להצלחות החדשות עם התלמידים, אם כי הכירו בשינויים שהתחוללו איתם מדי שנה. קצתם אף עזבו את בית הספר במהלך ההתערבות, בשל הלחצים הרבים שהופעלו עליהם לשנות את גישתם לתלמידיהם.

אין לי זמן לבזבז על כל תלמיד. למה זה מביא? הם הרי לא מוכנים להישמע לדרישות שלי [...] כמה תלמידים שיושבים פה באים ממשפחות שלא ניתן בכלל לתקשר איתן [...] אז מה מצפים ממני, שאשנה את העולם [...]? זה לא בשבילי (דבורה).

כשאני עושה בחינה לתלמידים, אני יודעת בדיוק מה כל תלמיד יודע. הציון מייצג את התלמיד, מה שיש בו משתקף בציונים [...] מהציון של התלמיד אני יודעת על היכולות שלו [...] כל השאר זה שטויות [...] אין כל הוכחה שהוא יודע עד שלא רואים את זה משתקף בידע שלו. אני לא נביא ולא פסיכולוג, אני מודדת רק מה שהוא עושה אצלי ולא אצל המורים האחרים. זה לא אחראי למדוד את מה שלא משתקף בעשייה הלימודית שלו. כל התלמידים שווים בעיניי. אין לתת לאחד להתרווח ולשני לעמול קשה. כולם צריכים לקבל אותו יחס. גם ככה הם מתלוננים זה על זה. אם אפְּלָה ביניהם, אז יהיה שמח בכיתה. העונשים זהים לכולם. אצלי יש מסגרת ברורה של שכר ועונש... (אן).

באחת מקבוצות המיקוד, לקראת מיסוד הישגי ההתערבות, נשאלה השאלה: "מי הם המורים המתקשים לעבוד עם תלמידים בעלי מחסומי למידה והשתלבות?" השאלה נענתה כך:

המורים המצהירים שאין להם כל עניין בבעיות הפרטיות של תלמידיהם פשוט אינם מתאימים לעבוד עם תלמידים בסיכון. מורים המצדדים אך ורק בכל מה שאינטלקטואלי ומבטלים את כל מה שמצלצל אישי צריכים להיות בעלי יושר פנימי ולהסיק את המסקנה המתבקשת: שבית ספר זה אינו בשבילם. וישנם כאלה [...] חלקם באמת מחליטים לעזוב [...] גם מורים שמודדים את התלמידים אך ורק לפי ציונים ולפי בחנים, ושמבחינתם התעניינות אישית היא בגדר בזבוז זמן, אינם מתאימים (מרים).

מורים הנצמדים למה שמערכת החינוך מגדירה כמורשת התרבות הלגיטימית והראויה. חשיבה זו מבטלת כל יוזמה ומחשבה עצמאית של המורה. במשך הזמן המורה מאבד כל יכולת להיות קשוב לעצמו ולתובנות הפרטיות שלו. זה גם מקור השחיקה של מורה שההוראה מפסיקה לספק לו רגעי הנאה וסיפוק המתקבלים מעצם ההגשמה והעשייה היצירתיות, העוזרות להתגבר על המגבלות האנושיות (נירית).

מורה הסוגר את "ברז" הנתינה והקבלה הקשורים באנושיותו ובאישיותו והחושב שבתפקידו כמורה עליו להיות נקי מכל היבט אישי ואנושי, וזאת כדי שיוכל לממש את האידאל של העברת המורשת והתרבות מדור לדור, בוחר לצמצם בעצם את אחד מקורות הידע הבלעדיים לקידום תלמידים לא משתלבים (סיריל).

תפיסה שוויונית לכאורה, שלפיה כל התלמידים שווים ואין להפלות בין אחד לשני, מתעלמת מהשוני הקיים בין בני אדם ובכך מונעת מתן הזדמנות אמיתית לכל בן אנוש להפיק מהחינוך את מלוא התועלת האישית והחברתית. בחירת תבנית התנהגותית אחידה מצמצמת את המורה לתבנית, לדפוס, עד שלא נותרת אלא המסכה עצמה (מרים).

אישיות לא בשלה של מורה מביאה להיצמדות יתר למוֹכֵךְ, כדי להרגיש מוגן. מורים שאינם די בטוחים בעצמם, בעלי אישיות לא בשלה, עשויים להיצמד באופן עיוור להנחיות המערכת ולהנחיות הטקסט הכתוב בלי יכולת להפעיל ביקורת וחשיבה עצמאיות. יש יחס ישיר בין ההיצמדות של המורה לטקסט בתחילת דרכו לבין התפתחותו העתידית. ככל שהמורה המתחיל מהוסס וצמוד מדי לטקסט, כך עשויה התפתחותו להיבלם, כי אין הוא נפתח למאגרי היצירה הפנימיים שבתוכו ואינו לומד להישען על ניסיון חייו כמקור למידה עיקרי בעבודה עם תלמידים. הוא הורגל לחשוב שהניסיון האישי אינו שייך. כאן הוא איש מקצוע ולא אדם מן השורה (רינה).

בהערכות של התעודה של אותם המורים קיימת סטראוטיפיזציה של פרשנויות לכישלון התלמיד - הוא נכשל כי הוא עצלן; הוא נכשל כי הוא לא יכול. כך גם בדפוס התנהגות שלא לפי הנורמה - הן מציבות את התלמיד בעמדה מנוכרת המביאה לידי הכשלת הדיאלוג החינוכי (רפי).

ההחזקה השוטפת של השפה החינוכית הפסיכו-סוציאלית תובעת מהמנהלת יצירתיות רבה בניסיונה להשיג מחויבות מצד הצוות החינוכי לתלמידיו המתקשים. כדבריה:

מה שאתה משיג בעמל רב, לא מובטח לך לעולם. זה סיפור שדורש התחדשות וכוחות כל הזמן. למדתי שכל תלמיד דורש השקעה גדולה בגלל החסכים הגדולים, ואין זה משנה כמה יודעים וכמה מנוסים - כל פעם צריך להתחיל מחדש. רק אז מוצאים את המפתח לתלמיד המסוים. ככה גם עם המורים. אף שהעבודה תובענית, צריך להמשיך לחפש דרכים מתאימות לכל אחד. אני יודעת שאין דרך קצרה. מחפשים פתרונות כל הזמן.

כדי להשלים את תיאור ההתפתחות של בית הספר אביא להלן ריאיון שערכת עם אחת מבוגרות בית הספר.

ריאיון עם מורן, בת 18, בוגרת בית הספר

"כשהגעתי לתיכון, ידעתי שממני כבר לא יצא כלום. באתי בשביל הקטע של החברה, לא רציתי סתם להישאר בבית ולהשתגע. בשביל מה לשבת בבית ולהשתעמם? מה הייתי עושה בבית? אבל לימודים ואני היינו שני עולמות מקבילים. בבית ספר הקודם הייתה לי מורה לא טובה, שהייתה צורחת עליי כל הזמן והייתי בוכה ומתעצבנת. אחר כך היא הפסיקה לצעוק עליי, כי היא ראתה שזה לא עוזר, אבל אני כבר הפסקתי ללמוד. עברתי כאלה השפלות, הרגשתי ילדה מטומטמת שלא שווה כלום. ילדה לא רצויה. לפי המבט של המורה מיד ראיתי כמה היא לא סובלת אותי, כל הזמן רצתה להעיף אותי מהכיתה. כשהוריי דרשו ממני ללמוד, הרגשתי כאילו הם רוצים להציק לי, להראות לי שאני לא מוצלחת.

בתיכון היינו רק ארבע בנות וכל השאר היו בנים. יום אחד החלטנו כל הבנות "להבריז" מהשיעור האחרון. החברות שלי הספיקו לצאת, ואני נכנסתי להביא את התיק מהכיתה. כשבאתי לצאת, המחנכת נכנסה. היא שאלה אותי: "לאן את הולכת?" אמרתי: "הביתה, החברות שלי הלכו הביתה ואני לא נשארת לבד עם כיתה מלאה בנים, מה יש לי לחפש איתם". היא הסתכלה עליי והיה לי ברור שהיא לא תוותר לי, לפי המבט. היא אמרה לי: "איזה מין דבר זה? יש לך שיעור". אני התחלתי להגיד: "לא רוצה, לא רוצה", והיא צעקה: "את תמשיכי להגיד לא רוצה, אבל לכיתה תיכנסו". ואני עם האופי שלי פשוט פרצתי בבכי. אני פוחדת מצעקות. היא התרככה והצטערה מאוד שצעקה עליי, אפילו שלא הכירה אותי.

בהתחלה חשבתי שהיא אחת מהמורות האלה שצועקות, אבל כשהיא הייתה מתרככת, היא הייתה נהיית לבן אדם אחר לגמרי. במשך הזמן הגעתי למסקנה שגם כשהיא צועקת, היא לא עושה את זה סתם אלא כיוון שהיא דואגת לי. אחר כך היא כבר לא צעקה עליי. היא קלטה והבינה שאיתי צעקות לא יעזרו, שאני אעשה לה דווקא, כי צעקות פוגעות בי ומשתקות אותי. היא הייתה אומרת: "את יודעת, את כמו הבת שלי". וככה, בדיבור יפה, היינו פותרות את הדברים. ככה היא גם עזרה לכל התלמידים בכיתה. לכולם היא דאגה, גם לתלמידים הכי מופרעים. היא הייתה דואגת שלא יעיפו אותם מבית הספר ושהם בתמורה יתאמצו ויצליחו. היא הייתה גורמת להם לחזור לשגרה. עם כל אחד הייתה לה דרך אחרת. עם כל תלמיד ותלמיד, לא רק איתי. התלמיד הכי מופרע, היא הייתה מצליחה לגרום לו לעשות מה שהיא רצתה, כי הסבירה לו שזה תמיד לטובתו, היא הייתה מדריכה אותו. היא הייתה נלחמת עם כל המורים שייתנו לתלמידים הבעייתיים עוד ועוד הזדמנות ולא ימהרו לזרוק אותם מהכיתה. גם אם תלמיד חצה קו אדום, היא לא חיפשה דרך להיפטר ממנו במהירות. אבל היא ידעה להבהיר לכל אחד שכאן זה בית ספר ולא קייטנה, כאן יש מוסר וערכים ולא הפקר.

אני רוצה לדבר על המחנכת כי היא הייתה מעורבת בכול. אבל האמת שכל הצוות מאוד התאמץ אצלנו היה מקובל שכל המורים יודעים מה עובר עליך, זאת לא רכילות. המורים ישבו ביחד וחיפשו דרך לעזור לכל תלמיד. אז מהר התרגלנו וזה עשה לך משהו שמדברים עליך, שמתעניינים בחיים של כל אחד. פשוט דאגו לנו ולכל הצרכים שלנו. אני נקשרתי מאוד למחנכת שלי. היא הייתה המלאך השומר עליי.

העזרה הייתה נתונה כל הזמן, היא פשוט נתנה לך להרגיש שאם אתה צריך אותה - אל דאגה, היא תהיה פה בשבילך, ולימדה אותך שגם אם משהו לא מסתדר - זה לא סוף הדרך ויש מה לעשות. היא הראתה לנו שלכל קושי יש פתרון. בשבילי היא הייתה כמו אימא שנייה, לכל מה שהיא אמרה היה ערך בשבילי, למשל, אם היא הייתה מונעת ממני לעשות משהו, הייתי מקשיבה לה.

היו מצבים שהייתי ממש מדוכאת בגלל דברים שקרו לי כנערה מתבגרת קצת אבודה בעולם. הרגשתי בודדה ולא אהובה. עשיתי המון שטויות אבל בזכותה התקופה הזו לא נהפכה לדרך חיים. שיחה אחת אתה ולמחרת כאילו לא קרה כלום, הרגשתי חדשה לגמרי. פשוט מאוד, היא הראתה לי את המציאות דרך המילים שלה, כמו מלאך קטן שמסדר הכול. ולמחרת כבר באתי לבית ספר עם חיוך. היא ידעה להקשיב למה שעושה לי רע, ולכן יכלה לכוון אותי ולהראות לי את הדרך. בהתחלה היו לי המון קשיים וזה לא כל כך עזר, אבל היא עקשנית, לא

מוותרת, ואתה לומד להשתנות עד שאתה מרגיש בתוכך שאתה אחר: חושב אחרת, מתנהג אחרת. פתאום התחיל להיות אכפת לי מה אומרים עליי, לפני כן צפצפתי על כל העולם והיה לי הרבה יותר רע עם עצמי.

היא גם הראתה לי את הדרך, חיפשה מה יעזור לי להצליח, ניסתה להבין מה מפריע לי, מה מקשה עליי, ודיברה איתי על כל אותם דברים שבגללם לא התעניינתי בלימודים: על עצמי, על החברים שלי, על היחסים שלי עם ההורים. היא התעניינה בי כאדם. אולי זה הדבר המיוחד בכל הסיפור, לא הרגשתי שאני סתם מספר, סתם עוד תלמידה בכיתה. הרגשתי מיוחדת, הרגשתי שהיא מכירה אותי לגמרי. זה מוזר שאדם שהוא לא חלק מהמשפחה שלך הופך להיות האדם הכי חשוב בחיים שלך. היחס האישי המיוחד שלה כלפיי עורר בי את החשק ללמוד.

היום אני מבינה שהיא הצילה אותי, כיוון שהיא שינתה את דרכי בחיים. כשהגעתי לתיכון, הייתי אלימה: קיללתי, צעקתי, וחילקתי לאנשים "כאפות" על ימין ועל שמאל. היא הייתה אומרת לי: "את אישה - איפה העדינות שלך? אני רואה אותה בתוכך, את יכולה להיות אחרת. תני לעצמך להצליח - את שווה את זה". הפכתי להיות בן אדם שמכבד אנשים מבוגרים. בכל המקצועות השתניתי. מתלמידה שלא עשתה כלום נהייתי לתלמידה שמתאמצת לשפר את ציוניה. לפני זה, כשהייתי נתקלת בחומר לימודים קשה שלא היה לי מובן, הייתי מתקפלת ומוותרת, אבל היא הצליחה לשכנע אותי לא לוותר, ובסופו של דבר גרמה לי להתמודד עם דברים.

זה נשמע מוזר אבל בזכותה גם הקשר שלי עם אמי נהיה טוב יותר. כשהיא ביקשה משהו ממני, רציתי להצליח ולא לאכזב אותה, רציתי להראות לה שהיא לא טעתה כשהאמינה בי וצפתה לי גדולות. היא עוררה בי חשק להוכיח את עצמי, לשאוף גבוה ולא להסתפק בעבודה פקידותית כהגשמה עצמית.

היא לא הסתפקה רק בעזרה שלה, היא גם דאגה כל הזמן לגייס את שאר המורים. יום אחד היא נכנסה לכיתה להעביר פתק למורה למתמטיקה וראתה שאני יושבת ומתבטלת. היא התקרבה אליי ושאלה אותי מה העניינים. אמרתי לה שאני לא מבינה את החומר, היא ניגשה למורה למתמטיקה והפעילה עליו לחץ שיעזור לי, אחר כך באה לשבת לידי ועזרה לי בעצמה. בדרך זו המורים שלנו הפנימו שהם חייבים לעזור לנו, ואנחנו למדנו לדרוש את המגיע לנו. ידענו שיש מי שמקשיב ויש מי שמתכוון לכך באמת וש אפשר להשפיע על המורים. השתדלתי מאוד להצליח בלימודים, רק כי לא רציתי לאכזב את המורה שלי. כאשר הייתי כועסת על אותם מורים שהרגשתי שמתנפלים עליי שלא לצורך ומחפשים דרך להכשיל אותי, היא הייתה מתעקשת שגם אם אני צודקת, אני יכולה לשנות את המצב. הקול שלה, "תשבי, תתאמצי, תלמדי ותשפיעי על התעודה שלך, אל תתעסקי בשאלה האם המורה מחפשת אותך, תעשי את חלקך וכך את תקבעי את גורלך ולא המורה. אנחנו את שלנו נעשה". דבריה חדרו לי לראש ולנשמה והם ליוו אותי בכל פעם שלא הצלחתי במשהו. וככה התחלתי להתאמץ יותר. רציתי להוכיח למורים שלא טורחים באמת בשבילך אבל בעיקר רציתי להראות לה שהיא לא טעתה כשהאמינה בי שאתגבר על קשיים, כי אני יכולה ומסוגלת.

גם עכשיו, אחרי שכבר סיימתי ללמוד בבית הספר, דרכה טבועה בי, כמו ששותלים זרעים והם צומחים וצומחים, היא דאגה לשתול אותם בתוכי והם ממשיכים להתפתח עוד ועוד, במקום להיעלם במשך הזמן. תמיד כשמתחשק לי לעשות מעשה רע, העצות שלה צצות לי מאי-שם, ואני שומעת אותה בעיני רוחי. היא פשוט דאגה לי. היום אני כבר יודעת להתמודד לבדי.

אני שואלת את עצמי - איך לאדם אחד יש יכולת נתינה גדולה כל כך? עד היום היא יקרה לי ומשפיעה עליי. בעבר התקשיתי לחשוב שיבוא יום ואהיה בלי עזרתה ועצותיה, עד שהבנתי שהפנמתי אותה ואני נושאת אותה בתוכי לכל מקום. היא לימדה אותי כל מה שאני צריכה, כדי להתמודד ולפתור כל קושי שאני ניצבת בפניו. אני כבר לא אותה נערה צעקנית, חסרת ביטחון, שנבהלת מכל משימה ולא יודעת איך מתמודדים עם קשיים. אותו כלל נכון גם עם חבריי: עזרתה לא הצטמצמה רק לתחומי הלימודים. היא בפירוש לימדה אותי איך לחיות נכון, איך להיות חברה טובה, איך לעזור לאנשים אחרים, איך לבקש עזרה מאחרים, איך לא לוותר, איך להתאמץ ולהצליח.

בקרוב אני מתגייסת. בהתחלה לא רציתי לשרת בצבא, אבל יום אחד היא אמרה לי, בטון של צעקה, שאין לי מה לפחד, ושזהו, אני הולכת לצבא. "תצאי מהשכונה, מהמקום שאת נמצאת בו עכשיו, ותלכי לצבא". אחרי הצבא הייתי רוצה לעסוק בתחום התקשורת. מרוחק היא נראית קשוחה. רק כשאנשים מתקרבים אליה, הם לומדים להכיר אותה באמת. אבל כשמתקרבים עוד, מבינים שכשהיא צועקת, זה לא מתוך רוע אלא מתוך דאגה ואכפתיות. היא כמו אם שהדבר הכי חשוב לה בעולם הוא שבנה יצליח".

סיפורה של מורן מנקודת המבט של המחנכת

"מורן באה ממשפחה ענייה, שבה שני הורים מובטלים המתקשים להבין מה הצרכים החיוניים לילדים, כדי שאלה יוכלו לגדול ולהתפתח. האם, אישה צנומה ורזה, עסוקה בסיפור חייה, שעליו טרם התגברה בעצמה. בשיחה איתה כל משפט שני עוסק בה ולא במורן. היא אישה פשוטה וחסרת השכלה, המתלבשת בסגנון צעיר מדי ומעט פרובוקטיבי.

הסיפור שממחיש היטב את האווירה הרגשית השוררת בבית הוא סיפור בר המצווה. למורן שני אחים צעירים ממנה. באחד הימים הביאה לכיתה אלבום תמונות של האירוע. הייתי המומה - בכל התמונות נראתה האם לבושה בשמלת כלה ואילו שני האחים ומורן כמעט לא הופיעו בהם. האירוע הזה הבהיר לי את הסיפור של מורן, את הצרחות שלה, את החיפוש הנואש אחר תשומת לב ממני. כדי לגדול היא נזקקה למבוגר שישים לב לקיומה ויהיה מוכן לראותה כמו שהיא, ושדרך ההיכרות האישית איתה יובילה להגשמה עצמית. אמה לא יכלה לראותה, כיוון שראתה רק את עצמה.

אני השקיתי אותה כמו פרח ביחס אישי, דבר שלא הכירה קודם לכן, והיא חשה שתשומת הלב המיוחדת שלי כלפיה ממלאת אותה. הצלחתי לגעת בה ולהבין אותה. קיימתי איתה שיחות נפש מעמיקות והיא נתנה בי אמון ואפשרה לי להשפיע על התפתחותה בכל המישורים. היא באמת חוותה אותי כמו עוד אם ואולי כמו האם שהייתה כמהה לקבל.

אבל במקביל השקענו גם בלימודים. לא נתתי לה הנחות, הבנתי שאני צריכה כל הזמן ללחוץ עליה ולדרוש ממנה. זה הדפוס שהצליח בעבודה איתה. אם הייתי מוותרת לה וסולחת, מיד הייתה חוזרת לדפוס של בטלה. היא דרשה ממני להיות עסוקה בה כל הזמן באופן שדורש ממנה להצליח. כך יכלה להתגייס כולה להשלמת הפערים. מורן עבדה קשה מאוד כדי להגיע למקום שבו היא נמצאת היום”.

מקורות

וולנסקי, ע' (2006). מגמות שינוי במבנה החינוך העל-יסודי ומניעיהן: מבט בין-לאומי במדינות נבחרות. אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך. דו"ח על פי הזמנת המדען הראשי של משרד החינוך פרופ' סידי שטראוס.

ויסבלאי, א' (2006). נתונים על שוויון הזדמנויות בחינוך מגיל הגן ועד לאוניברסיטה. מוגש לוועדה לזכויות הילד, 3 באוקטובר 2006. הכנסת, מרכז המידע והמחקר.

ויצטום, א' וגודמן, י' (2004). הפרעה, סיפור, טיפול: התערבות אסטרטגית נרטיבית רגישות תרבות באוכלוסייה חרדית. בתוך: א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש. ירושלים: מגאנס.

סבר, ר' (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך. מגמות מג (1), 145-169.

Abu-Saad, I. (1999). Self-Esteem among Arab Adolescents in Israel. *Journal of Social Psychology* 139 (4), 479-486.

Al-Haj, M. (1995). *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press.

Baglieri, S., & Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities* 37 (6) (November-December), 525.

Birenbaum, M., & Nasser, F. (2006). Ethnic and Gender Differences in Mathematics Achievement and in Dispositions towards the Study of Mathematics. *Learning and Instruction* 16 (1), 26-40.

Center, Y., Ward, J. & Ferguson, C. (1991). Towards an Index to Evaluate the Integration of Children with Disabilities into Regular Class. *Educational Psychology* 11, 77-95.

Dudley-Marling, C. (2004). The Social Construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 37 (6) (November-December), 482.

Fielding, M. (2006). Leadership, Personalization and High Performance Schooling: naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management* 26 (4), 347-369.

Levin, B. (2008). In Canada: 20 Minutes to Change a Life? *Phi Delta Kappam* 90 (5), 384-385.

Reid, D. K., & Valle, J. W. (2004). The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent-School Relations. *Journal of Learning Disabilities* 37 (6) (November-December), 466.

Sherer, M., & Karnieli-Miller, O. (2004). Aggression and Violence among Jewish and Arab Youth in Israel. *International Journal of Intercultural Relations* 28, 93-109.

Tomlinson, C. A. (2004). The Mobius Effect: Addressing Learner Variance in Schools. *Journal of Learning Disabilities* 37 (6) (November-December), 516.

Zeira, A., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2002). Sexual Harassment in Jewish and Arab Public Schools in Israel. *Child Abuse and Neglect* 26, 149-166.

תקשורת תומכת וחליפית בשירות הצדק

יפעת קליין

המערכת המשפטית וההליכים המשפטיים הם מילוליים מעצם טיבם (Huer & Yaniv, 2006)

דביר (שם בדוי), נער כבן 17 עם שיתוק מוחין מלידה, לומד בבית ספר לחינוך מיוחד. הוא נוסע לבית הספר בהסעה מיוחדת ומלווה על ידי סייעת בבית הספר. כשהסייעת הצמודה שלו הבחינה בשינוי במצב רוחו, היא שאלה אותו מה קרה והוא סיפר לה שתלמיד אחר שנוסע איתו בהסעה נוגע באיבר מינו, וזו לא הפעם הראשונה. אלא שתשובתו לא הייתה מורכבת ממשפט פשוט בתשובה לשאלה פשוטה. כדי להבין מה קרה לו פתחה הסייעת את לוח התקשורת האישי שלו, מעין חוברת קטנה עם סמלים וציורים המייצגים פעולות, אנשים, מקומות וחוויות מחיי היומיום שלו, ושאלה אותו שאלות סגורות.²

“איך אתה מרגיש?”

דביר פתח את העמוד שבו מסודרים שורות-שורות סמלים של מצב הרוח. הוא היה צריך לבחור את תשובתו מבין הסמלים שמצויים שם, הוא בחן את הסמלים ובחר בסמל של עצוב.

“האם זה בגלל משהו שקרה היום?”

דביר נגע בזרועו. הסייעת שלו יודעת שנגיעה בזרוע משמעה כן ונגיעה בשיער משמעה לא. “איפה זה קרה?”

דביר פתח את העמוד שמכיל סמלים של מקומות והצביע על ציור של אוטובוס.

לשאלה מה קרה בהסעה לא היו תשובות בלוח התקשורת של דביר. לכאורה אין סיבה שקלינאית התקשורת שלו תכניס ללוח סמל של פגיעה מינית. הסברים רצוצים בשפת גוף והיכרות מעמיקה הבהירו לסייעת שקרה משהו שדורש דיווח, ושהוא קרה יותר מפעם אחת. היא פנתה מיד ליועצת בית הספר, וזו דיווחה לעובדת הסוציאלית לחוק נוער.

עד לפני כמה שנים כל שיכלה העובדת הסוציאלית לעשות הוא לפנות למשפחה, לבנות בשיתוף עם בית הספר תכנית מוגנות, להפנות לטיפול, לעקוב. הפניה לחקירה על ידי חוקר נוער? מי יחקור בן נוער גבולי מבחינה קוגניטיבית, עם נכות פיזית שמטלטלת את ראשו מצד לצד, גורמת לו לרייר ומונעת ממנו להתבטא באופן מילולי?

2 תודה לנטע בן זאב, למיכה הרן ולמיכל גולן על הארותיהם החשובות והמחכימות שסייעו לי בכתיבת המאמר.

פגיעה בקרב אנשים עם מוגבלות, או: נפגעים פעמיים - אנשים עם מוגבלות נפגעי התעללות

אנשים עם מוגבלות מהווים קרוב ל-22% מהאוכלוסייה, כמחציתם הם אנשים עם מוגבלות חמורה המפריעה להם מאוד בתפקוד היומיומי. מספר הילדים עם מוגבלות נאמד ב-321,000, ו-189,000 מתוכם זקוקים לטיפול קבוע (בן משה, רופמן והבר, 2011).

מחקרים מראים שילדים ובוגרים עם מוגבלות חשופים להתעללות לפחות פי ארבעה יותר מילדים ובוגרים ללא מוגבלות (מרום וחודטוב, 2006), ההסברים לכך רבים ונוגעים הן למוגבלות עצמה והן לסביבה: יש אנשים שמפאת מוגבלותם לא מבינים שנעשה בהם מעשה אסור ולא מקובל חברתית, יש אנשים שמתקשים לדבר ולתקשר על נושאים יומיומיים ודאי שיתקשו לדווח על פגיעה. הרבה מהם חשופים למספר רב של נותני שירותים בכל יום, חלקם מטפלים בסיטואציות אינטימיות מאוד שעשויות להוביל לפגיעה. נוסף על כך, האדם עשוי להיות תלוי במטפל או בבני משפחתו במידה כזו שיחשוש מתגובתם ועל כן לא ידווח, או שהוא זקוק למטפל הפוגע עצמו כמתווך כדי לדווח.

רבים מהילדים והבוגרים עם מוגבלות מדווחים על בדידות יומיומית (לפי דוח נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות משנת 2011 מדובר על 30% מקרב נשים עם מוגבלות ביחס ל-5% בחברה הכללית). בדידות זו מייצרת פגיעות רבה בגלל הצורך במגע ובקשר והנכונות לעשות כמעט הכול כדי להשיגם. פעמים רבות המוגבלות נגזרותיה מביאות איתן דחק גדול למערכת המשפחתית, שמהווה גם הוא גורם סיכון לפגיעה - טיפול מתמשך מסביב לשעון, התמודדות עם התנהגויות קשות ועם מתחים רבים ועוד. גורם סיכון נוסף הוא העמדות של הסביבה, החל מהחברה הרחבה וכלה באנשי המקצוע והמשפחה הקרובה, שפעמים רבות לא יחשדו שהילד או המבוגר עם המוגבלות חווה התעללות, כי "הוא חמוד", "הוא א-מיני", "מי יכול לגעת בו", "מי יכול לחשוב עליו ככה", "מי יפגע בילד כזה", ולעתים אפילו כשהנפגע יתלונן, יעלה חשד - לפעמים מוצדק - שבגלל מוגבלותו או בדידותו הוא בודה את הדברים מלבן.

מסיבות אלו ואחרות אחוז הפגיעות המדווחות קטן מאוד, והתוקפים מודעים לכך ומנצלים זאת. כמו כן, אותן סיבות שתוארו לעיל עשויות להוביל גם למעורבות במעשים עברייניים - החינוך שמקבלים אנשים עם מוגבלות לצייתנות למטפלים בפרט ולאנשים ללא מוגבלות בכלל, הבדידות שלהם, חוסר ההבנה שלהם לגבי סיטואציות חברתיות וכו' (לרנר, 2008).

לצד המחקר המתאר פגיעה רבה יותר באנשים עם מוגבלות ובמיוחד פגיעה חוזרת ונשנית, יש תופעה קשה של תת-דיווח. אחת הסיבות לתופעה זו היא חוסר ההתאמה של הליכי חקירה, תשאול והעדה לאנשים עם מוגבלויות מסוימות (מרום וחודטוב, 2006). אנשי מקצוע שמאחרים פגיעה עשויים להפעיל שיקול דעת מוטעה מתוך חשיבה שלא תהיה אפשרות לתשאל את הנפגע, להגן עליו ולהעמיד לדין צדק את הפוגע. גם האנשים עם המוגבלות עצמם חוששים שלא יאמינו להם ולא יוכלו להיחקר או להעיד בבית משפט גם אם יאמינו להם (לרנר, 2008).

חקירות מיוחדות - חוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית ונפשית), תקנות נגישות, או: מה מיוחד כל כך בחקירה המיוחדת?

הקושי לחקור אדם עם מוגבלות נוגע בעיקר לליקויים בתקשורת ולמוגבלות שכלית, המשפיעים על היכולת ליצור קשר ולתת ביטוי שפתי מדויק לאירועים שקרו. פעמים רבות הלקות כוללת בעיות התמצאות בכמות (כמה פעמים זה קרה), בזמן (באיזו שעה, לפני כמה זמן) ובמרחב (ימין-שמאל, למעלה-למטה). לעתים יש קושי בהתמודדות עם שאלות פתוחות מאוד (ספר לי מה היה, הבנה של עיקר ותפל, שימת לב לפרטים) או מורכבות (מכמה אפשרויות - פה או שם, מכמה שאלות - איפה ומי היה שם). כמו כן, פעמים רבות אנשים עם מוגבלות התמודדו עם דחייה ועם הדרה במידה כזו שהם מעוניינים לרצות את האחר או חוששים מלהיתפס "לא יודעים", בעיקר מול דמות סמכותית, ועל כן יש חשש שיענו בכל מחיר ולא יאמרו שאינם יודעים. חלק מהמוגבלויות מאופיינות בפגיעה בזיכרון לטווח ארוך, משך ההמתנה בין הדיווח לחקירה ובין החקירה להעדה הוא קריטי לקבלת גרסה אותנטית ועשוי להוביל לסתירה בעדות כך שהיא לא תתקבל (שם, 2008).

בשנת 2006 הוחל היישום של חוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית), התשס"ו-2005, המאפשר לילדים, בני נוער, צעירים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית והפרעה התפתחותית להיחקר על ידי חוקרים מיוחדים באופן שמונגש לצרכיהם הייחודיים. מאז חוקק החוק יש עלייה דרמטית במספר החקירות המיוחדות; בשנת 2007 הופנו לחקירה מיוחדת 330 ילדים ובוגרים, ובשנת 2011 הופנו 741 ילדים ובוגרים עם מוגבלות.

בחודש מאי 2012 נדרש בית המשפט, במהלך תקדימי, ליישום חוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית) של נפגעת עבירת מין ושל עד ראייה נוסף ולביצוע התאמות נדרשות. הנאשם הורשע, עונשו נגזר לעשר שנות מאסר בפועל ולפיצוי נפגעת העבירה על סך 100,000 ש"ח, והוא ערער. ערעורו נדחה בידי כבוד השופט סולברג בקביעה כי:

...בטרם סיום, יש לציין כי במסגרת תיק זה נעשה שימוש מסוים בחוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית), התשס"ו-2005. כך למשל, המתלוננת לוותה על-ידי הקרובים לה בחקירה המשטרתית ובבית המשפט. המתלוננת העידה בבית המשפט ונחקרה על-ידי בא כוח המערער, אולם עדותה נשמעה שלא בנוכחות המערער, תוך עשיית שימוש בטלוויזיה במעגל סגור [...] יש הכרח במשנה-זהירות. לצד הצורך להגן על אנשים עם מוגבלויות יש צורך להקפיד על זכויות הנאשם. כך נהג בית משפט קמא. יצירת איזונים ראויים יכולה לסייע לבית המשפט להגעה לחקר האמת. כך למשל בית המשפט המחוזי לא ייחס משקל רב לסתירות מסוימות בעדותה של המתלוננת, לאחר שהוכח כי לנוכח מוגבלותה היא מתקשה בהערכת זמנים. לצד זאת זוכה המערער מהאישומים שהתייחסו לעבירות שבוצעו במתלוננת לפני גיל 16, ואף זאת לנוכח הקושי האמור בעדותה [...] העונש שנגזר על המערער אינו קל. יחד עם זאת, המעשים בהם הורשע הם חמורים וקשים. הוא ניצל את לקותה השכלית של המתלוננת,

קטינה עם מוגבלות. הוא הפך אותה לכלי לסיפוק יצריו, ובמשך תקופה ממושכת אנס אותה וביצע בה מעשי סדום.

על פי חוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית), האוכלוסיות הנחקרות הן נפגעים, פוגעים ועדים עם מוגבלות לפי ההגדרות הבאות:

1. אדם עם פיגור שכלי; מי שאובחן מפגר בשכלו בידי ועדת אבחון, שהוקמה לפי חוק הסעד טיפול במפגרים.
2. אדם עם לקות שכלית אחרת שבשלה מוגבלת יכולתו להיחקר או למסור עדות.
3. אדם עם הפרעה התפתחותית מורחבת, לרבות אדם עם אוטיזם, שבשלה מוגבלת יכולתו להיחקר או למסור עדות.

עיקרי החוק (לרנר, 2008)

1. חקירת אנשים עם מוגבלות שכלית תיעשה בידי חוקר מיוחד, שיש לו הידע והמיומנות בחקירת אנשים עם מוגבלות שכלית. חקירתם של אנשים עם מוגבלות נפשית תמשיך להיעשות על ידי חוקרי המשטרה הרגילים.
2. חקירת אנשים עם מוגבלות שכלית ונפשית תתועד בווידיאו.
3. במקרים מיוחדים שבהם האדם עם המוגבלות אינו יכול להעיד בשום אופן במשפט, הוא לא יעיד, וקלטת החקירה תשמר במקום העדות.
4. לפני העדה של אדם עם מוגבלות שכלית או נפשית, יעיד בבית המשפט עד מומחה, שיתאר את המוגבלות ואת השפעתה האפשרית על ההעדה.
5. החוק מציע מגוון התאמות, שאפשר להשתמש בהן כדי לאפשר לאדם עם המוגבלות להעיד עדות קוהרנטית: העדה שלא בפני הנאשם, העדה כשעורכי הדין והשופט אינם לבושים בגלימות פורמליות (לבוש טקסי), העדה בלשכת השופט או בכל מקום אחר, הסתייעות בתקשורת חליפית, העדה בדלתיים סגורות, נוכחות של מלווה שינסוך ביטחון בעד עם המוגבלות והסתייעות ביועץ שסייע לבעל הדין בחקירת העד.
6. אמצעי התקשורת החליפית היא לגיטימית לשימוש בחקירה במשטרה ובהעדה בבית המשפט, ואפשר להשתמש בה עבור אנשים עם כל מוגבלות (לא רק שכלית, אלא גם אם המוגבלות היא רק פיזית-תקשורתית).

החוקרים המיוחדים הם חוקרי ילדים, עובדים סוציאליים של משרד הרווחה והשירותים החברתיים, שעברו הכשרה מיוחדת והוסמכו להיות חוקרים מיוחדים ולהתמודד עם רבים מהחסמים שתוארו עד כה. החוק הבטיח את ההתאמות בהליך עצמו, ונתן לגיטימציה לשימוש באמצעים של תקשורת תומכת וחליפית. התקשורת התומכת והחליפית מהווה אתגר מיוחד ככלי מתווך, שבדרך כלל גם דורש תיווך של קלינאית תקשורת, ופעמים רבות עשוי לעורר אצל מי שלא מכירים את הכלי סימני שאלה באשר למהימנות העדות.

תת"ח - תקשורת תומכת וחליפית, או: מה זה בכלל תת"ח?

תקשורת תומכת וחליפית היא תחום ידע המאפשר לסייע ולתמוך, באמצעים נוספים מלבד דיבור, בילדים ובמבוגרים המתקשים לתקשר את צרכיהם, להביע עמדה או דעה או לחלוק חוויות משותפות עם האחר. אמצעים אלה כוללים דרכי תקשורת טבעיות, כמו מחוות והפקת קולות, וכן עזרים ייחודיים, כמו לוחות תקשורת, מכשירי פלט קולי ומחשבי תקשורת.

יש אנשים, ילדים כמבוגרים, שמסיבות שונות מתקשים בקיום תקשורת מילולית דבורה ו/או כתובה. כתוצאה מכך נפגעת יכולתם לתפקד ולהיות עצמאיים בכל תחומי החיים.

השימוש בתת"ח נעשה דרך בניית מערכת תקשורת שיכולה לכלול לוחות תקשורת, מחשבים, נישאים ועזרים המיועדים לתת פלט מדובר. אפשר להציג את התוכן התקשורתי באמצעות תמונות, ציורים, מילים, אותיות או שילוב של כמה מהם. דרך השימוש בלוח תקשורת היא על ידי הצבעה על תמונה, אות, מילה או סמל, המייצגים את המושג שהשתמש מבקש לומר. אם אין יכולת הצבעה ביד, אפשר להשתמש בצורת סריקה שונות או בעזרי הצבעה מסוגים שונים.

על פי רוב, לוחות התקשורת אינם כוללים סמלים וביטויים מיניים - בהקשר לפגיעה או בהקשר למיניות בכלל. בקנדה פעלה תכנית בשם (Collier, McGhie-Richmond, 2004 & Odette), שבמסגרתה התקיימה קבוצה לחינוך מיני חברתי למבוגרים שמדברים באמצעות לוחות תקשורת. התכנים עסקו במיניות, בזוגיות, בפגיעה ועוד, וכדי לדבר עליהם נבנה לוח תקשורת בעל אוצר מילים רלוונטי. עבודה אחרת נעשתה בדרום אפריקה (Bornman, Nelson-Bryen, Kershaw & Ldwaba, 2011), שם נערך מחקר שבדק את השוני התרבותי בין המדינות השונות בהקשר של אנשים עם מוגבלות המשתמשים בתת"ח. החוקרת דיאן בריאן הרכיבה רשימת מילים המתייחסות לתפקידים ולהתנהגויות של מבוגרים בהסתמך על אנשים המשתמשים בתת"ח ואנשי מקצוע. בסקירה של הרשימה התגלה כי 39-78 אחוז מהמילים הנוגעות למין ולמיניות ו-29-81 אחוז מהמילים הנוגעות לפשיעה ולהתעללות, אינן מיוצגות בסמלים המקובלים לשימוש בתקשורת תומכת וחליפית בארצות הברית.

גם בארץ, לרוב האנשים שזקוקים לתת"ח בהתנהלות היומיומית שלהם, יש לוח אישי המותאם להם על ידי קלינאית תקשורת, אך לוח זה אינו מכיל מילים וסמלים המתקשרים למיניות ולפגיעה והמייצגים את ההבדלים הדקים שבין פרטים (כגון פצע ושריטה, מיקום מדויק בגוף, תיאור מדויק של סביבה וכו'). לכן אין הוא מתאים לחקירה והעדה. כמו כן, חלק מהלוחות לא יהיו מהימנים מבחינה משפטית בשל חוסר אחידות בגודל הסמלים, בצבעם ובצורתם.

תקשורת תומכת וחליפית בשירות מערכות הצדק והמשפט או: איך מציירים צדק?

על פי חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות התשכ"ב-1962, חוסר כשרות משפטית פירושו שהאדם אינו כשיר לבצע פעולות משפטיות, כגון חתימת חוזה. אך מעבר לכך, פירושו גם שנשללת מן האדם הזכות לשלוט ברכושו ובגופו, ולמעשה לקבל החלטות הנוגעות לחייו. בעיה מרכזית בהפעלה של כללי הכשרות והאפוטרופסות היא הנטייה להחלה מהירה וגורפת מדי של שלילת הכשרות, שאינה מתחשבת ביכולות פרטניות ובהקשרים משתנים של קבלת החלטות.

תופעה זו באה לידי ביטוי בדיונים על חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, שחוקק בשנת 1998 (מור, 2009) ושבימים אלה שוקדים על כתיבת תקנותיו. תקנות אלו אף ירחיבו את ההגשות הנדרשות להליכי חקירה והעדה לאוכלוסיות נוספות שאינן מוזכרות בחוק הליכי חקירה והעדה.

פעמים רבות אנשים המתקשרים באמצעות תת"ח, נתפסים על ידי החברה כמי שאינם כשירים לבצע פעולות משפטיות. דוגמה יפה לפתיחות בנושא זה מצאנו כשבשנת 1982 נדרש בית משפט בקנדה לשאלה האם לשלול כשרות משפטית של אדם שאביו טען נגד כשרותו המשפטית במסגרת הליך העברתו למוסד (Clark v. Clark). אותו אדם תקשר אך ורק באמצעות תת"ח, ובית המשפט, שהכיר בכלי זה ככלי תקשורת, קבע כי אותו אדם הוא בעל כשרות משפטית.

נכון להיום מדינת ישראל היא המדינה היחידה בעולם שהנגישה את החקירות ואת ההליך הפלילי על פי חוק. יש יוזמות נקודתיות במקומות רבים, אך אין הן מבוססות בחקיקה. יצוין שבשנת 2006 נחתמה באו"ם אמנה בינלאומית לזכויות אנשים עם מוגבלות. האמנה מגדירה חזון וקובעת סטנדרטים בינלאומיים לזכויות אזרחיות וחברתיות, שלהן זכאים אנשים עם מוגבלות באשר הם. נכון לספטמבר 2012 חתמו על האמנה 153 מדינות ואשררו אותה 120. ישראל חתמה על האמנה ב-31 במרס 2007 ואשררה אותה ב-10 בספטמבר 2012. באמנה התייחסות רחבה לזכות לצדק ולשימוש בכלים של תקשורת תומכת וחליפית בתחומי חיים שונים.

כאמור, בישראל חוק הליכי חקירה והעדה התייחס באופן ספציפי לשימוש בגורמים ובכלים מתווכים לחקירה והעדה.

סעיף 7 ב' מתייחס לחקירה: "חוקר מיוחד רשאי להיעזר באיש מקצוע המומחה בתחום המוגבלות של הנחקר, או באדם אחר שעשוי, לדעת החוקר המיוחד, לסייע לו בגביית העדות".

סעיף 22 א' מתייחס להעדה: "הסתייעות באמצעים של תקשורת חלופית או תקשורת תומכת, לרבות הסתייעות בבני אדם, בעזרים ממוחשבים, בלוחות תקשורת, בתמונות, בסמלים, באותיות או במילים".

כאמור, השימוש בתת"ח דורש התאמה מיוחדת לחקירה והעדה ונוכחות של גורם מתווך, במקרה זה קלינאית תקשורת.

עד היום נעשה שימוש (פורץ דרך אך מצומצם ולא פורמלי) בלוח תקשורת בחקירות משטרה והעדה על ידי נעמה לרנר מארגון בזכות וקרן יניב מעמותת אייזק ישראל. בשנים האחרונות ולאחר שהוסמכו חוקרים מיוחדים, העלה משרד הרווחה את הצורך בכלי נוסף שיעמוד לרשותם של החוקרים המיוחדים לצורך תשאול של נחקרים שמוגבלותם משפיעה על יכולתם לדבר. עמותת אייזק ישראל ואשלים התגייסו למשימה וקלינאית התקשורת נטע בן זאב התנדבה להוביל את הפיתוח המקצועי של הכלי יחד עם משרד הרווחה והשירותים החברתיים וארגונים נוספים. נבנה לוח תקשורת ראשוני שאפשר תחילת התנסות בחקירות מסוג זה, ויחד עם עו"ס מיכה הרן, מנהל יחידת חקירות ילדים וחקירות אנשים עם מוגבלויות קוגניטיביות במחוז ירושלים, חקרו ותיעדו את הצרכים שעלו להתאמה ולפיתוח עתידי של הכלי. צוות משימה קטן, שכלל את רונית צור ומיכה הרן ממשרד הרווחה והשירותים החברתיים, עו"ד יהודית לייבה מפרקליטות המדינה, נטע בן זאב מאיזק ישראל, אנוכי - יפעת קליין מאשלים, ובהמשך גם נעמי גוטמן ממכון חרוב, צפה בתייעוד ובנה יחד את ההתאמות ואת דרישות הפיתוח של הכלי.

הקושי המיוחד בשילוב תת"ח במערכות הצדק, נובע מכך שהמערכת המשפטית מתבססת על התקשורת הוורבלית. הנורמות במערכת זו מאלצות מתן תשובות לשאלות סבוכות ומורכבות בזמן קצר ומוגבל. נוסף על כך, יש צורך למצוא סמלים שאינם נמצאים בדרך כלל בלוח תקשורת וישקפו מילים אמורפיות כמו עדות, שבועה, מחויבות ועוד (Huer & Yaniv, 2006). יש פערים מובנים בשפה המקצועית של קלינאיות התקשורת ושל מערכות הצדק - סיוע בהשלמת משפטים, שאילת שאלות סגורות, התאמת הלוח שנבנה בדרך כלל בשונות גדולה (צבע, גודל, מרחק בין הסמלים וכו') ועוד.

לקראת סוף שלב הלמידה הצטרפו גם אגף הקרנות במוסד לביטוח הלאומי ומשטרת ישראל ונבנתה תכנית מלווה שהיא הכרחית להטמעת השימוש בכלי.

קהל היעד, או: והילד הזה הוא אני

נכון להיום מגיעות הפניות למספר מצומצם מאוד של נחקרים הזקוקים לתת"ח בחקירות, אך על פי הנתונים שבידינו יש פוטנציאל גדול הרבה יותר. חשוב לזכור גם שהחוק הנגיש את החקירה המיוחדת לבוגרים, כפי שהנגיש אותה לילדים, ועל כן מדובר באוכלוסייה רחבה שנתנויה נגזרים משירותים רבים ומגוונים.

כיוון שדיווחים על ילדים ובוגרים עם מוגבלות נפגעי התעללות מופנים לפקידי סעד שונים (עו"ס לחוק הסעד טיפול באדם המפגר, עו"ס לחוק נוער, עו"ס לחוק חוסים), וכיוון שאצל עו"ס לחוק הנוער אין פילוח של האוכלוסייה עם המוגבלות, לא ניתן היום לקבל נתונים מדויקים על מספר הילדים והבוגרים המאותרים. כמו כן, אין נתונים עדכניים על השימוש בתת"ח בארץ ולא נותר לנו אלא לבצע הערכה גסה על סמך נתונים חלקיים ונתונים ישנים או של מדינות אחרות.

הראינו שמספר הפניות לחקירות מיוחדות הכפיל את עצמו בשש השנים שעברו מהחלת החוק, ועל כן נערך החישוב בהשוואה לנתונים של ילדים ונוער ללא מוגבלות, ולא בהתאם

לנתונים הקיימים על חקירות מיוחדות, בהנחה שמספר ההפניות ימשיך ויעלה גם בשנים הקרובות. יצוין שיש כמה תכניות הפועלות להגברת איתור ודיווח ופיתוח מענים (בהן תכניות שאשלים הייתה שותפה לפיתוחן, כמו תכנית "מצוף", מרכז טיפולי-ייעוצי ועוד) שיגבירו גם הן את המודעות ויגדילו את מספר ההפניות.

אוכלוסיות עם מוגבלות (0-18)	האוכלוסייה הכללית (0-18)	
321,000 **	2,468,700 *	סה"כ ילדים
4,389 *** ****	33,751 הפניות לפקדי סעד * לחוק נוער	סה"כ נפגעים/ פוגעים מאותרים
1,742 ****	13,392 *	הפניות לחקירות
1,205 ****	9,264 *	חקירות בפועל

* מתוך: ילדים ובני נוער בשירותי רווחה, בתוך: סקירת שירותים חברתיים 2010, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

** מתוך: בן משה, א', רופמן, ל', והבר, י' (2011). אנשים עם מוגבלות בישראל: מוגבלות והשתלבות בחיי החברה בישראל - מבט השוואתי רב שנתי. הוצאת משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.

*** החישוב אינו מביא בחשבון את העובדה שילדים ובני נוער עם מוגבלות נפגעים פי ארבעה יותר מאשר ילדים אחרים ובעובדה שהם מאותרים פחות.

**** הנתונים בטור השמאלי חושבו באופן יחסי לפי יחסיות הנתונים בטור הימני.

כעת נבדוק כמה מתוך אותן 1,205 חקירות מיוחדות של ילדים פוטנציאליות לשנה (וצריך לזכור שעליהן נוספות חקירות של מבוגרים הזכאים לחקירה מיוחדת) יהיו חקירות של ילדים ובוגרים שזקוקים להנגשה של תת"ח. כאן הנתונים הקיימים מעטים אף יותר.

בשנת 2004 פרסם ארגון קלינאי התקשורת האמריקני (ASHA American Speech-Language-Hearing Association) נתונים שלפיהם 0.8-1.4 אחוזים מכלל האוכלוסייה בקנדה, בארצות הברית ובאנגליה אינם מתקשרים באמצעות דיבור. כיוון שאחוז האנשים עם מוגבלות באוכלוסייה בארץ דומה לאחוז הנמדד בעולם, אפשר להניח שגם כאן לא תהיה שונות גדולה, ועל כן ביחס למספר התושבים במדינה, ניתן להעריך שמדובר על 63,000 ילדים ובוגרים.

בסקר דמוגרפי שנערך בארץ ובדק ילדים בגילאי 21-3 במסגרות החינוך המיוחד (Weiss, Seligman-Wine, Lebel, Arzi & Yalon-Chamovitz, 2005) נבדקו שאלונים ותכניות טיפול של תלמידי החינוך המיוחד (3,954 תלמידים מתוך 5,430 כלל תלמידי החינוך המיוחד באותה שנה). נמצא שכ-30% מתלמידי החינוך המיוחד הם ילדים עם ליקויי תקשורת חמורים. מתוך הילדים עם ליקויי תקשורת חמורים, כ-57% משתמשים בתת"ח. לוח תקשורת הוא כלי התת"ח הנפוץ ביותר בקרב משתמשי תת"ח (כ-40%), והמוגבלות הנפוצה ביותר בקרב משתמשי תת"ח הם ילדים עם פיגור שכלי.

על בסיס הנתונים הנ"ל נוכל להעריך בזהירות ש-10 אחוזים מהנחקרים הפוטנציאלים זקוקים לתת"ח בחקירות המיוחדות ומספרי ההפניות לחקירות אלו ימשיך ויעלה כתוצאה מהגברת המודעות. מספר הנחקרים שיזדקקו לתת"ח בחקירות בשנים הבאות עומד על פוטנציאל של 120 נחקרים בשנה.

מובן שלצורך כך יש להמשיך ולפעול לצמצום החסמים לאיתור ולדיווח, להנגשת החקירות המיוחדות ולצמצום החסמים להפניה.

תכנית ההתערבות, או: ככה מציירים צדק!

התכנית שנבנתה מורכבת משלושה חלקים:

1. המשיך פיתוח והתאמה של הכלי הבסיסי שנבנה על ידי נטע בן זאב ומשרד הרווחה.
2. בניית מערך הטמעה לשימוש בכלי בקרב החוקרים המיוחדים.
3. צמצום החסמים להפניות של אנשים עם מוגבלות שפתית והגברת מודעות.

המשיך פיתוח והתאמה של הכלי

לוחות תקשורת נבנים בדרך כלל על פי צרכיו ועולמו היומיומי של בעל הלוח. כאמור, יש צורך בלוח תקשורת שישלים את אוצר המילים של הנחקר, ובהתאמה שלו כך שיצמצם התנגדויות ויהיה קביל גם בבית משפט. לצורך כך נבנית ערכה בצבעי שחור-לבן (כדי שלא תהיה הטיה של העדפת צבע), שמורכבת מחוברת הכוללת את כל הסמלים על דפים המפולחים לפי נושאים (אנשים, אוכל, כלים, בגדים, איברי גוף, כולל איברי מין, סוגי פגיעה וכו') ומערכת כרטיסיות של אותם הסמלים בגודל אחיד, שתאפשר הנחת מספר מצומצם יותר של סמלים עבור מי שמפאת מוגבלותם לא יוכלו להתמודד עם מבחר גדול של אפשרויות. הכרטיסיות יונחו על לוח מיוחד שיבטיח את הנחתם במרחקים שווים ובצורה שלא תמשוך תשומת לב מיוחדת לאחד מהם. לחוברת יצורפו לוחות של אותיות בשפות שונות, כדי לאפשר למי שיכולתו הקוגניטיבית מאפשרת איות - להשתמש בהם. כמו כן, יש חשיבות להתאמה של לוח התקשורת למחשב עם מסך מגע שיאפשר חיבור של עזרים נוספים למי שיוכל לבחור את הסמלים רק באמצעות מתגים מיוחדים או מצמוץ. התוכנה הבלעדית המשמשת לכך מסופקת רק בצבע ותדרוש גם תכנות מחדש להצגת הסמלים בשחור ולבן ולהוספת סמלים שלא קיימים בה.

בניית מערך הטמעה

כיוון שמדובר בשילוב של גורם מתווך לצד החוקר (קלינאית תקשורת) וכיוון שמדובר בשני עולמות תוכן וידע שונים, עם כללי עבודה שונים ואף מנגודים, יש צורך ביצירת שפה משותפת והכשרה (לדוגמה, החוקרים צריכים לנסח את השאלות בצורה סגורה יותר אך שעדיין תהיה לא מכוונת). נבנה מערך הכשרה עבור החוקרים המיוחדים וקלינאיות התקשורת, כך שחלקו מתקיים בנפרד וחלקו במשותף. צריך להביא בחשבון שהכשרת קלינאיות התקשורת שיועסקו על ידי משרד הרווחה, תכלול מעבר לעבודה הישירה בחקירות גם היכרות עם ההליך המשפטי, היכרות בסיסית עם החוקים הרלוונטיים והשפה המשפטית, הכנה שלהן

להעדת עדות מומחה בבית המשפט והיכרות עם ההתאמות הנדרשות לצורך מתן עדות של אדם עם מוגבלות (Huer & Yaniv, 2006).

כמו כן, יש צורך בבניית מנגנונים שיאפשרו העסקה של קלינאיות התקשורת ושינוי תדריך החקירה הרגיל המנחה את החוקרים אילו שאלות לשאול וכיצד לנהוג, התדריך יכול גם את הגדרת התפקידים של החוקרים המיוחדים וקלינאיות התקשורת, הן בזמן החקירה והן בהכנה אליה. ההכנה במקרים כאלה דורשת בין היתר בירור מעמיק של יכולות הנחקר והכרות מוקדמת עם שמות האנשים בחייו וכלי התקשורת שלו.

צמצום החסמים

כמו כל חידוש ושפה לא מוכרת, גם ערכת הת"ח לחקירות מיוחדות עשויה לעורר חסמים. בתכנית התייחסנו לחסמים של כמה גורמים:

1. אנשי מקצוע ומטפלים ישירים - אותם האנשים שאמונים על האיתור, הדיווח, והליווי היום-יומי לאורך התהליך. יש להגביר מודעות לנושא ולערך היכרות עם הכלי, נכון להיום רוב אנשי המקצוע לא מודעים לכך שאפשר לחקור אנשים שאינם מתבטאים באופן מילולי ועל כן לא יפנו אותם. כמו כן, אנשי המקצוע שמלווים את הנחקר ומשפחתו צריכים לקבל כלים כדי ללמוד איזה סוג של ליווי נדרש מהם, איזה סוג של עזרה יקדם את התהליך מול החוקרים ומול מערכות המשפט ומה גבולות תפקידם.

2. פרקליטים, סנגורים ושופטים - יש צורך בהכשרה והגברת מודעות, הן לעצם היכולת להשתמש בכלי להעדה והן ליצירת אמינות ומהימנות של הכלי. לצורך כך תיכתב סקירת ספרות מקיפה מהארץ והעולם, יובאו תקדימים, תוכן עדות מומחה ויופעל מחקר מלווה.

במסגרת ההתנסות הראשונית בכלי תושאל דביר על ידי החוקר המיוחד מיכה הרן, שנעזר בקלינאיות התקשורת נטע בן זאב ובמצלמה נוספת (בכל החקירות מתעדת מצלמה את הנחקר ובחקירה באמצעות לוח תקשורת יש צורך במצלמה נוספת כדי לתעד את לוח התקשורת), בחקירה נכחה אמו של דביר והוא ענה לשאלותיו של מיכה (לרוב שאלות פתוחות) בצורה עקיבה וברורה באמצעות הצבעה על סמלים שערכה עבורו נטע ובאמצעות מחוות גוף שהכירו נטע ומיכה מברור מקדים עם הצוות החינוכי בבית הספר. דביר מסר תיאורים על זהותו של החשוד ועל מעשיו. הכלי אפשר לו לתאר גם זמן, מקום ודרך פעולה. אמו של דביר התרגשה מאוד והודתה על כך שהיו הכלים והייתה הסבלנות הדרושה להתייחס ברצינות לטענותיו של בנה. לשאלתו של מיכה בסיום החקירה - איך אתה מרגיש עכשיו? השיב דביר בהרמת האגודל ובחיוך גדול...

התכנית שתוארה תאפשר לעשרות רבות של נערים כמו דביר לקבל התייחסות נאותה וזכות שווה לדווח על הפגיעה, כך שיהיה אפשר גם להגן עליהם ולקדם עשיית דין צדק.

מקורות

בן משה, א', רופמן, ל', והבר, י' (2011). אנשים עם מוגבלות בישראל, מוגבלות והשתלבות בחיי החברה בישראל: מבט השוואתי רב שנתי. הוצאת משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.

חוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית), התשס"ו-2005. ילדים ובני נוער בשירותי הרווחה. בתוך: סקירת שירותים חברתיים 2010. משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף מחקר, תכנון והכשרה.

לרנר, נ' (2008). אנשים עם מוגבלות בהליך הפלילי: נתונים, בעיות ודרכים למתן מענה. ארגון בזכות.

מור, ש' (2009). בין המשגה פוליטית להכרה משפטית: חסמים במימוש זכויות אנשים עם מוגבלות, בתוך: ג' גל, ומ' אייזנשטדט (עורכים), נגישות לצדק חברתי בישראל (עמ' 79-133). הוצאת מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

מרום, מ' וחודטוב, ב' (2006). ילדים ונוער עם מוגבלויות בסיכון. בתוך: ד' הורוביץ, י' בן יהודה, ו-מ' חובב (עורכים), התעללות והזנחה של ילדים בישראל (עמ' 826-857). הוצאת אשלים - ג'וינט ישראל.

משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (2012). אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות מיום 13 בדצמבר 2006 [גרסה אלקטרונית]. אתר משרד המשפטים. נדלה ב-6.11.2012 מתוך:

<http://www.justice.gov.il/MOJHeb/NetzivutNEW/ThumeiShiluvKehila/Um>.

American Speech-Language-Hearing Association (2004). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Technical report. ASHA Supplement 24, in press. Technical report. ASHA Special Interest Division 12: Augmentative and Alternative Communication (AAC).

Bornman, J., Nelson Bryen, D., Kershaw, P., & Ldwaba, G. (2011). Reducing The Risk Of Being A Victim Of Crime In South Africa: You can tell and be haerd! Augmentive and Alternative Communication 27 (2), 117-130.

Collier, B., McGhie-Richmond, D., & Odette, F. (2004). The Speak up Project. Reducing the risk of sexual abuse for people who use augmentative communication [electronic version]. Communication Disabilities Access Canada. Retrieved at 26.11.2012 from:

www.accpc.ca/Speak_Up/SUPSummaryReport.pdf.

Huer, M. B., & Yaniv, K. (2006). Access to Justice: An SLP's Guide to Helping Persons

with Complex Communication Needs Voice Their Case. The ASHA Leader 26 December [electronic version]. The ASHA leader. Retrieved at 26.11.2012 from: <http://www.asha.org/Publications/leader/2006/061226/f061226a.htm>.

Weiss, P., Seligman-Wine, J., Lebel, T., Arzi, N., & Yalon-Chamovitz, S. (2005). A Demographic Survey of Children and Adolescents with Complex Communication Needs in Israel. *Augmentative and Alternative Communication* 21 (1), March, 56-66.

זה טוב לכולם: תועלות ורווחים מהתנדבות בני נוער

ליאורה ארנון, מנהלת פיתוח ידע, ג'וינט התנדבות

בחברה הישראלית, ברשויות המקומיות ובמערכת החינוך מושקעים משאבים רבים מדי שנה ליצירת תשתיות לקידום התנדבות של בני נוער. בבסיס ההחלטה להקצות משאבים לתחום זה עומדות ההבנה והתפיסה כי להתנדבות בקרב בני נוער תועלות ורווחים רבים לנער המתנדב עצמו, לבית הספר, לארגון המפעיל ולקהילה כולה.³

עם זאת, מעניין לציין כי עיקר המחקר שנערך עד היום בנושא התועלות והרווחים שבהתנדבות נוער, התמקד בכדאיות שבהתנדבות וביתרונותיה עבור הנער המתנדב עצמו, וחקר פחות את ההשפעות הסביבתיות על הקהילה, את התשואה לארגוני ההתנדבות, את הרווח לעסקים ואת השכר המגולם בהתנדבות זו למערכת החינוך מהיבטים שונים.

במאמר זה אנסה למפות את הרווחים והתועלות עבור המתבגרים המתנדבים וגם עבור המערכות המשיקות להם - הן התולדות הישירות והן אלה המתקבלות כתוצרי לוואי.

התועלות והרווחים לנער המתנדב

עובדה ידועה ורווחת כיום כי להתנדבות טבע כפול: המתנדב מסייע לאחר ומקדיש מעצמו ומזמנו לטובתו, ובו-בזמן הוא יכול לקצור לא מעט תועלות ורווחים המשרתים גם אותו עצמו. מחקרים רבים ביקשו לבחון את ההשפעות השונות שיש להתנדבות נוער על הנער עצמו. כל אחד מהם ניסה להדגיש היבטים שונים בהתפתחותו של הנער ובצמיחתו במסגרת הפעילות ההתנדבותית. להלן יוצגו היבטים אלה.

1. אני מכיר ומבין את עצמי טוב יותר ואני מרגיש טוב! התפתחותה של הזהות האישית והפרו-חברתית של הנער המתבגר

תקופת ההתבגרות היא תקופה קריטית לגיבושם של ממדי מפתח פסיכולוגיים הנוטים להישאר יציבים במהלך החיים הבוגרים. התיאוריה ההתפתחותית של אריקסון ממצבת את תקופת ההתבגרות כתקופה של גיבוש הזהות.⁴ ההתנדבות פותחת בפני הנער הזדמנויות להכרת החברה על גווניה השונים, מאפשרת לו ליצור יחסי תפקיד מסוגים שונים עם אנשים בציבור ועם בעלי תפקידים, וגורמת לו לבצע דברים בכוחות עצמו. על כן, ההתנדבות משמשת

3 מאמר זה פורסם במקור כפרק בספר "מישהו להתנדב איתו" (2010). עורכים: משה גרומב, ציפורה מגן ורמי סטויצקי. הוצאת נדב. בכתבת המאמר נעזרתי רבות בסקירה המחקרית המקיפה של רמי סטויצקי ועמית 1050: פנסו, ע', וסטויצקי, ר' (2002). התנדבות מתבגרים - המשאב הלא מנוצל. משאבי אנוש 42-45, 174. תודתי נתונה להם על כך. אני חבה תודה מיוחדת גם למשה גרומב, שאסף בשקידה את כל החומר האקדמי החדש בנושא - סקירות חדשות, מאמרים חדשניים ומחקרים שראו אור בשנים האחרונות.

4 Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton

הקשר שבתוכו מתבגרים יכולים לפתח או לגבש זהות פרו-חברתית, וגיל ההתבגרות עשוי להוות תקופה משמעותית במיוחד למעורבות בפעילות התנדבותית. התנדבות, אם כך, יכולה להאיץ את התפתחותה של זהות פרו-חברתית ולהבהיר למתנדב מהו תפקידו ביצירת שינוי חברתי וקהילתי.⁵

במחקר שערכה במשך יותר מעשרים שנה ובארצות שונות פרופ' ציפורה מגן מבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב, נמצא כי מחויבות על-אישית וביטוייה הלכה למעשה קשורים בקשר חיובי ובזיקה הדדית עם אושר אישי ועם שמחת חיים. אדם המתנסה במחויבות על-אישית מתקרב אל היכולת הטמונה בו לחרוג מגבולות העצמי, ובה בעת נהנה מתחושה פנימית של הגשמה וערך עצמי ומיכולת רבה יותר למצוא מקורות של שמחה ואושר בחייו. הצורך בהגשמה עצמית ברמות שונות והדחף לקשר אנושי, הכולל רכיבים של עזרה לזולת והשפעה על מצבו של היחיד בחברה ושל החברה כולה, מתבטאים בבירור בדבריהם של בני נוער המעורבים בפעילות התנדבותית בחברה. דחף זה אכן נראה הגיוני, אם מתייחסים למוקדי ה"חינוך" האופייניים לגיל ההתבגרות - הצורך בתמיכה רגשית, מצד אחד, ומגמת התבטאות עצמאית, מצד אחר. שני צרכים אלה, כשהם באים לידי הגשמה חיובית, יוצרים אצל בני הנעורים תחושות של שמחה ואושר תוך כדי מודעות עמוקה למשמעות החיים.

2. אני לומד על עצמי ולומד על אחרים: העצמה, התפתחות וצמיחה אישית

במסגרת פעילותם ההתנדבותית נחשפים בני הנוער למגוון של אוכלוסיות, בעיות ואתגרים קהילתיים. תפקידם ההתנדבותי מעמיד אותם בפני ההזדמנות והאפשרות ללמוד להכיר את עצמם ולבחון את גבולות יכולתם בהתמודדות עם מורכבויות אלה. מחקרים רבים בחנו את השפעתה של ההתנדבות על ההתפתחות האישית והחברתית של המתנדב, וכן פיתוח תכונות אישיות ומיומנויות שונות ומגוונות, התורמות לצמיחתו האישית של הנער המתנדב.

הפעילות ההתנדבותית עשויה להביא לשיפור הדימוי העצמי, הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות העצמית של הנער.⁶ עשיית מעשה חיובי למען אחרים מספקת לבני הנוער תחושת הישגיות ותפקידם מעניק להם חוויה של גאווה וסיפוק עצמי. ככל שבני הנוער חשים טוב לגבי עצמם, כך סביר שתפתח אצלם השקפת חיים חיובית.

במקביל, ההתנדבות תורמת גם לפיתוח תכונות ומיומנויות שונות, כמו עצמאות, אחריות, יצירתיות, יוזמה אישית, כישורי מנהיגות ותקשורת ויכולת עבודה בצוות. כמו כן היא עשויה לטפח מיומנויות רגשיות מגוונות, כגון בגרות רגשית ושליטה עצמית.⁷

5 Yates, M. & Youniss, J. (1996). Community Service and Political-moral Identity in Adolescents. *Journal of Research on adolescence* 6, 271-284

6 פישר, א' (1999). הקשר בין תחושת העצמה לבין התנדבות ומעורבות בקהילה בקרב בני נוער. עבודת מסטר, רמת גן: אוניברסיטת בראילן.

7 McBride, A. M., Lombe, M. et al. (2003). The Knowledge Base on Civic Service: Status and Directions (CSD Working Paper 3-20) St. Louis: Washington University, Center for social Development.

מחקרים נוספים המאששים את התפתחותן של מיומנויות אלה,⁸ גילו כי במסגרת ההתנדבות המתבגר מנסה להוכיח לעצמו ולסובבים אותו את יכולתו לקבל על עצמו אחריות ולעמוד בה. ההתנדבות גורמת לו להיות יצירתי יותר, לבצע דברים בכוחות עצמו וכן ליצור קשרים בין-אישיים עם הסביבה. היא גם מהווה עבורו אמצעי עזר להרחיב את טווח ההתנסויות שלו ואיכותן.

3. אני לומד על מערכות היחסים שלי ומפתח אותן: צמיחה חברתית

מעבר לצמיחה האישית המשמעותית שצוינה לעיל, התנדבות תורמת גם בפיתוח המיומנויות החברתיות של הנער המתנדב, העשויות לתרום לשילובו בחברה לחיזוק מעמדו ולבניית מקומו החברתי, ומאפשרות תהליך שכלול מתמשך של המסוגלות החברתית.

ההתנדבות מאפשרת לבני הנוער לחזק ולהרחיב את קשריהם החברתיים - בין שעם חבריהם, החולקים עמם את חוויית ההתנדבות, ובין שעם בני נוער חדשים, שהכירו במסגרת ההתנדבות. הפעילות מרחיבה גם את הרשתות החברתיות שאליהן משתייכים בני הנוער המתנדבים: החיבור עם הקהילה שנוצר במסגרת הפעילות ההתנדבותית, מחזק ומרחיב את מעגלי התמיכה של המתנדב, כשהוא חושף אותו לבני נוער אחרים, בעלי תחומי עניין דומים, למשאבים השכונתיים הקיימים ולפעילות מהנה ומספקת. בכך, למעשה, מתחזקת גם תחושת השייכות הקהילתית של המתנדב, דבר שבאודאי מחזק את ביטחונו האישי והחברתי.⁹

כמו כן ההתנדבות מספקת לבני הנוער הזדמנויות לאמן ולשכלל את כישוריהם החברתיים, מעצם כך שהיא מייצרת בעבורם מפגש מתמשך עם קבוצת בני אדם בעלי תחומי עניין דומים מכל הגילים. מיומנויות חברתיות העשויות להתפתח במסגרת פעילות התנדבותית, הן מיומנויות תקשורת בין-אישית, סבלנות וסובלנות לאחר, רגישות בין-תרבותית, עבודת צוות, גישור ורישיות.¹⁰

8 אברהמי, א' (1992). תרומתה של ההתנדבות לשנת שירות לתהליך הביגור של בני הקיבוץ. שורשים ז, 143-166; אברהמי, א', ודר, י' (1995). קולקטיביזם ואינדיווידואליזם במניעי מתנדבים צעירים: המקרה של בני הקיבוץ. מגמות לז (2-1), 5-28.

9 Saisan J., Smith, M., & Kemp, G. (n.d), Volunteering and its Surprising Benefits. [electronic version]. www.helpguide.org, Retrieved February 19, 2010 from: http://www.helpguide.org/life/volunteer_opportunities_benefits_volunteering.htm

10 Evans, R., Clisby, S., Alsop, R. & Craig, G. (2002). Does Youth Action Pay? An Evaluation of Action Pays. National Council for Voluntary Youth Services/Changemakers Foundation, London; Kėžaitė, M. & Špokevičiūtė, V. (2006). Impact of European Voluntary Service (EVS) on the Young Person and Organization in Lithuania. Summary, Agency of International Youth Cooperation.

ההתנדבות מחזקת גם את בריאותם הנפשית של המתבגרים, בעיקר של מתבגרים הסובלים מבידוד חברתי. היא מפגישה בני נוער דרך קבע עם בני נוער אחרים, ויוצרת מערכת תמיכה חברתית המסייעת לנער המתנדב בהתמודדות עם רגשות שליליים, כגון מתח נפשי ודיכאון.¹¹

4. אני עוסק בדברים חיוביים: צמצום התנהגויות סיכוניות

כמה מחקרים עסקו בנושא של השפעת ההתנדבות על הסבירות להתנהגויות אנטי-סוציאליות בקרב מתבגרים. מחקרים דיווחו כי קיים קשר שלילי בין השתתפות בפעילות התנדבותית של מתבגרים לבין שימוש במריחואנה, וכי השתתפות בפעילות התנדבות הפחיתה את שיעורי ההיריון והנשירה ממסגרות לימודיות בקרב המתבגרים בארצות הברית.¹²

תיאוריות של בקרה חברתית טוענות כי רוב המתבגרים מפתחים "מידה של קונפורמיות" במעבר לחיים הבוגרים, תוך כדי שהם מאמצים את כללי המסגרת שלהם (בית הספר ו/או עבודה). מחויבות לקווי התנהגות קונבנציונליים יכולה להתבטא בשאיפות אקדמיות ובמחויבות להשיג מטרות אקדמיות ו/או להימנע מפעילויות סיכוניות, כגון התמכרות לסמים או לאלכוהול. במונחי התיאוריה, אפשר לומר כי התנדבות היא ביטוי התנהגותי של קשר מפותח לחברה.

עבור מתבגרים שכבר מפגינים בעיות התנהגות, התנדבות יכולה להיות אמצעי לשילוב מחדש בחברה. מתן הזדמנות להתנדבות עבור נוער עברייני, לצד בני גיל קונפורמיים, מאמץ את הקשרים החברתיים החדשים, ובכך מאפשר שילוב מחדש של היחיד בתחום הפעילות הנורמטיבי. לצד הרווחים שבשילוב מחדש, ההתנדבות יכולה לקדם עמדות פרו-חברתיות אצל המתבגרים, תוך כדי למידה חברתית מבני גילם. אם נכון הוא שבני נוער לומדים להיות עבריינים זה מזה, סביר להניח שילמדו גם את ההפך.¹³

5. אני מבין את הכוח שיש לי להשפיע על הקהילה והסביבה: הפיכתם של בני הנוער לאזרחים מעורבים בקהילה

בני נוער מתנדבים מגלים תוך כדי עשייה את יכולתם להיות אכפתיים ואמפתיים כלפי האחר. יכולת זו מעצבת, כאמור, את זהותם הפרו-חברתית, וזו תשפיע גם על האופן שבו יבחרו להתנהל כמבוגרים בקהילתם בעתיד. מחקר שבדק אם תפקידי התנדבות שונים שמבצעים בני נוער ישפיעו על התפתחות התנהגות אזרחית בקרבם, גילה כי בני נוער שבמסגרת התנדבותם באו במגע ישיר עם אוכלוסיות מצוקה ואוכלוסיות נזקקות, גילו רגישות גבוהה

Grimm, R., Spring, K., & Dietz, N. (2007). The health benefits of volunteering: A review of recent 11 research. Washington, DC: Corporation for National and Community Service. [electronic version]. www.nationalservice.gov. Retrieved February 10, 2010 from: http://www.nationalservice.gov/pdf/07_0506_hbr.pdf

Youniss, J., Yates, M. & Yang, S. (1997). The Role of the Community Service in Identity 12 Development: Normative, Unconventional and Deviant Orientations. *Journal of Adolescent research* 12, 245-262; Philliber, S. and Allen, J. P. (1992). Life options and the community service: Teen Outreach program. In: preventing adolescent pregnancy: Model programs and evaluations. (Ed). Miller, B., Card, J., Paikoff, R. and Peterson, J. Sage

13 פנסו, ע' וסטויצקי, ר' (2002). התנדבות מתבגרים - המשאב הלא מנוצל. משאבי אנוש 42-45, 174.

יותר למצוקות חברתיות, דרגות גבוהות יותר של אחריות חברתית ורצון להתנדב בעתיד, יותר ממתנדבים שלא באו במגע עם אוכלוסיות אלה והתמקדו במתן סיוע טכני לארגון.¹⁴

בהנחה שחיוויית ההתנדבות היא חיובית ומשמעותית, היא עשויה לתרום להיכרות עם החברה לגוניה, לרכישת ידע פוליטי, לטיפוח תחושת אחריות חברתית ולפיתוח מיומנויות של השתתפות אזרחית פעילה.¹⁵ נמצא כי התנסות מוקדמת בפעילות התנדבותית חיובית ומשמעותית, בגיל ההתבגרות, תוביל להתנדבות בעתיד.¹⁶

שני מחקרים נוספים שנערכו בשנים האחרונות מחזקים סברות אלה. במחקר אחד, שבו נערכה השוואה בין מידת ההתפתחות של אכפתיות, אלטרואיזם, אזרחות ואחריות אזרחית בקרב תלמידים המעורבים בפעילות התנדבותית בית-ספרית, לבין תלמידים שלא השתתפו בפעילות מעין זו, התברר כי אצל התלמידים שהיו מעורבים בפעילות התנדבותית, הסבירות כי ישמרו את הערכים והנכסים האישיים שלהם עם התבגרותם גבוהה משמעותית מזו של הקבוצות האחרות.¹⁷ במחקר השני נמצא כי תכניות מעורבות בקהילה וחשיפה לאסטרטגיות יעילות של למידה אזרחית היו המנבאים החזקים ביותר למחויבות למעורבות אזרחית בעתיד.¹⁸

6. אני מצליח יותר: שיפור הישגים לימודיים ואקדמיים

חוקרים רבים ביקשו לבחון האם להתנדבות יש השפעה על הישגים לימודיים של בני הנוער המתנדבים, בעיקר סביב תכניות לימודיות בית-ספריות המשלבות למידה והתנדבות. במחקרים נמצא כי למתבגרים מתנדבים היה ממוצע ציונים גבוה יותר, הערכה עצמית לימודית גבוהה יותר ושאילות אקדמאיות מוגדרות וברורות יותר מאלה שלא התנדבו.¹⁹

מחקר אורך על ההשפעות לטווח ארוך של פעילות התנדבותית במהלך הלימודים במכללות בארצות הברית, העלה כי מעורבות בפעילות התנדבותית במהלך הלימודים במכללה קשורה בשאיפות להשגת תארים מתקדמים יותר ובהשגתם בפועל.²⁰

Metz, E., McLellan, J. A. & Youniss, J. (2003). Types of Voluntary Service and Adolescents Civic Development. *Journal of Adolescent Research* 18, 188-203

איכילוב, א' (2003). הפעלת תלמידים בקהילה והחינוך לאזרחות בדמוקרטיה: הפרויקט "מחויבות אישית-שירות לזולת". עיונים בחינוך 5 (2), 237-254.

Edwards, B. et al. (2001). Who is being Served? The Impact of Student Volunteering on Local Community Organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 30 (3), 444-461

Furco, A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan* 91 (5), 16-20

Kahne, J., Sporte, S., De la Torre, M., & Easton, J. (2008). Small High Schools on a Larger Scale: The Impact of School Conversions in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30 (3), 281-315

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology* 26, 215-240

Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How Undergraduates are affected by Service Participation. *The Journal of College Student Development* 39 (3), 251-263

7. ההתנדבות תעזור לי בעתיד: למידת מיומנויות, קידום קריירה עתידית והשתלבות בעולם התעסוקה

בשנים האחרונות הולכת ומתגבשת התפיסה, הן בקרב החוקרים והן בקרב בני הנוער עצמם, כי התנדבות יכולה לסייע לבני הנוער לפתח ניסיון, לצבור ידע, ליצור קשרים בעלי תועלת ולצבור מיומנויות שיסייעו להם לפתח את הקריירה העתידית שלהם ולהשתלב בעולם התעסוקה. בעשורים האחרונים נערכו מחקרים רבים במטרה לבחון את הקשר שבין התנדבות לבין תעסוקה וקריירה בכמה רבדים:

8. ההתנדבות מסייעת למתבגר להיחשף לתחומי עשייה מגוונים, לתפקידים ולמקצועות שונים ולמסגרות שונות לפעילות.²¹ בכך היא מאפשרת לו להכיר ולבחון אפשרויות תעסוקה מגוונות לעתיד.

9. ההתנדבות מפגישה את הנער המתנדב עם דמויות מפתח בקהילה, המהוות עבורו מודל לחיקוי וחושפות אותו להזדמנויות מקצועיות. יצירת קשרים אישיים עם אנשי מקצוע מובילים בתחומם נתפסת כהזדמנות למציאת תעסוקה בעתיד.

10. ההתנדבות מאפשרת לנער לפתח מיומנויות שיהיו יעילות גם לתעסוקה בעתיד.²² בהתנדבות אפשר ללמוד ולתרגל מיומנויות כגון: סיעור מוחות, קבלת החלטות, ניהול זמן, ניהול פרויקט, עמידה במטרות ויעדים ועבודה בצוות. מחקרים רבים תומכים בהתנדבות כשיטה יעילה ללימוד ולקידום של מיומנויות מנהיגות ושל עמדות חיוביות בקרב בני נוער, בעיקר אם היא מלווה בתכניות הכשרה משמעותיות.

11. ההתנדבות מאפשרת לנער לצבור ניסיון תעסוקתי שיוכל לציין במסגרת קורות החיים שלו.²³ הפעילות ההתנדבותית של הנער יכולה להיות ההתנסות התעסוקתית הראשונה שלו בתחום העניין, שבו ירצה להתמקצע גם בעתיד. התנסות זו, שיתכן כי היא ההתנסות הראשונה של הנער ב"עולם האמיתי", עשויה להיות מפתח משמעותי ביכולתו להשתלב גם בעולם התעסוקה בהמשך.

12. ההתנדבות מצמצמת את אי-הוודאות התעסוקתית, ולעתים משפיעה על הבחירה העתידית במסלול קריירה בעל אוריינטציה חברתית.²⁴ עבור בני נוער מתנדבים, ההתנדבות משפיעה על רכישת ערכים מקצועיים מכווני-זולת, ומגבירה את ההעדפה לעבודות המספקות הזדמנות

Cieślka, B. & Ratajczak, J. (2004). Report on the Survey of Participants of EVS Projects. Warsaw, 21 Polish National Agency for the YOUTH

Schröer, R. (2003). Voluntary Service: Opening Doors to the Future, Association of Voluntary 22 Service Organisations

Birnkrant, G., I. E. Hein et al. (2004). The Voluntary Cultural Year in Germany: Perceptions in 23 the future of civic service in the arts of Volunteers, Institutions, Politicians, and Society Center for Social Development, Global Service Institute, George Warren Brown School of Social Work, Washington University

Moskwiak, A. (2005). Learning and Recognition of Voluntary Activities: Charting the Landscape 24 of European Youth Voluntary Activities. H. Williamson & B. Hoskins, Council of Europe

לעבוד עם אנשים ואת הנטייה לעסוק במקצועות בעלי אוריינטציה חברתית.²⁵ מתבגרים המעורבים בעשייה התנדבותית נעשים מרוכזים פחות בפיתוח קריירה ויותר בתגמולים החברתיים והאלטרואיסטיים מן העבודה.

סקר מנהלים

בשנת 2005 נערך בבריטניה מחקר על מדגם מייצג של 5,000 מנהלים בכירים מכל המגזרים בבריטניה המעסיקים עובדים שכירים, במטרה לבחון את עמדותיהם לגבי התנדבות ארוכת טווח והשפעותיה עליהם כמנהלים ועל העובדים הפוטנציאליים שהם מעסיקים:

- ◆ 94% מהמנהלים הסכימו כי התנדבות ארוכת טווח מרחיבה את טווח החוויות וההתנסויות.
- ◆ כמעט 60% מהמעסיקים הסכימו שתכניות התנדבות יכולות להיות שיטה יעילה בפיתוח מיומנויות ניהוליות ומנהיגותיות.
- ◆ המנהלים שחוו חוויות התנדבותיות בעצמם, חשו כי הן היו יעילות ביותר בפיתוח רבות מהמיומנויות הניהוליות החשובות להם כיום: עבודה בחברה רב-תרבותית, תקשורת, פתרון בעיות, ניהול שינויים, השפעה ושכנוע, ניהול קונפליקטים ואימון.

התועלות והרווחים לארגונים המפעילים נוער מתנדב

בני נוער מתנדבים הם מקור מעולה לזמן, לכישרון ולאנרגיה, היכולים לסייע לארגונים להשיג את משימותיהם ולהגשים את מטרותיהם. בני הנוער המתנדבים משלימים את עבודתם של העובדים בשכר, מאפשרים לארגונים להרחיב את שירותיהם, מרחיבים את מגוון המיומנויות הקיימות בארגון, ומביאים עמם אנרגיות חדשות.

בני נוער מתנדבים מביאים עמם לארגון אנרגיה חדשה, רעיונות, התלהבות ומיומנויות ייחודיות. פעמים רבות הם יכולים לסייע לארגון לצאת מקפיאה על השמרים ולעבור לחשיבה חדשנית. בני נוער מרשים לעצמם לבטא את ביקורתם בצורה נחרצת וארגונים יכולים לעשות בכך שימוש, כדי להעריך את עצמם ואת פועלם בקהילה באופן חסר-פניות.

בני נוער מתנדבים גם הופכים במהרה לשגרירים של ארגון המתנדבים בקהילה. הם מייצגים אותו בבתי הספר, בביתם ובקרב משפחתם המורחבת וברשתות החברתיות שאליהן הם משתייכים. בני נוער אלה הם גם "דור העתיד" של הארגון. כשהארגון בוחר לחבר אותם אליו כבר בנערוּתם, הוא מוודא למעשה כי בקהילה יהיה מי שימשיך את פעילותו של הארגון גם בעתיד.

כמו כן, לרוב דורשת התנדבות בני נוער יצירת תשתיות ושותפויות שעשויים להירקם עם בתי ספר, ארגוני נוער, ארגוני דת וכל נותן שירות אחר, שיכול להשתתף בתכנית ההתנדבות. התועלות משותפויות אלה עשויות להיות רחבות בהרבה מהתועלות מהתנדבות בלבד.

Mortimer, J. et al. (1992). Influences on Adolescents' Vocational Development. Berkeley, CA: 25 (National Center for Research in Vocational Education (ED 352 555

התועלות לקהילה

הפעילות ההתנדבותית תוארה בספרות המקצועית כבעלת חשיבות חברתית גדולה. נאמר עליה כי היא אבן הפינה לכל חברה אזרחית, כי היא הדבק המחבר אנשים יחד ומקדם תחושה של מטרה משותפת, כי היא אבן יסוד הכרחית בניסיונו ליצור חברה משלבת, וכי היא מכילה את העקרונות של מחויבות ומעורבות, שהן הבסיס והיסוד של הדמוקרטיה.²⁶ הוצעו ארבע דרכי מפתח שבהן התנדבות משפיעה על לכידות קהילתית:²⁷ (1) להתנדבות תפקיד קריטי בבניית חברה מלוכדת ומגובשת; (2) להתנדבות תפקיד חשוב במאבק בהדרה חברתית; (3) התנדבות מלמדת אזרחות מהי ומעצימה את המתנדב; (4) התנדבות מעודדת מעורבות דמוקרטית בספקה אמצעים שבהם יכולים בני נוער לתרגל את הזכויות והחובות הדמוקרטיות שלהם.

רווחיה המשמעותיים של הקהילה מהתנדבות הנוער הם הפיכתם לאזרחים מעורים יותר, המשתתפים בענייני הקהילה, דורשים ופעילים יותר בתיקון חסרים ועולות הקיימים בכל קהילה, ומסייעים לה במילוי תפקידיה.

בראש ובראשונה יש לציין, כי כאשר התנדבות בקרב בני הנוער מספקת להם עצמם את התועלות שדנו בהן עד כה, יש להניח כי קהילתם היא קהילה בטוחה יותר, יציבה יותר ובריאה יותר לכל תושביה. הדבר תקף גם לגבי עתיד הקהילה: בני נוער מתנדבים מעצבים את זהותם האלטרואיסטית בגיל מוקדם, ויהפכו להיות, על פי המחקרים שצוינו לעיל, אזרחים מעורבים, אכפתיים ואמפתיים בעתידם.

כאשר בני נוער מתנדבים, הם מתניעים תהליך מובנה ותמידי של איתור צורכי הקהילה ומתן מענים אופרטיביים לצרכים אלה בידי מתנדבים חדורי אמונה ובעלי אנרגיות גבוהות, שפעמים רבות מחפשים הזדמנויות ליוזמות חדשניות וליישום רעיונות יצירתיים מאוד בהתמודדות עם הצרכים הקהילתיים השונים.

מצד אחד, התנדבות בני נוער מספקת לקהילה עלייה בכמות ובאיכות השירותים המוצעים לחברי הקהילה, ומצד אחר, זוהי הזדמנות פז עבור אנשי הקהילה ללמוד על בני הנוער של היום: מה מטריד אותם, מה מעניין אותם ולמה יש להיערך בעתיד. כך, אפשר לנפץ מיתוסים וסטריאוטיפים הקיימים בקהילה לגבי "הנוער של היום", לגשר על פערי הדורות ולקרר בין מגוון האוכלוסיות החיות יחד בקהילה. זוהי למעשה הזדמנות עבור הקהילות לראות בבני הנוער משאב משמעותי התורם לפיתוח הקהילה, במקום גורם בעייתי שאינו תורם לכלל.

התנדבות בני נוער יכולה לייצר שותפויות מעניינות ומקוריות בין כלל המגזרים הפועלים במסגרת הקהילה: המגזר השלישי, המגזר הפרטי (תורמים ועסקים המפעילים מתנדבים)

Blunkett, D. (2001). From Strength to Strength: Re-building the Community through Voluntary Action. A Speech to the Annual Conference of the National Council for Voluntary Organizations.

London, February 7

Kearney, J. R. (2003). Volunteering: Social Glue for Community Cohesion? Voluntary Action, 6 (1), 45-58.

והמגזר הציבורי (מערכת החינוך הפורמלית והבלתי-פורמלית, למשל). שותפויות אלה עשויות להוליד שיתופי פעולה משמעותיים בתחומים נוספים וליצור רשת קהילתית יעילה.

התועלות לעסקים

עסקים מרוויחים כשהם מאפשרים לעובדיהם להתנדב עם בני נוער מתנדבים, כיוון שהתנדבות מפתחת את המיומנויות, את הידע ואת יכולות המנהיגות של המתנדבים/ העובדים. כשעסקים מעודדים את עובדיהם להתנדב, הם מציגים את עצמם כמקום אטרקטיבי לעובדיהם בהווה ובעתיד, ויוצרים מודלים להזדהות לבני הנוער. עידוד התנדבות נוער על ידי חברות עסקיות משפר את תדמיתן הציבורית וחושף את מעלותיהן בציבור. פיתוח התנדבות נוער וקשר ישיר עם בני נוער מתנדבים הם משאבים אסטרטגיים, המסייעים לחברות לזכות בקשר ישיר עם קהל יעד גדול, בעל השפעה על סגנון הצריכה של משפחתו ושל בני גילו, שיהיה בעל השפעה צרכנית חשובה אף יותר בעתיד, ובכך מאפשר לחברות להשיג מטרות עסקיות בטווח הקצר והארוך כאחד. כמו כן, תמיכה בהתנדבות נוער פירושה השקעה לעתיד: ההבנה כי בני הנוער של היום, המתנדבים, הם למעשה העובדים הפוטנציאליים בעתיד, ועל כן תמיכה בהתנדבותם תסייע לבנות דור חדש של עובדים מוכשרים ובעלי מיומנויות רחבות, שהם גם בעלי ניסיון וחוש אחריות ומחויבות מפותח.

התועלות למערכת החינוך

מערכת החינוך יוצאת נשכרת מהתנדבות בבני נוער מפני שזו דרך יעילה עבור המתבגרים לפתח את הידע והמיומנויות שלהם. כשהתנדבות מאורגנת היטב, היא הופכת להיות כר עשיר ללימוד ולצבירת התנסות מעשית בתחום הלימודים ובתחומי חיים רבים נוספים.

ההתנדבות יכולה גם לסייע לצוותים החינוכיים לראות צדדים נוספים בתלמידיהם, שאולי לא נחשפים ולא מקבלים ביטוי במסגרת החינוכית הפורמלית. עצם העשייה יכולה לחשוף כישרונות וכישרים, שאם מורים ישכילו לזהות - יוכלו לטפחם ולנתבם גם למישור לימודי, ובכך לעזור לתלמידיהם למצות את הפוטנציאל הטמון בהם.

מערכת החינוך יכולה גם היא ליהנות מהשותפויות שנוצרות בבניית התשתיות לקידום התנדבות נוער: החיבור בין מערכת החינוך הפורמלית לזו הבלתי-פורמלית והקשרים הנוצרים עם ארגוני התנדבות, עם מוסדות ציבור ועם מוסדות עסקיים במטרה לקדם את הנושא, עשויים להוליד שותפויות בעלות תועלת למסגרת הבית-ספרית, שאינן קשורות ישירות להתנדבות.

חלק ב: יומן שדה

“אבל אני לא תמיד נשאר אני”

עמרם אקלום

כשהגעתי לארץ נדרשתי לראשונה להיות ער לצבע עורי. בהתחלה זו הייתה תחושה מוזרה, אך לאט-לאט, עם הזמן, היא הפכה לצערי לשגרת יומי: אני נדרש להתמודד כמעט יום-יום, שעה-שעה, עם אותם מבטים חטופים, לפעמים בוטים מאוד. זה קורה בסיטואציות רבות ובקרב מגוון אוכלוסיות. פעמים רבות נסגרות דלתות התעסוקה עבור יוצאי אתיופיה רק משום צבע עורם, פעמים רבות מפגינים תושבים וראשי ערים נגד הגעתם של עולים מאתיופיה ליישובם, פעמים רבות מדי נסגרים שעריו של בית ספר בפניהם של ילדי הקהילה, ויש עוד מצבים רבים אחרים.

לשונת שלי יש פן נוסף: מאחר שכולנו (יוצאי אתיופיה) נחשבים גוש אחד, אני נאלץ לשמש נציג של יוצאי אתיופיה. דרך “עמרם” מסתכלים על כלל יוצאי אתיופיה. לפעמים אני “מת” להיות רק אני עצמי. אני רוצה להיות עמרם, ולא הייצוג של יוצאי אתיופיה. אני רוצה לברוח מעט, להיות רק “אני”, ולא “אנחנו” או “הם”, אבל הנראות שלי אינה מאפשרת לי זאת. “אנחנו” אחידים, בעלי אותו גוון, ואילו האחר – המתבונן – אינו מבחין ביני לבין יוצאי אתיופיה האחרים. לרגעים אני רוצה לצעוק: “יש שונות בינינו, אני שונה מההוא!” אבל המציאות שבה אני חי חזקה ממני ומכתיבה לי כיצד יראה אותי האחר. המשימה הזאת, האחריות הזאת שרובצת עליי בלי שבחתי בה, היא בסופו של דבר משימה לא פשוטה שעמה אני מתמודד. היא דורשת מאמץ רב.

תוך כדי כתיבת שורות אלה התארכה אצלנו בבית קרובת משפחה שהיא סטודנטית (מקבוצה של יוצאות אתיופיה הלומדות במסלול מיוחד באחת המכללות). היא החלה לספר על אחת המרצות שלה שמאוד מרגיזה אותה, שכמעט בכל מפגש עם הסטודנטיות אומרת שאינה מצליחה להבחין ביניהן בטענה שכולן דומות: “עד כמה מטומטמת היא יכולה להיות! לצבע העור שלנו יש גוונים שונים, ויש הבדל בין אחת לשנייה...”.

התמודדות עם תופעות כגון אלה מתסכלת ודורשת מאתנו, יוצאי אתיופיה, אנרגיות רבות. אחת המשימות המרכזיות שלנו, נוסף על שאר מטלות החיים, היא להתמודד יום-יום עם התחושות הללו. זה שלשים שנה אני חי במדינת ישראל. לצערי, תחושות אלה כאמור אינן חולפות ככל שעוברות השנים, ולעתים קרובות אף מתעצמות. אפילו דור ילידי הארץ מקרב יוצאי אתיופיה חש אותן תחושות.

לאור זאת, מונחת בפנינו השאלה האם יוצאי אתיופיה אכן משולבים, או ישתלבו, בצורה מיטבית בחברה הישראלית? מובן שאין לשאלה זו תשובה חד-משמעית. כדי להיחלץ מהרהורי לבי ומתחושותיי האישיות, אני מבקש לנסות לנתח את השתלבותם של יוצאי

אתיופיה באמצעות בחינה של שתי תת-קבוצות מקרב העדה, שיכולה להעיד במידה רבה על הכלל ולשפוך אור על סוגיית השתלבותם של יוצאי אתיופיה בישראל.

שתי הקבוצות שבחרתי שונות זו מזו במאפייניהן אך שתיהן נחשבות קבוצות חזקות. הקבוצה הראשונה כוללת רבנים מקרב העדה שהוכשרו והוסמכו לרבנות על ידי הרבנות האורתודוקסית בישראל. הקבוצה השנייה כוללת אקדמאים מקרב העדה שסיימו את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. חלקם הגיעו לארץ בגיל צעיר מאוד וחלקם אף נולדו כאן. את עיקר החינוך וההשכלה שלהם הם קיבלו כאן. מתוך כך, קיימת סבירות גבוהה שצעירים אלה ישתלבו בצורה טובה בחברה הישראלית.

בני הקבוצה הראשונה בחרו להשתלב בעולם הרוחני-דתי והוסמכו כאמור כרבנים על ידי הממסד הרבני הישראלי. לאור הכשרתם הם היו אמורים למלא תפקיד רבני במסגרות השונות שבהן משתלבים כלל הרבנים בישראל. בני הקבוצה השנייה השכילו להבין כי המפתח להשתלבות בחברה הישראלית הוא השכלה, לכן פנו למוסדות להשכלה גבוהה. גם אלה היו אמורים להיטיב להשתלב בחברה הישראלית.

שתי הקבוצות גם יחד מאמצות יסודות תרבותיים וערכיים מתוך החברה הישראלית. אפשר לומר כי הם ישראלים יותר מאשר אתיופים. לאור זאת, נראה כי שתיהן עונות על ההגדרה "נטמעים". כלומר, מתרחשת אצלן הטמעה של התרבות והנורמות של החברה הקולטת. לכאורה, כאמור, השתלבותם הייתה צריכה להיות טובה מאוד. הם היו אמורים להרגיש כי קשיי ההתאקלמות כבר מאחוריהם. אך לצערי לא כך הדבר. שתי הקבוצות לא השתלבו בחברה כפי שהיה מצופה מהם. אנשיהן חשים עקב כך תסכול רב. הם חשים שהשקיעו מאמצים גדולים כדי להשתלב בחברה הישראלית, ואילו זו דוחה אותם בגסות. כתוצאה מכך הם חוזרים אל "החצר האחורית", זו של קהילתם.

חזרתם לחצר אחורית זו לא נעשית לרוב מתוך בחירה, אלא מתוך חוסר ברירה, מתוך כך שהחברה הקולטת סוגרת את שעריה בפניהם. הרבנים, שיכלו לשמש בכל תפקיד רבני בחברה הישראלית, מוגדרים כרבנים ליוצאי אתיופיה בלבד ואינם ממלאים תפקידים המיועדים לספק שירות לכלל הציבור בישראל. קבוצת האקדמאים, שאנשיה יכלו למלא כל תפקיד במוסדות המדינה, חוזרים לקהילתם ומועסקים במסגרות ומיזמים המיועדים אך ורק לה - אלה הצבועים בצבע אחד, צבעם של יוצאי אתיופיה. האחרים מועסקים בתחומי האבטחה או במקצועות שאינם תואמים את תחום השכלתם.

כשתי קבוצות הנחשבות לחוד החנית של הקהילה מתקשות להשתלב בחברה - מדובר בעניין חמור, בעל השלכות קשות עבור הדור הצעיר של יוצאי אתיופיה. נשאלת השאלה מדוע זה קורה. התשובות לשאלה זו עשויות להיות מגוונות וקשורות לתהליכים, לדעות, לסטריאוטיפים ולמשאבים פוליטיים שיש לקהילה הקולטת או לקהילת יוצאי אתיופיה בישראל. אך הסיבה המרכזית שבעטיה יוצאי אתיופיה מתקשים להשתלב קשר עז לתפיסות גזעניות הנוטעות היטב בקרב חלק לא מבוטל מהחברה הישראלית.

לאור זאת אני מבקש למקד כאן את הדיון בצבע עורם של יוצאי אתיופיה. ברצוני לנסות להבין כיצד צבע העור ממלא תפקיד מרכזי בהתייחסותה של האוכלוסייה הקולטת ובקרב יוצאי אתיופיה עצמם, ומהווה גורם מעכב או מונע השתלבות.

לאחר שלושה עשורים של תהליך קליטה עדיין מקננות בקרב הקהילה תחושות של ניכור וחוסר השתלבות. השונות התרבותית של יוצאי אתיופיה היא ללא ספק גורם בעל השפעה על תהליך הקליטה, אך לצערי, הגורם הדומיננטי לתחושת הניכור ולחוסר ההשתלבות הוא צבע עורם השחום. עבור רבים בחברה הישראלית הכללית (הלבנה) צבע עורם של יוצאי אתיופיה מהווה תמרור אזהרה. עבורם, זהו צבע המעורר פחד, חשש, רצון להתרחק ורצון להאמין כי אלה הנושאים אותו אינם חלק מהכלל.

החברה הישראלית, כמו גם החברה הלבנה בכללותה, רוויה בסטיגמות המיוחסות לצבע השחור. זו חברה המגדירה את הצבע השחור כצבע הטומאה, צבע הקשור למוות, לפחד ולאימה. תמר גולן כותבת בספרה ("שחור לבן, לבן שחור", 1986) על המשמעויות והתכונות שמייחס האדם הלבן לצבע השחור או לאדם השחור:

מרטין לותר קינג [...] נטל את המילון ובסתר פתח אותו בערך "שחור" [...]. הוא החל קורא את המילים הנרדפות למושג. אל כולן נלוותה משמעות שלילית, מפחידה, והן היו קשורות יותר מכל במוות, בפחד, באימה. לאחר מכן פתח בערך "לבן" ושוב החל לקרוא [...]. המילים הנרדפות ללבן היו כמעט כולן קשורות בטוב, בחיובי, בטוהר [...]. אחת האמיתות שקשה לנו להודות בקיומה, ואשר אנו מעדיפים להדחיקה, היא החרדה הבלתי הגיונית והבלתי מודעת הטבועה באדם הלבן מפני האדם השחור. חרדה זו באה לידי ביטוי באלף סימנים קטנים בחיי היום-יום.

מתוך הגדרות חשוכות אלה אנסה להבהיר כיצד הדבר משפיע על השתלבותם, או ליתר דיוק על אי-השתלבותם, של יוצאי אתיופיה.

אם נחזור לשתי הקבוצות שציינתי (האקדמאים והרבנים), הרי ברור שהדבר המרכזי המבדיל אותם מאחרים הוא צבע עורם. הרי יש להם ההכשרה הנדרשת, ואפשר להניח שהיו אמורים להשתלב בחברה בצורה טובה, אם לא כולם – לפחות חלקם הגדול.

לאור זאת אני מבקש לומר, כי לצבע העור יש השלכות והשפעות שליליות על שני הצדדים. ראשית, מבחינה חברתית, צבע העור אינו מאפשר ליוצאי אתיופיה להיטמע בצורה מלאה בחברה הישראלית, אפילו לא לאלה שהשקיעו מאמצים בכך, דוגמת האקדמאים והרבנים. עולים מארצות מוצא אחרות, אלה הדומים בגון עורם לחברה הקולטת, יכולים להיטמע בה בקלות יחסית באמצעות אימוץ הדפוסים, התפיסות והמאפיינים של הקבוצה שאליה הם מבקשים להשתייך. הדבר עשוי לרוב להימשך זמן-מה, אך בסופו של דבר הם יכולים להיטמע ולהשתלב. לעומתם, יוצאי אתיופיה שכבר אימצו את כל המאפיינים של החברה הקולטת, עדיין נראים למתבונן או לקולט יוצאי אתיופיה ותו לא, אף שהם חיים בארץ כבר עשרות שנים וחלקם אף נולדו בה. עבור רבים בחברה הקולטת הם יישארו לנצח "עולים מאתיופיה", יישארו "שחורים" לנצח.

לכן אנו חיים כל הזמן בתחושה של שונות מסביבתנו. זהו משא כבד מנשוא. השונות מאחרים משפיעה גם עלינו. אנו שואלים את עצמנו שתי שאלות עיקריות. הראשונה היא, כיצד תופס אותנו האדם הלבן, הקולט? השאלה השנייה היא, כיצד אני (כאתיופי) תופס את האתיופי שבי, את צבע עורי? האם אני שלם עם זהותי או לא? השאלה כיצד תופס אותי האדם הלבן היא שאלה שמטרידה את מנוחתנו. אני מניח שתחושה זו קיימת בקרב התת-קבוצות האתניות האחרות בחברה הישראלית הלבנה, אך אצלנו עוצמותיה ותדירותה גדולות יותר.

חזרתם של הרבנים והאקדמאים לעבודה בקרב קהילתם בלבד נובעת מתוך תחושת הניכור והדחייה שהחברה הישראלית נוטעת בהם, תחושה הנובעת מההבדל בצבע העור ולא מרמת הכישורים. אנו נאלצים להתמודד עם דעות קדומות, עם גזענות ברחוב, בעבודה, בבית הספר, באוטובוסים, במועדוני הבילוי – כמעט בכל צעד, כמעט בכל מקום.

החברה העסקית בישראל ומוסדותיה הרשמיים של המדינה כמעט אינם קולטים לעבודה מועמדים יוצאי אתיופיה, אלה אם כן התפקידים מיועדים אך ורק להם. פעמים רבות נדחים יוצאי אתיופיה ולא מתקבלים לעבודה רק בשל צבע עורם. כתוצאה מכך, הצעירים חוזרים כאמור אל ה"חצר" האחרית של החברה בישראל, אל קהילתנו ואל המיזמים המיוחדים. בחצר זו אנו בטוחים יותר, כביכול. באופן פרדוקסלי, משם אנו מנסים לומר לקהילתנו כי אפשר להשתלב בחברה הישראלית, אף שאנו בעצמנו לא הצלחנו לפרוץ ולהשתלב בה הלכה למעשה.

המפתח העיקרי ליכולתנו להשתלב טמון בחוזקה של זהותנו האתנית (האתיופית, האתיופית-יהודית). זאת מאחר שזהותנו חוללה על ידי החברה. בכך שבמשך שנים הציגו אותנו כחסרי תרבות, כחסרי היסטוריה, כאנשים שהגיעו לישראל ממניעים כלכליים ומתוך מצוקה – נשללה מאתנו ההזדמנות להציג את הסיבות האמיתיות לעלייתנו. כך, נוצרה בקרב בני הנוער שלנו תדמית של נחשלות ומסכנות. כשהתדמית היא כזו, בני הנוער חיים ללא יכולת להזהות עם הזהות האתנית של הוריהם.

היעדרותה של זהות ברורה נובעת מסיבות רבות ומגוונות, אך להערכתנו יש שתי סיבות מרכזיות המחלישות את הזהות. הסיבה הראשונה היא אותו "נרטיב ההצלה", שבו הממסד מתפאר בכך שהציל במבצעים הרואיים את יהודי אתיופיה. מוסדות אלה מנכסים לעצמם את מסעם המופלא של יהודי אתיופיה, אף שהגיבורים האמיתיים במסע זה היו יוצאי אתיופיה עצמם – בכך שסיכנו את חייהם ואת חיי יקיריהם, על כך שעזבו את כל רכושם ויצאו למסע רגלי שגבה מהם אלפי קורבנות. נרטיב ההצלה מצייר את יהודי אתיופיה כאנשים מסכנים שהמדינה הצילה. הוא מתעלם במכוון מחלקה המכריע של הקהילה ומייחודה בהיסטוריה הכללית של אתיופיה.

לצד זה, גם הקהילה עצמה כשלה במינוף סיפור העלייה וההיסטוריה המפוארת שלה, בת אלפי שנות גלות, כגורם מעצב זהות עבור צעירי הקהילה. כך, הם חיים ללא שורשים. יתרה מכך, הדינמיקה הפנים-קהילתית לא רק שאינה משמרת מיתוסים ואתוס; היא פועלת לפגוע בהם במכוון, ובכך מעקרת אצל הצעירים כל אפשרות ורצון להזהות עם השורשים ועם ההיסטוריה של קהילתם.

יהודי אתיופיה מציבים מראה לחברה הישראלית ולעולם היהודי. אי-השתלבותם בחברה משקפת בפני העולם את השלילי בדמותה של ישראל. אינני מאמין שאפשר למחוק את הדעות הקדומות מקרב כלל החברה הישראלית. כדי שהצעירים שלנו יוכלו לעמוד בקשיים ובמכשולים הניצבים בפניהם, עליהם להיות בעלי זהות אתנית חזקה וברורה. רק זהות ברורה תהווה משענת להתמודדות עם הקשיים וצידה לדרך השתלבותם בחברה. ההשתלבות בחברה הישראלית דורשת מאתנו כוחות נפש רבים, סבלנות רבה ועור של פיל. אך זו היא הדרך הנכונה להתמודד עם הדברים, תמיד נידרש להוכיח ולהתאמץ יותר מאחרים.

כשבוחנים את ההישגים שקהילה זו הגיעה אליהם (ביחס לנקודת הזינוק שלנו), אפשר לומר כי עשינו כברת דרך ארוכה והשגנו הישגים אדירים בתחומים רבים ומגוונים. עם זאת, תקרת הזכוכית עודנה מתנוססת מעלינו, והיא אף איננה שקופה כך שאפשר להביט דרכה אל השמים הכחולים. לרוב, היא אטומה. עלינו להסירה, לנפצה לרסיסים.

את כוחותיי אני שואב מאותם זיכרונות ילדות מאמי ומסבתי, זכרן לברכה, שעה שהיו עומדות השכם והערב וידיהן נישאות מעלה בתפילה; מאותם רגעים קסומים של תפילה ולימודי תורה עם הקיים ממהרי יצחק יאסו, זכרו לברכה; מאותו ערב גורלי של המסע לעבר סודאן בעקבות אחי פרדה אקלום, ומאותם רגעים עם אמי וניסיונותיה להימנע מחילול השבת למרות הסכנות שעמדו בפנינו – שם נמצאים כוחותיי. הם ורק הם נותנים לי את הכוחות להתמודד.

”אין אדם משוגע כל עוד הוא נמצא בסביבת מגוריו ובארצו”
(מתוך שירו של ירגה דובלה ז”ל, מזמריה הבולטים של אתיופיה).

סיפור מסע - אל ליווי רוחני ועבודה סוציאלית

נאה זוהר-סייקס, ג'וינט אשלים

”שִׁלַח לְחֶמֶק עַל-פְּנֵי הַפָּיִם כִּי בְרַב הַיָּמִים תִּמְצָאֶנּוּ” (קהלת יא, א-ב).

בסיפור האגדה הילדים הולכים ביער ומשאירים בדרכם פירורי לחם כדי שיוכלו למצוא את הדרך הביתה. כשחיפשו את הדרך אחר תלאותיהם, התברר שהציפורים אכלו את סימניה. איך מצאו לבסוף את הדרך חזרה הביתה? לפי אחת הגרסאות, הם נעזרו באוזה לחצות את הנהר, ואז הלכו ביער עד שהגיעו למקום שנראה להם מוכר.

רבות נכתב על כך, אך משמעות אחת היא שלפעמים אדם מביט אחורה אל הדרך שעבר בה, ולא מוצא את סימניה. הוא נזכר בשבילים שבהם הלך ומגלה לעתים כי הנהרות שחצה במסע חייו והאנשים שפגש הם שהביאו אותו דווקא לכאן, למקום שנראה לו מוכר. ובכל אחת מהתחנות ובמה שביניהן למד וחווה משהו שבדיוק לו הוא זקוק כדי לחיות את חייו כפי שהם עכשיו. ובפליאה הוא אומר: ”ואנכי לא ידעתי!” דבר דומה שמעתי מהמורה הרוחנית, ילידת שבט במרחבים הקנדיים, בכנס ”רוחניות ועבודה סוציאלית” בעיר ת'אנדר ביי שבקנדה בקיץ האחרון: ”בזכות כל מה שעברתי, במיוחד הדברים הכי קשים, אני יכולה היום להיות מי שאני ולעזור לאנשים אחרים, ולכן אני אומרת תודה שעברתי אותם.”

האמת, שלומר תודה על הדברים הקשים שהיא סיפרה לנו, נראה לי בלתי נתפס. ובכל זאת, ניכר היה בה שהיא מרגישה כך בכל נימי נפשה. תפיסה זו מהדהדת ברעיון ”המטפל הפצוע”, הנובע מסיפורו של כירון במיתולוגיה היוונית, שלפיו אדם יכול לעזור לאחרים להחלים בדיוק מהמקום הכואב שלו עצמו. כדי להצליח בכך צריך לעשות עבודת מודעות פנימית כדי לשים לב (בעיקר) אל האחר ולא (רק) אל עצמנו. החוויות שחווינו בעצמנו הן המביאות אותנו למקום שבו אנו נמצאים היום. ועבור אלה מאיתנו העובדים עם אנשים, מרתק ומשמעותי לשבת רגע על ספסל בקצה השביל, להתבונן, ולשים לב מה היה ומה יש בדרך הזאת שכן נבחרה.

חלון לנרטיב הליווי הרוחני

בקיץ 2006 מצאתי את עצמי בקבוצת למידה קטנה - חמישה אנשים בסך הכול - בבית החולים ”לנוקס היל” בחלק ”העליון המזרחי” של העיר ניו יורק. כל בוקר, במשך שלושה חודשים, נסעתי כמעט שעה באוטובוס, נכנסתי בשערי בית החולים, עליתי במעלית, עברתי כמה מסדרונות ודלתות עץ בעודי חולפת על פני רופאים, אחיות, חולים, מבקרים וסטודנטים, והגעתי אל חדר קטן שעל דלתו כתוב ”pastoral care”.

בחדר זה, שחלונותיו פונים לרחובותיה העמוסים של ניו יורק, התכנסה קבוצת קורס הקיץ ב-CPE (Clinical Pastoral Education) של ארגון ה-Health Care Chaplaincy כל יום לסדר יום קבוע: בבוקר - מעגל שיתוף קצר. אחריו תפילה מגוונת, על פי קטע/מזמור/שיר שהביא אחד המשתתפים, עם התייחסות אישית של החברים. בהמשך - הצגת תרגיל ו/או תמלול על ידי המשתתפים כל אחד בתורו, ולימוד תאורטי. לאחר הפסקת הצהריים מתפזרים בבית החולים לארבע שעות של ביקורים במחלקות, איש-איש ומחלקותיו.

מנחה הקבוצה, המורה, הוא יונג-קי יון, מלווה רוחני - צ'פּלן (chaplain) - כומר פרסבטריאני בן 52 ממוצא קוריאני, ולעתים מלווה אותנו גם המנחה הוותיקה מגס רוס. בקבוצה אני האישה היחידה, אשת מקצוע, זה מרחוק באה. חבריי לקבוצה - שני פרחי כהונה קתולים, תלמיד אחד לרבנות קונסרבטיבית ורב קונסרבטיבי אחד - משתתפים בקורס לצורך לימודיהם או התפתחותם המקצועית. היום חובה על כל איש דת לעבור יחידת לימוד אחת לפחות של CPE במהלך לימודיו או כהשתלמות, כדי לסיים את לימודיו. מי שרוצה להיות מוכשר כמלווה רוחני ממש חייב לסיים ארבע יחידות לימוד. עד לאחרונה היה המסלול מיועד לאנשי דת בלבד. כיום נפתח התחום בתנאים מסוימים גם לאנשים מרקעים רוחניים שאינם אנשי דת במהותם או בהכשרתם. גישה זו היא גם הגישה בארץ כיום, בהכשרות דומות לליווי רוחני במסגרת הרשת לארגונים לליווי רוחני בישראל.

בקבוצה שבה השתתפתי באותו קיץ, למרות ההבדלים ברקע, בגילאים, בדת, במסורות ובניסיון, אנו הופכים לקבוצה אינטימית, בוכה וצוחקת, עם חוויות, קשיים ואתגרים משותפים.

על התפילה

מהר מתברר כי הרוחניות בקבוצה מסוימת זו קשורה מאוד לאלוהים. יש לציין כי במהלך הקיץ פגשנו, בימי עיון משותפים, קבוצות רבות אחרות הלומדות באותו ארגון, וראינו שלא בכל הקבוצות הייתה האלוהות נוכחת כל כך. מצדי - אני שמחה, כך מתאים לי עכשיו. במתכוון בחרתי להשתתף בקבוצה רב-דתית ולא רק יהודית, ואני מתרגשת ללמוד כמה שיותר מהחברים האחרים. אצל שני פרחי הכהונה הקתולים, נושא האמונה והשליחות מאוד חזק, וזה מרגש ומרתק אותי. בהמשך אני גם רואה כי כל עניין התפילה האישית - להתפלל עם עוד מישהו למענו - הוא חלק בלתי נפרד מההוויה של הנוצרים שבקבוצה, והוא הופך להיות מרכזי ומשמעותי עבורי הן בליווי החולים והן בהתפתחותי האישית והמקצועית. בשווי לארץ אני מחברת זאת עם האנשים שאני מלווה ורואה כי טוב. בקבוצת הלמידה אני משלבת מה שלמדתי שם עם לאה גולדברג ואהוד מנור, לימוד מהמשנה והתלמוד והלכות תפילה לרמב"ם גם יחד, ומגלה מכנים משותפים.

הסבה מעבודה סוציאלית לליווי רוחני? ניסוי ותהייה

בתחילת אותו הקיץ אנו יכולים לציין העדפות לשיבוץ במחלקות בית החולים. לבקשתי אני מקבלת את קומה 6: מחלקת נשים, מחלקת יולדות ופגייה. כך יוצא כי כמה פעמים במהלך הקיץ אני מלווה נשים בשמירת היריון, שילדות אחר כך פג, ואז מלווה אותן ואת בני זוגן ותינוקיהן בפגייה. פעמים אחרות הסיפור נגמר אחרת, ואני מלווה אותן לצערי באובדן ההיריון.

יום-יום מתקיימים הביקורים השוטפים בחדרים ואני מתחילה לאט-לאט להבין את מהות העבודה על בשרי. בהתחלה, מבחינתי אני בהסבה מקצועית מעבודה סוציאלית לליווי רוחני. בהמשך, אני מבינה שהסיפור לא פשוט כל כך.

כשמגיעים למחלקה, דבר ראשון מתייצבים אצל האחות הראשית, מבררים אם יש משהו מיוחד. אחר כך מתחילים בחדר האחרון, ולאט-לאט, מיטה אחר מיטה, חדר אחר חדר: "שלום, אחר הצהריים טוב לך, שמי נאווה, אני הצ'פּלן במחלקה, מה שלומך היום?" ולפי

התגובה והנושא, מתקדמים. להקשיב, לשמוע את סיפור המחלה, או איך ישנו בלילה, לנוכחות, להחזיק יד, לשאול לתפילתם, להציע להם תפילה וברכה. תחילה אופן התפילה היה לי זר ומוזר. כשסיפרתי על כך לבתי (שהייתה אז כבת 13) באחת משיחות הטלפון לארץ, אף שמעתי זאת ממנה מאוד חזק: "מה? למה הם רוצים שתתפללי בשבילם? אם הם רוצים, שיתפללו בעצמם..." אולם הלמידה בקבוצה כוללת יצירת תפילה אישית למען החולה כחלק מהתהליך, ואצל הקתולים זה זרם כמו מים: הם מיומנים ביצירת תפילות שהן גם אישיות וגם נשגבות בעת ובעונה אחת. ואני - בלב פתוח באתי, ואני מנסה. להפתעתי אני נוכחת לדעת כי רבים מהאנשים כאילו רק מחכים שאשאל אותם אם הם רוצים להתפלל ומיד מושיטים לי יד, עוצמים את עיניהם ומתמסרים.

כך אצל רבים מהחולים, בעיקר הנוצרים שביניהם. אצל היהודים לפעמים היה אחרת: רוצים יותר לדבר, נענים להזכרת סיפור או פסוק שמזכיר להם משהו, שמחים לשמוע שיר/פסוק בעברית, ומתאימה להם יותר השפה ששואלת: במה אפשר לברך אותך? במה את/ה מברך/ת את עצמך?

גיליתי שככל שנענים יותר, פתוחים יותר לאפשרויות, באים בלב פתוח ושמים לב - רוב האנשים שמחים להזדמנות לחשוב למה הם מייחלים, מתפללים, מה הם מבקשים, וכי הדבר נותן כיוון חדש וחשוב לשיחה. לפעמים מביא לדמעות ולהתרגשות רבה, לכאב, ולעתים להקלה. לפעמים הם מתחילים ואני שואלת אם אפשר להוסיף, ולפעמים להפך, הכול לפי העניין והאדם.

וכך מתפתח בשבילי התהליך, ואפשר לומר אף הטכניקה, של פתיחת אפשרות התפילה בהתאמה כמה שיותר מדויקת לאופי של האדם שאיתו אני נמצאת ולתרבותו.

ארבעה סיפורים

סיפור ראשון

גילוי התפילה סחף אותי בעוצמתו, ואהבתי מאוד להשתמש בה בביקורים. אך לשמחתי נזכרתי גם כאן כי לכל דבר טוב יש גם גבול. זכור לי ביקור אחד, במשפחה שנולדו לה תאומים פגים, שאחד מהם היה חזק ושורד והאחר היה בטיפול נמרץ. אני נכנסת לביקור, בני הזוג, הסבא והסבתא יושבים בחדר, ואחרי כמה דקות אני מציעה להם להתפלל. הם נענים לי, נותנים ידיים זה לזה ומקשיבים לתפילתי למען בריאות התינוק והתפתחותו. למרות היענותם, אני מרגישה כי משהו לא נכון, לא מדויק, ובהסתכלי על בני המשפחה אני חושבת כי הם נראים די מופתעים. בפעם הבאה כשמגיע תורי להצגה בקבוצה, אני מביאה את התמלול הזה ללמידה, ומשפת בתחושותי כי משהו לא עבד נכון. אני זוכרת היטב מה אמרה לי המנחה: "נאווה, את עובדת סוציאלית ומטפלת משפחתית בהכשרתך, נכון? ועבדת עם הורים רבים בעבר. מדוע לא השתמשת גם בכלים המקצועיים שלך? גם בתוך לימודי הליווי הרוחני אנו לומדים להתחבר, לשאול, להקשיב. למשל, האם את יודעת מה משקלו של התינוק החלש? מה מצבו? מה המצב הרגשי של בני המשפחה? חיוני לאסוף יותר מידע ולהתחבר לאנשים לפני שמציעים תפילה..."

באותו יום הבנתי, כי מרוב שאני מחויבת לעשות הסבה מקצועית לליווי רוחני, ומתרגשת מהכלים ומהתפקיד החדש, אני טועה ומשאירה מאחור את זהותי המקצועית הקודמת, ושוכחת שהיא משמעותית מאוד לתהליך.

סיפור שני

לאחר שכבר מכירים אותי ויודעים שיש מלווה רוחנית במחלקה, קורה שמזעיקים אותי במיוחד כמה פעמים. באחת מהן, האחות שקראה לי מסבירה כי הייתה הפלה מאוחרת ומבקשת שאבקר אצל האישה. אני נכנסת לחדר שבו אישה שוכבת במיטה ואישה נוספת עומדת, שתיהן ממוצא אפרו-אמריקני. לאחר כמה דקות מתברר כי האישה שעומדת היא נציגת הכנסייה שבאה לקחת את העובר לקבורה. האישה במיטה נראית חיוורת וחסרת אונים. כשאני מבררת עוד קצת, אני מבינה לתדהמתי כי העובר נמצא בתוך תיק קטן שהנציגה נושאת על כתפה, ושהיא עומדת ללכת. אני שואלת אם תוכל להישאר עוד קצת עד שאשוחח עם האם. אני מתיישבת לידה, מנסה להתכוון למקום הכי פנימי וגם רחוק, ומבינה שכאן לשאול אם היא רוצה להיפרד מהתינוק שלה. אני שואלת את נציגת הכנסייה, המסתכלת בשעונה ונראית ממהרת, אם זה אפשרי, ובחוסר חשק היא עונה שכן. אני פונה לאם ושואלת אם תרצה להיפרד מהתינוק. פניה מתעוררות לחיים והיא משיבה בהסכמה. התינוק המת מוצא מהתיק ומושם בחיק אמו. היא דומעת בשקט. כעבור זמן-מה אני שואלת אותה מה היא רוצה לומר לו ואם היא רוצה להתפלל למענו. היא מדברת אליו בשקט, אומרת לו שהוא חוזר למקום שבא ממנו, מברכת אותו שילך בשלווה, שאלוהים ישמור עליו, שהיא שמחה לראות ולפגוש אותו אף לזמן קצר. אני עונה לה אמן. נשימתה נרגעת ולאחר כמה דקות היא מרימה אותו ומגישה אותו לאישה מהכנסייה, שלוקחת אותו ויוצאת מהחדר. אני נשארת עם האם עוד זמן-מה והיא מרשה לי לשבת לידה ולאחוז בידה, עד שאני נפרדת ממנה ומברכת אותה כי תפילתה תתגשם.

בביקור הזה אני מזהה את החלקים של הפגישה - התיווך בין האם לבין נציגת הכנסייה, הסגנון מולה, הבנת הצורך של האם בפרידה מהתינוק, הקשב לתפילת האם למען תינוקה המת בזרועותיה, אחיזה בידה וברכת הפרידה. מה מחלקים אלה שייך לעבודה סוציאלית? מה שייך לליווי הרוחני? אלו השאלות שאני מתחילה לשאול, להעלות למודעות ולדון בהן בהדרכה, בקבוצה וביני לבין עצמי.

סיפור שלישי

יום אחד אני מתחילה את ביקורי אחר הצהריים ומרגישה שאין לי חשק להיכנס לשום ביקור. אני מרגישה מדוכאת, בודדה, ריקה. איך אכנס ללוות מישהו רוחנית? אני יורדת במדרגות בין הקומות, קרובה לבכי, ואומרת בתחושת רחמים עצמיים: "כל מה שאני צריכה זה שמישהו אחד יאיר לי פנים. מישהו אחד שארגיש שאכפת לו ממני!" באותה שנייה עובר במדרגות לידי איש בגיל העמידה, עם זקן לבן ופנים מחייכות, ושואל אותי: "מה שלומך?" מתוך ההלם שלי מתפתחת שיחה קצרה עד לגרם מדרגות הבא. מתברר שהוא רופא קרדיולוג, יהודי שיש לו בן שגר בארץ באפרת, הוא מתרגש מכך שאני מהארץ ושאני לומדת ליווי רוחני ומאחל לי כל טוב. פתאום גיליתי שיש לי המון כוח וחשק לכל ביקורי אחר הצהריים במחלקה.

סיפור רביעי

אני מלווה רוחנית במחלקה האונקולוגית בבית החולים שערי צדק. אני מלווה את פ', אדם בן שישים ממוצא עיראקי, החולה בסרטן ריאות מתקדם. לאחר כמה פגישות בזמן האשפוז לעתים הוא ממש לא יכול לנשום ומתקשה לדבר. יום אחד אני יושבת איתו ועם אשתו לפני טיפול, ושואלת אותם אם יש משהו שהיו רוצים לומר זה לזה עכשיו, לפני שיהיה יותר ויותר קשה לדבר. האישה (כאילו חיכתה לרגע הזה בציפייה דרוכה) פונה אליו מיד ושואלת אותו: "איפה אתה רוצה?" והוא עונה לה: "איפה שיהיה לך נוח לבוא". ואז היא שואלת: "אני אמכור את האוטו כדי לקנות?" והוא עונה בחיוב. לאחר שתי שאלות אלו נראה כי משהו בכל גופם נרגע, ואנו יושבים בשקט כמה דקות. אחר כך הם מסבירים לי כי האוטו שלהם כמעט חדש ויושב ליד הבית בלי שימוש כי היא לא נוהגת.

אחרי שבועות מספר הלך פ' לעולמו. הוא נקבר בחלקה שנקנתה בכסף שקיבלה ממכירת הרכב, ואליה האישה יכולה להגיע בנסיעה באוטובוס אחד.

תקצר היריעה מלספר את כל הסיפורים, אך מהקיץ ועד היום נמשכת עבודת השזירה של הליווי הרוחני ושל העבודה הסוציאלית יחדיו.

התפתחות התחום בארץ

נוסף על משמעות התהליך להתפתחותי המקצועית האישית, אני מודעת לצורך להמשיג ולהגדירו כדי להיות מוכנה ללמד, להדריך ולהנחות את הנושא בשובי לארץ. בשנה הקודמת לקיץ הוא למדתי קורס בליווי רוחני כאן בארץ במסגרת עמותת "ברוח" שליד המחלקה האונקולוגית בשערי צדק. עקב עזיבתו של אחד המנחים העיקריים לחו"ל התבקשתי להשתלב בהנחיית הקורס לכשאחזור, וכך ידעתי כי בשובי לארץ אני מתחילה להיכנס כאן לתחום ההנחיה בהכשרה לליווי רוחני.

כפי שלמדתי במהלך הקיץ, השילוב שנוצר מהרקע ומהניסיון שלי היה לי לבאר מים חיים בהנחיית הקורס ובהדרכת התלמידים. השנים הרבות שבהן הדרכתי סטודנטים לעבודה סוציאלית בהכשרה המקצועית, לצד הנחיית קבוצות הורים והדרכת מנחות, השתלבו בתבונת של ביקור חולים ובני משפחותיהם, לצד כל מה שלמדתי ב"ברוח" ובקורס הקיץ של

CPE, בתהליכי הלמידה הקבוצתיים של הליווי הרוחני. בתוך כך המשכתי בנאמנות לנסות להתאים ולדייק את אופן הליווי הרוחני ואת שפתו לכל תרבות, משפחה ואדם באשר הם.

ואם בתהליך של דיוק עסקי, למה שהסנדלר יישאר יחף? גם לעצמי עליי לדייק. הבנתי שאמנם הליווי הרוחני מדבר לנימי נפשי, אבל הליווי של חולים במחלות אונקולוגיות וסוף חיים הוא לא בשבילי. יכולתי לעשות את זה, אך זה היה לי קשה מאוד. תשאלו - ברור, למי זה לא קשה? אך אני ראיתי במהלך שבע השנים האחרונות, כי יש אלה שיותר יכולים ואף אוהבים ללוות את החולים; מלווים רוחניים שבאו אליי לפגישות הדרכה, ולבם מלא ותחושתם טובה מתפקדים כמלווים רוחניים.

לעומת זאת, לגבי עצמי, בעבודתי עם הורים לפעוטות, יש כאלה ששואלים אותי: איך את יכולה לעבוד עם ההורים הללו? זה לא קשה לך מדי? ואני - אוהבת אותם, וככה זה פחות קשה.

לך לך - השליחות ושורש הנשמה

לא רק זאת. מהרגע שהבנתי כי אני לא מצויה בתהליך של הסבה מעבודה סוציאלית לליווי רוחני, אלא בתהליך של שזירת שניהם יחדיו, היה לי חשוב להמשיך ולהתקדם במלאכת האריגה וליצור את החיבור הנכון, עבורי ובכלל.

ולכאן שייך מאוד עניין ה"שליחות". אצל פרחי הכהונה הקתולים סיפור השליחות הוא עניין גדול: יש לכל אחד חוויה מכוננת, ממש מחברת בין שמים וארץ, שהיא אצלו ה"קריאה" להקדיש את חייו לכמורה. באופן דומה, בראיונות הקבלה של הפונים ללמוד ליווי רוחני, ראינו כי ה"קריאה לשליחות" קיימת אצל רבים מהם, אף שלרוב איננה כה מוחשית אלא יותר מורגשת...

רבי נחמן מברסלב מורה לנו לברור דרך אישית, כל אחד לפי שורש הנשמה שלו. המסע של האדם הוא להיות עצמו ככל האפשר. ככל שהוא נעשה קשוב יותר ומודע יותר למי שהוא באמת, כך יידע מה נכון לו לעשות, מה ייעודו ומה שליחותו.

וככה אני מדייקת והולכת, ומתחילה לגלות את עקבות הפירורים שפוזרו בדרך, את האווזות שעזרו לחצות את הנהר ואת ההרגשה כי אני נמצאת באזור מוכר, בדרך הביתה...

איך עבודתי עם הורים לגיל הרך באה כשעבדתי עם הורים אלה בהיותי בעצמי אימא לתינוק, והבנתי ששולא כל התמיכה שמסביבי לא הייתי יכולה להיות אימא טובה דיה, ממש כמו ההורים האלה, וחייבים חייבים לתת להם את התמיכה הזאת, שגם להם מגיע...

איך הגעתי ללימודים בטיפול משפחתי בפילדלפיה, ושם, אחרי שיחות טלפון רבות, מצאתי עבודה בתכנית להורים "Healthy Beginnings", שהפכה לבסיס במודל ל"תכנית משפחות", שפיתחתי אחר כך באשלים להורים לגיל הרך...

איך חוויות אישיות מורכבות שעברתי הביאו אותי להבנה של מהות האבל באובדן החלום של איך החיים "צריכים" להיות, ולהבנת הקושי בתהליך ההתמודדות משם והלאה.

איך הגעתי למחלקה לחוסן ומשאבי התמודדות במרכז הישראלי לטיפול בפסיכותראומה, וקיבלתי שם ידע וניסיון בתחום משאבי התמודדות, הכולל בין השאר תחומים רוחניים, משמעות ותקווה.

איך השילוב בין עבודה עם הורים לבין ליווי רוחני הביא אותי לעבוד בפיתוח וביישום של הליווי הרוחני ב"קשר" - ארגון להורים לילדים מיוחדים, ולחוות את החוויה המדהימה של הקורס "ליווי רוחני להורות מיוחדת - הורים מלווים הורים".

איך החוויות המקצועיות שלי והתפקידים שמילאתי בזה אחר זה הכשירו אותי כל אחד לתפקיד הבא, עד שהתחלתי להבין כי הליווי הרוחני, העבודה הסוציאלית, משאבי ההתמודדות, העבודה עם ההורים, הכשרה והדרכה לתלמידים ולאנשי מקצוע - הם בדיוק השזירה המדויקת של שורש הנשמה, הם הפירוורים והם הדרך הביתה.

לא עליך המלאכה לגמור, ולא אתה בן חורין להיבטל ממנה, או: **It takes a village**

לכל אחד השליחות של שורש נשמתו שלו, אולם יש דברים הדורשים עשייה בקהילה, ואז מתחברים שורשי הנשמה של כמה וכמה אנשים לעשייה משותפת של כולם. ככה אני עכשיו מחפשת רואה: לא אני גיליתי את אמריקה. התחום של רוחניות בעבודה סוציאלית - spirituality and social work - הוא תחום מקצועי מתפתח וקיים. בעידן האינטרנט אני מגלה עוד ועוד כנסים, ספרים, מאמרים בנושא רוחניות ועבודה סוציאלית. אני מתוודעת לאגודות של עבודה סוציאלית ורוחניות בארצות הברית ובקנדה, ומתחילה לקבל כתיבי עת, מאמרים, למצוא ספרים ומחקרים בנושאים שונים: גישות של עובדים סוציאליים לנושא הרוחניות; תגובות של מטופלים לנושא; מאמרים על הבדלים בין רוחניות לדת; קורסי חובה בנושא בלימודי תואר ראשון בעבודה סוציאלית; לימודי המשך לתעודה אחרי תואר שני; סמינרים, כנסים וימי עיון ועוד ועוד. הרבה באנגלית, ומעבר לים ולהרים, כן. אבל לא רק. גם כאן, בארץ, בעברית, בהתייחסות לתרבות ולהוויה הישראלית: בחינוך, ברווחה, בבריאות - זה מתחיל, ממשיך ומתרחב.

הרוחניות - מעגל אחד ממעגלי סביבתו הטבעית של האדם

כאמור, וכמתואר ב"עט השדה" האלקטרוני האחרון, השתתפתי בקיץ האחרון בכנס השביעי לרוחניות ועבודה סוציאלית בקנדה. פגשתי שם אנשי מקצוע מארצות הברית, מקנדה ומאוסטרליה, כולם עסוקים בשאלות המורכבות הקשורות לשילוב הרוחניות בעבודה סוציאלית. בשורה התחתונה, רובנו מרגישים ומאמינים כי שילוב הרוחניות בעבודה סוציאלית הוא טבעי ביותר: הוא המגלם האולטימטיבי לראייה המערכתית ההוליסטית של האדם בסביבתו, כי הרוחניות היא אחד המעגלים שהאדם מצוי בהם, ומכאן שאסור לנו להתעלם ממנה. הקשיים המוסריים העלולים לבוע מפגש העולמות של איש המקצוע עם האדם שמולו אינם שונים מכל התמודדות מקצועית אחרת, וכמוה ראויים לזכות באותן מודעות, התייחסות ועבודה מקצועית.

חלון לעתיד התחום בארץ

בשנה האחרונה התקיימה קבוצת למידה קטנה קצרה באשלים, לפתוח חלון אל הרוחניות בעבודה עם משפחות בסיכון. בעידוד ובתמיכה של המגבית היהודית של ניו יורק, מתקיים מיזם ליווי רוחני בארגון "קשר", והשנה נפתח מחזור שני בליווי רוחני להורים של ילדים בעלי צרכים מיוחדים. במהלך חודש נובמבר נפתחה סדנה בנושא ליווי רוחני לאנשי מקצוע העובדים בתכנית "פאקט" עם יוצאי העדה האתיופית ברחובות. בקיץ האחרון, נוסף על ההצגה בכנס בקנדה, סיפרתי על ההתפתחויות ב"קשר" ובאשלים גם בכנס "תשקופת" בארץ.

במידה רבה נולד התחום בארץ דווקא מתחום הליווי לחולים במחלקות אונקולוגיה, במרכזי הוספיס, בבתי אבות ובמרכזי יום לקשישים (בשותפות אשל); עמותת "ברוח" מכשירה מלווים רוחניים המתמחים בליווי חולים במחלות מסכנות חיים ובסוף חיים; בתחומי הלימוד בבתי ספר לרבנות, כגון מכון שכטר ו-HUC, מרחיבים את הלמידה גם לתלמידי רבנות, ובחלקם לליווי אנשים בקהילה בשלבים שונים במעגל החיים ולא דווקא בסופם. לצד הליווי הרוחני מתפתח נושא הרוחניות בתחומי ליבה נוספים: בחיפה מתקיים זה שנים מספר כנס "רוחניות בחינוך" עם מגוון אנשי אקדמיה ומקצוע המעניקים לכך זמן והתייחסות. בתחום העבודה הסוציאלית פורח כאמור תחום הרוחניות בארצות הברית ובקנדה, ובארץ הוא עדיין נמצא בשלב ראשוני מאוד.

כחלק מהרצון לקדם ולפתח את הנושא גם לאוכלוסיות בסיכון, ייערך בחודש ינואר סמינר בנושא מטעם מרכז ידע אשלים. הסמינר מיועד לנציגי ממשלה העובדים עם אשלים לצורך למידה ופתיחת החשיבה והלב לעיון בנושא, לקראת אפשרויות הפיתוח והיישום בהמשך.

ואני תפילתי

אני מייחלת שדברים טובים ימשיכו לקרות בתחום, לא רק מעבר לים ולהרים, אלא כאן בארץ, קרוב אלינו, וכך אני נזכרת בפסוקים הללו, בשיר מופלא המדהדד איתם, שאת שניהם למדתי ממורים רוחניים במסע האישי שלי. השיחה שנוצרת בין מה שבאפשרותנו ממש לעשות לבין מה שייפתח בפנינו פתאום, כששניהם כאחד קרובים כל כך כל כך - היא הצידה שאני לוקחת איתי להמשך הדרך.

חלום ומעשה

"זֶה הַחֲלוֹם שָׁאַנּוּ נוֹצְרִים בְּלִבְנֵי בְּלֵי לומֵר מִלָּה
שֶׁמִּשְׁפָּהוּ מִפְּלֵא יִקְרָה פְּתָאוֹם
שְׂזָה מְכָרָח לְקָרוֹת
שֶׁהֲזָמֵן יִפְתַּח לְפָנָיו שֶׁהֲלֵב יִפְתַּח לְפָנָיו
שֶׁהֲשַׁעְרִים יִפְתְּחוּ לְפָנָיו
שֶׁהֲפֹלַע יִפְתַּח לְפָנָיו
שֶׁמִּעֵן נִסְתָּר יִפְרָץ לְעִמְתָּנוּ
שֶׁהֲחִלּוֹם עֲצָמוּ יִפְתַּח לְפָנָיו
וְשֶׁבִקֵּר אֶחָד נִשְׁיֵט בְּלֵי מִשִּׁים לְתוֹךְ
מִפְּרָץ קָטָן שֶׁלֹּא יִדְעֵנוּ שֶׁהִיָּה שֵׁם כָּל הַזָּמָן".

"כִּי הַמְצָנָה הַזֹּאת אֲשֶׁר אֲנִי מְצַוָּה הַיּוֹם
לֹא נִפְלְאָת הוּא מִמֶּנּוּ וְלֹא רְחֻקָה הוּא:
לֹא בְּשָׂמִים הוּא
לֵאמֹר כִּי יַעֲלֶה לָנוּ הַשְּׂמִימָה וְיִקְחֶהָ לָנוּ
וְיִשְׁמַעֵנוּ אֹתָהּ וְנַעֲשֶׂנָּה:
וְלֹא מִעֵבֶר לַיָּם הוּא
לֵאמֹר כִּי יַעֲבֹר לָנוּ אֵל עֵבֶר הַיָּם וְיִקְחֶהָ לָנוּ
וְיִשְׁמַעֵנוּ אֹתָהּ וְנַעֲשֶׂנָּה:
כִּי קָרוֹב אֵלָיךְ הַדְּבָר מְאֹד
בְּפִיךָ וּבְלִבְבְּךָ לַעֲשׂוֹתוֹ". (דברים ל, יא-יד)

(אולב האוגה, תרגום: סבינה מסג)

מקורות

שגיא, א' (2011). פצועי תפילה - תפילה לאחר "מות האל": עיון פנומנולוגי בספרות עברית. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

שילנסקי, ע', ודיניה, א' (2009), רוחניות ועבודה סוציאלית - הידורו בכפיפה אחת? הוצג בכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית [גרסה אלקטרונית]. www.spirituality.haifa.ac.il, נדלה ב-1.1.2012 מתוך:

http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/program_files/a1/a1_1_no/a1_a_abstract.pdf

Canda, E. R., & Furman, L. D. (2010). *Spiritual Diversity in Social Work Practice: The Heart of Helping* (Second edition). New York: Oxford University Press.

Crisp, B. R. (2010). *Spirituality and Social Work*. Southampton, UK: Ashgate Publishing.

Handzo, R. G. (2012). The Process of Spiritual/Pastoral Care: A General Theory for Providing Spiritual/Pastoral Care Using Palliative Care as a Paradigm. In: S. B. Roberts (Ed.), *Professional Spiritual and Pastoral Care: A Practical Clergy and Chaplain's Handbook* (pp. 21-41). Vermont: Skylight Paths Publishing.

Jones, G. L. (2012). Prayer and Ritual. In: S. B. Roberts (Ed.), *Professional Spiritual and Pastoral Care: A Practical Clergy and Chaplain's Handbook* (pp. 106-118). Vermont: Skylight Paths Publishing.

חלק ג: ניהול ידע ופיתוח

בין שיתוף פעולה לתחרות: פיתוח ידע בעולם של תחרותיאות

דניאל קרני

מבוא

בגיליון הקודם של "עט השדה" תוארה מציאות חברתית וארגונית שבה צומחת תרבות של שיתופי פעולה. המאמר של עמרי גפן ויואב הולן עסק בסוגיית ניהול שיתופי פעולה ובתפיסת תפקיד חדשה בשדה החברתי. באותו הגיליון התמודדתי עם האתגר הארגוני והאישי של שיתוף בתהליכים של פיתוח ידע. בגיליון הנוכחי, בהמשך לתובנה כי פיתוח ידע חדש ורלוונטי הוא פונקציה של יחסי גומלין שיתופיים מתמידים עם הסביבה, אתמקד במפגש בין שיתוף פעולה (cooperation) לתחרות (competition). על כן אסקור במאמר את תופעת התחרותיאות²⁸ (coopetition) ואבחן בקצרה את טיב הדינמיקה השיתופית-התחרותית המאפיינת ומניעה אותה.

רקע

"If you can't beat them, join them... and compete with them". האם יש במשפט זה תחכום חסר כל משמעות? האם הוא אחד מאותן סיסמאות רבות שאינן אומרות דבר? קראתי והתלבטתי. ואז, בזווית העין, הבחנתי במילה נוספת שעלתה על המסך והתלוותה למשפט, וזו מיד תפסה את תשומת לבי - coopetition. הסתקרנתי!

עד לפני שני עשורים הכירה מרבית הספרות העסקית בשתי תבניות התנהלות המשמשות ארגונים ביחסי הגומלין עם הסביבה - הפרדיגמה התחרותית והפרדיגמה השיתופית. מה שאפיון את המיינדסט (mindset) הבינרי הזה הייתה הראייה של תחרות ושיתוף פעולה כשני מצבי קיצון - הפכים מוחלטים המבטלים זה את זה, ובדומה למים ושמן, כאלה שגם אם ייפגשו בנקודה מסוימת, לעולם לא יהיה אפשר לשלב ביניהם.

²⁸ "תחרותיאות" הוא תרגום המילה coopetition. לאורך המאמר אשתמש במילה זו כדי לתאר את התופעה. לקריאה נוספת בנושא תחרותיאות ראו חומרים שפרסמו מכון ראות (אשכול כלכלי) והמכון למנהיגות וממשל - אלכ"א (תפיסת קפיצת מדרגה).

השיח שהתפתח במערב סביב הרפורמה במגזר הציבורי המכונה "הניהול הציבורי החדש" (new public management), כמו גם התזוזות הגיאופוליטיות של התקופה²⁹ וההתפתחות המואצת של תעשיית המחשוב, בישרו בתחילת שנות ה-80 על בואו של עידן גלובלי חדש. באווירה כזו הלכה והתהוותה תפיסת עולם עסקית שהתבססה בחלקה על המעבר מהדינמיקה הפשוטה שבה ארגונים יכולים או לשתף פעולה זה עם זה או להתחרות זה בזה (win - loose לפי תורת המשחקים), למציאות שבה הם שואפים למצות את יתרונותיהם באמצעות שני המצבים הפוכים האלה (win - win).

מגוּפָה בדוגמאות טריות מתעשיית ייצור המכוניות,³⁰ המשיך הרעיון של אסטרטגיה עסקית הכוללת גם רכיבים תחרותיים וגם רכיבים שיתופיים, להתפתח ולצבור תאוצה. כבר בתחילת שנות ה-90 קבע ריימונד נורדא, מנכ"ל חברת Novell, כי העולם העסקי מייצר ומטפח דינמיקה של תחרות מזן חדש. לדינמיקה זו הוא קרא cooperation (תחרותיאום).

Coopetition (תחרותיאום)

יש הגדרות רבות לתופעת התחרותיאום, בעיקר בעולם העסקי. ברובן המוחלט מדובר במערכת יחסים המתקיימת בין שני גופים או יותר, המשלבת בין ההיגיון של שיתופי הפעולה להיגיון של התחרות. בעיני רבים, זהו מקום מיוחד שבו המתחרים נפגשים כדי לחולל שיתוף פעולה פורץ דרך למשך פרק זמן מוגבל מאוד (Brandenburger & Nalebuff, 1997).

תחרותיאום שואפת למצות את היתרונות היחסיים העשויים לנבוע ממהלך שיתופי (חילופי ידע מקצועי, למידה משותפת ואיגום כוחות ומשאבים) ולהכפילם בתמורות חיוביות נלוות שנוצרות בעתות תחרות (חשיבה מחוץ לקופסה, יצירתיות, מקצועיות ותחושת דחיפות לפיתוח ולהתחדשות). על פי סוקיאד ודה-יודה, אסטרטגיה עסקית זו מתאימה במיוחד לארגונים הפועלים במציאות משתנה תדיר ולכאלה המתאפיינים בהטרוגניות של המשאבים והידע העומדים לרשותם (Soekijad & De Joode, 2011).

בעולם המקדש קישוריות ויחסי גומלין, ושבו מפולת הבורסה במזרח אסיה עלולה להמיט אסון כלכלי על מדינה דרום-אמריקנית המרוחקת ממנה אלפי קילומטרים, שיתוף פעולה בין מתחרים הוא כורח המציאות. הדוגמאות לתחרותיאום רבות ומגוונות; הבולטות והמוכרות לנו ביותר שייכות בדרך כלל לעולם העסקי או המדיני (קואליציות משונות ומפתיעות בין ארגונים מתחרים או בין מפלגות מתחרות). לצורך כתיבת מאמר זה בחרתי להתייחס לשתי דוגמאות שלדעתי מיטיבות להמחיש את אופייה של תחרותיאום ומסבירות כיצד היא נרקמת.

29 כמו תחילת סופה של המלחמה הקרה בין ארצות הברית לברית המועצות, שהובילה בהמשך לנפילה של חומת ברלין ולפירוק ברית ורשה.

30 לפרטים נוספים על תחרותיאום בכלל ולדוגמאות מתעשיות שונות ראו: Dagnino, G. B. & Rocco, E.: (2009). Coopetition Strategy: Theory, Experiments and Cases. London: Routledge.

1. **ענקיות שוק המחשבים והמרחב המקוון, אפל ומיקרוסופט**, נהגו במשך שנים רבות להתנהל בנוסחה התחרותית הקלאסית ולפתח מוצרים שהתחרו זה בזה בשווקים הגלובליים. מיקרוסופט יצרה ושיווקה את תוכנת windows לדורותיה, ומן העבר השני פיתחה אפל והפיצה תוכנת הפעלה משלה. המציאות שנוצרה בעקבות כך שיקפה את ההיגיון של משחק סכום אפס: מי שבחר במיקרוסופט לא היה יכול לבחור גם באפל. בשנים האחרונות, וכחלק ממהלך יזום ומתואם, שתי היריבות הוותיקות מצליחות לשתף פעולה ולאפשר לצרכניהן גישה למוצרים של החברה המתחרה. כך למשל, תוכנת windows בגרסתה האחרונה מסונכרנת עם מערכת I-tunes של אפל, ומהצד השני, המחשבים של אפל מאפשרים למשתמש להתקין את חבילת microsoft office. מבחינת השתיים מדובר בתקדים היסטורי שהיה קשה לדמיין אותו בעבר. מה שמהפכני במערכת היחסים החדשה היא העובדה שאין מדובר רק במוצר חדש שהושק בשיתוף פעולה בין שני תאגידי הענק, אלא במצב חדש המכתיב כללי משחק חדשים ומחולל השפעה מהותית ומתמשכת על כל אחד מבעלי העניין המעורבים בו: מהתאגידים הגדולים, דרך ספקי המשנה ועד לאחרון הצרכנים.

2. **חודשים ספורים לאחר פיגועי טרור במרכז הסחר העולמי בניו יורק בספטמבר 2011** הבינו **מקבלי ההחלטות בזרועות הביטחון של ארצות הברית** כי אין להם כבר פריבילגיה לפתח ולנהל ידע רגיש כל אחת לעצמה ובתחומה. התובנה שלהן נבעה מהעובדה כי ערב פיגועי ההתאבדות המידע המודיעיני לא 'זרם' בין הסוכנויות - מצב שהוביל, בין היתר, להפתעה אסטרטגית ולפגיעה בסמלי השלטון והעוצמה של ארצות הברית. התוצאה לא איחרה לבוא: מערך הביטחון הקים פורום משותף המכונה Intellipedia (על משקל ויקיפדיה), שתכליתו הייתה לסייע לארגונים השונים להיפגש, לבצע היערכות מצב משותפות ולהסתנכרן על הפעולות הננקטות בשטח. הפורום הפך במהרה למקום שבו הסוכנויות הרבות מחליפות ביניהן ידע ותובנות ומנהלות שיח מקצועי יקר וממוקד. התחרות והיריבות בין הסוכנויות על המשאבים, על מקורות המידע ועל היוקרה לא שככה והיא חלק בלתי נפרד מהפורום, אבל המודעות לצורך בשיתוף פעולה בתחום הידע לשם יצירת רווח ציבורי בדמות ביטחון לאומי לאזרחים - היא שם המשחק.

אלו היו שתי דוגמאות קלאסיות לתחרותיאום שהצליחה, כל אחת בתחומה. בשורות הבאות אנסה לברר מה גורם לאנשים ולארגונים לחלוק בידע, לתאם את מהלכיהם ולפעול יחד למען השגת מטרה משותפת.

תחרותיאום בעולם של ידע: למה כן ולמה לא?

על פי יוהאנסון (Johanson, 2012), העולם הכלכלי המודרני, היצרני, מתפלג לשתי קטגוריות עיקריות: (1) תעשיות דינמיות, המאופיינות במערכות יחסים משתנות ובקצב ייצור והתחדשות גבוה; (2) תעשיות סטטיות, בעלות מאפיינים כלכליים מסורתיים כגון יציבות רבת שנים, תפקידים יחסים ברורים ולא גמישים וכן קצב שינויים אטי. לדברי יוהנסון, תעשיות דינמיות הן תעשיות חדשות המתאפיינות ברמת תחרותיות גבוהה מאוד, וכתוצאה מכך הן מהוות קרקע פורייה לתופעה מרתקת שאנו קוראים לה תחרותיאום.

בהנחה שייצור ידע חדש משתייך לקטגוריה של תעשייה דינמית ומשתנה, השאלה שעולה כאן היא מדוע גופים מתחרים בוחרים מרצונם לשתף פעולה בתחום הידע, שוקלים לוותר על יתרונם הייחודי המוסף ואף לחשוף אותו למתחרה מולם בשדה?

התשובה הכמעט אבסולוטית והנפוצה ביותר לשאלה זו רואה את המניע העיקרי לתחרותיאום כנושא אופי תועלתני המניב רווחי עתק בסיום התהליך. בין שמדובר בתמורות כספיות ובין שלא, גישה זו גורסת כי תחרותיאום היא קודם כול מנגנון ממקסם רווחים (פרטיים וציבוריים) המתחלקים לכל אחד מבעלי העניין המעורבים בה. אך לצד המניע הכלכלי או החברתי המיידי והישיר, קיימת כדאיות עקיפה שלאורה ארגונים מוכנים לנקוט אסטרטגיה של תחרותיאום, והיא: שמירה על הרלוונטיות המקצועית באמצעות שיתוף בידע. שאיפה זו נשענת על שתי מגמות מרכזיות לפחות המסעירות לאחרונה את עולם ניהול הידע:

(1) **אינפלציה של ידע** - עם חלוף הזמן הולכים ומתמעטים הארגונים וגופי הידע שיודעים 'הכול' ומפתחים 'הכול' כמו ידיהם או בעזרת משאביהם בלבד. בעולם העכשווי יש סוגי ידע ייחודיים וזמניים בכל מקום, כך שארגון המאמין כי המונופול על ידע נמצא בידיו בלבד, עלול למצוא את עצמו הופך ללא רלוונטי. במציאות הנוכחית של ריבוי מקורות מידע וידע, רוב הסיכויים הם שהידע נמצא 'בחוץ' ולכן ארגונים וגופים רבים הופכים להיות תלויים במוקד ידע חיצוני. הם מתחרים עליו ונאלצים לחלצו מהשטח או מכל גורם אחר האוחז בו. אתגר זה הוא זרז עוצמתי לתחרותיאום.

(2) **פיתוח ידע כ'ספורט קבוצתי'** - רוב שיטות העבודה והמתודולוגיה לפיתוח ידע בעולם המודרני מתבססות על טכניקות שיתופיות - מסיעור מוחות, דרך למידה בקבוצות ועד לשימוש בתבונות של חוכמת ההמונים (אינטליגנציה קולקטיבית). גיוון בחשיבה והתנעת השיח הופכים להיות ערכים וכלים חשובים בכל תחומי הפיתוח, שכן מלבד היצריות והחדשנות שהם מביאים עמם, השימוש בהם עשוי למנוע מצבים של הפתעה אסטרטגית ו-grouphink (חשיבה קבוצתית המתאפיינת בהעדר לגיטימציה לביקורת). על כן, פיתוח ידע חדש ורלוונטי, כך נהוג לחשוב, מתרחש בעיקר במפגש ישיר בין ערכים, תבניות חשיבה ותפיסות עבודה שונים ומגוונים. בסטינג תפיסתי זה תחרותיאום היא רק תוצאה הגיונית ומתבקשת.

למרות הרווחים והשאיפות שצוינו לעיל, שיתוף בידע במסגרת תחרותיאום יכול להיות גם הרפתקה ארגונית לא נעימה ורצופת סיכונים ועימותים עם המתחרים/השותפים. על פי דגינא ופדולה (Dagino & Padula, 2007) קיימים שלושה תמרורי אזהרה המרתיעים מפני מהלך תחרותיאומי:

(1) **השקעה בטיפוח התהליך ובניהולו מקרוב (hands on approach)** - ארגונים רבים מתקשים גם להתחרות וגם לשתף פעולה במקביל. מעבר לעובדה שהדבר עלול להיות מבלבל וקשה, מדובר בהתנהלות הדורשת השקעה של משאבים רבים על בסיס יומיומי.

(2) **סוגיית הא-סימטריה ביחסי כוח ותלות** - דילמה זו יכולה להתעורר כשהשותפים בתהליך תחרותי אינם שווים בכוחם או בגודלם. בנקודה זו שחקנים קטנים יותר פוחדים להיבלע על ידי השחקנים הגדולים יותר תוך כדי התהליך המשותף, ובצדק.

(3) **חוסר יציבות וחוסר ודאות** - בדומה לאינטראקציות שיתופיות אחרות, גם בתחרותיאות נקודת המוצא ידועה לכל הצדדים. נקודת הסיום, לעומת זאת, נשארת בגדר תעלומה. מערכת היחסים עלולה לעלות על שרטון בכל שלב של שיתוף הפעולה במסגרת תחרותיאות, מה גם שמהירות השינויים בעולמנו יכולה להפגיע, לטרף את הקלפים ולשלוח את השותפים למחוזות רחוקים ולא רצויים שאליהם הם לא תכננו להגיע.

סיכום

תחרותיאות ממשיכה להיות סוגיה מקצועית נחקרת ושנויה במחלוקת. לצד אלה שמתפארים בה ובהישגיה, יש לה לא מעט מבקרים: אלה החושבים שתחרותיאות היא המצאה חסרת משמעות (מילת באזז ריקה מתוכן), אלה הרואים בה רק תירוץ לאיחוד כוחות בין אויבים, ואלה הטוענים כי היא מסמלת את כל המגרעות של הכלכלה הקפיטליסטית הדורסנית. כך או כך, תחרותיאות היא מציאות חיינו. היא כנראה הייתה קיימת מאז ומעולם ובוודאי תמשיך להתקיים. נותר לנו להיות מודעים אליה ולהשלכותיה, להמשיך לחקור את מאפייניה לעומק, ולנסות לדלות ממנה דברים חיוביים שיקדמו את הצלחתנו - האישית והמקצועית גם יחד. ובהקשר זה לא נותר לי אלא לשאול: **מהי התחרותיאות בארגון שלך?**

מקורות

Best, R. (2011). Intelligence Information: Need-to-Know vs. Need-to-Share, (electronic version). Congressional Research service. Retrieved at June 6, 2011 .from: <http://www.fas.org/sgp/crs/intel/R41848.pdf>

Johansson, M. (2012). The Balancing Act-Cooperating with Competitors, Umeå School of Business and Economics, Umeå. Retrieved at November 20, 2012 .from: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:561395>

Minà, A. (2012). Genesis and Conceptualization of Coopetition Strategy (electronic version). Archivio istituzionale dell'Universita' di Catania, 2011. Retrieved at :October 21, 2012 from

<http://dspace.unict.it/bitstream/10761/1168/1/MNINNA82R46G273A-Tesi%20.A%20Mina%202011.pdf>

Nalebuff, B. J. & Brandenburger, A. M. (1997). Co-opetition: Competitive and Cooperative Business Strategies for the Digital Economy, *Strategy & Leadership* .25, Iss 6, 28-35

Padula, G., & Dagnino, G. B. (2007). Untangling the Rise of Coopetition: The Intrusion of Competition in a Cooperative Game Structure. *International Studies of Management and Organization* 37 (2), 32-52

Soekijad, M., & Van Wendel de Joode, R. (2011). Co-opetition in Knowledge Intensive Networks: Two Case Studies, *Pilotsystems.net*. Retrieved at October .21, 2011 from: <http://www.pilotsystems.net/actus/coopetition-etudes-de-cas.pdf>

חלק ד: פינת קריאה

ברק אובמה, "חלומות מאבי"

אמיל זיידמן

אובמה, ב', **חלומות מאבי**: סיפור של גזע ומורשת (2008). **תרגום מאנגלית**: עדנה שמש. עריכת תרגום: ענת אביב. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 399 עמודים

את חודש נובמבר 2012 נזכור בעיקר בשל אזעקות "צבע אדום" וריצה לממ"דים ולמרחבים מוגנים במרחבי הדרום הישראלי. אולם מבט רחוק יותר, לנקודה קודמת במרחבי הזיכרון והזמן, תביא אותנו למאורע משמעותי אחר, שמועדו תחילת נובמבר 2012 ומיקומו בארצות הברית הרחוקה - בחירתו המחודשת של הנשיא ברק אובמה לכהונה שנייה.

למען הגילוי הנאות, אודה שאני אוהד של הנשיא אובמה, ומגוריי בניו יורק בעת תקופת היבחרותו לכהונה הראשונה בחודשי הקיץ והסתיו של שנת 2008 הייתה תקופה מלהיבה במיוחד עבורי, תקופה שבה "גיליתי" את הפוליטיקה האמריקנית. יחד עם אמריקנים רבים אחרים, בעיקר צעירים, רבים מהם יהודים, עקבתי בהשתאות אחרי מסע התעמולה הייחודי שניהל, וחוויתי על בשרי את מסע ההתעוררות של אוכלוסיות שהיו עד אותו זמן מודרות במידה רבה מסדר היום הלאומי.

עם זאת, עניינם של עמודים אלה אינו מה שברק אובמה הוא, וגם לא מה היה בעתיד, בשנים הבאות, אלא הצעה, עם בחירתו מחדש, לקרוא את ספרו הביוגרפי "חלומות מאבי" וללמוד קצת על מה שברק אובמה היה בעבר, ומה סיפורו האישי יכול ללמד אותנו היום.

ראשית, היומרה (ויש שיאמרו: היהרה). ברק אובמה, בן 33 בלבד, מועמד זוטל לחברות בבית הנבחרים של מדינת אילינוי, מארגן קהילתי לשעבר, מרצה זוטל למשפטים, כותב ספר עב כרס על ילדותו חייו. היומרות הזאת (יש שיטענו: חטא הגאווה) תשוב ותפגוש את אובמה בהמשך. תפיסתו את עצמו כשונה, כפנומן היסטורי, תעצב את מסע הבחירות שלו, תניע ותדרבן אותו, אבל גם תהיה גם הסיבה המרכזית לאכזבה מכהונתו הראשונה.

חלקו הראשון של הספר עוסק בשנות ילדותו ובחרותו של אובמה. שנים של טלטלה, חוסר יציבות והשתייכות מפוצלת. ברק, ילד שחור, בן לאם לבנה מקנזס ולאב קנייתי שהגיע לארצות הברית באופן זמני כסטודנט, שגדל בסביבה לבנה, מוסלמי מצד אביו, אתאיסט מצד אמו, נוצרי אדוק מצד סבו וסבתו. ילד שאביו זנח אותו בגיל שנתיים, ואמו מתחנת מחדש עם בעל אינדונזי. שעובר בגיל ארבע לאחת מבירות העולם השלישי (ג'קרטה) כדי לחזור לארצות הברית בגיל עשר ולהירשם לבית ספר פרטי יוקרתי שסבו וסבתו חוסכים דולר לדולר כדי לממן אותו. הפרקים האלה מעלים מחשבות רבות על משמעותה של זהות יציבה וסביבת השתייכות משמעותית, על חוזקו ומשמעותו של תא משפחתי חזק ויציב. מתוך שנות ילדותו ונעוריו הראשונות, מתגלים שונותו של אובמה, מורכבותו וחוסר יכולתו להתחבר לסיפור האמריקני, בעצם לכל סיפור שהוא.

ברק אובמה הוא שחור, אבל הוא לא אפרו-אמריקאי. למעשה הוא נעדר שורשים ומנוכר לקהילה השחורה של ארצות הברית, שאליה הוא מתוודע רק בגיל מאוחר יחסית, דרך פעילותו בשיקגו (שעליה נרחיב בהמשך).

אובמה, שכאמור בא ממשפחה מפוצלת מבחינה דתית, מתנכר לדת וגם כאן, רק פעילותו בשיקגו והמסע שהוא עובר בה מחבר אותו אל הדת ובסופו של דבר אל הכנסייה.

ברק אובמה גדל בסביבה אמריקנית במשך רוב ילדותו, ועם זאת הוא מחובר לעולם השלישי יותר מכל איש ציבור אמריקני לפניו, בין שמדובר בכפר אבותיו הקנייתי ובין שברחובות ילדותו באינדונזיה. מצד אחד, הוא נכד לסבתא שחיה בכפר ללא חשמל, הוא דובר אינדונזית שוטפת, הוא מדבר את שפתם של מהגרי העבודה לאמריקה, ומצד אחר הוא בוגר קולומביה והרווארד, עורך של כתב העת היוקרתי ביותר לענייני משפט, בוגר בית ספר יוקרתי "ללבנים בלבד".

שלוש עובדות אלה באמת הופכות אותו שונה ואחר מכל מה שראינו עד כה, כי גם פוליטיקאים שחורים אחרים שהצליחו (מרטין לותר קינג, ג'סי גקסון וכו') הגיעו מתוך לב לבו של הסיפור האמריקני, מה"גטו" העירוני, ממטעי העבדים בדרום, מהסיפור האמריקני האחיד, גם שמדובר בצד המפסיד שלו. אובמה, לעומת זאת, מגיע מסיפור אחר לחלוטין, ואין הוא יכול להיכנס לעולם הציבורי האמריקני לפני שיצליח לחדור את הסיפור האמריקני, או לפחות ליצור לו סיפור של עצמו.

השליש הראשון של הספר מתאר את שנות ילדותו של אובמה, את הסיפור האחר. התיאור קשה, מעיק במקצת. נוכח בו כל הזמן שאלת הזהות הלא-תפורה, החיפוש המתמיד אחרי שייכות. שני חלקיו האחרים של הספר מתארים שני מסעות שונים מאוד, שתוצאתם דומה - נחמה, השתייכות, חיזוק ומציאת זהות.

המסע הראשון, שעליו לא אתעכב הרבה, הוא המסע לאפריקה, אל כפרו ומשפחתו של האב החסר, שרוחו שורה מעל, והיא המעניקה לספר את שמו. זהו מסע עמוס בתובנות פסיכולוגיות ואישיות שמחברות בין הצעיר, המגיע מפסגת העולם המערבי - ארצות הברית, לתחתית העולם השלישי - היבשת השחורה של אפריקה. פרקים מעוררי מחשבה בהקשר הישראלי על ילדים עולים ועל חיבורם לארצות מולדתם.

המסע השני הוא המסע הקהילתי, שבו אובמה, בוגר הקולג', עוזב עבודה מבטיחה בוול סטריט ועונה למודעה בעיתון, מגיע לשיקגו, ונשלח במכונית מקרטעת ומחוררת לשיכונני העוני הידועים לשמצה של דרום שיקגו לעבוד בעבודה חדשה יחסית וייחודית - ארגון קהילתי.

אין ספק שבפרקים הרבים יחסית שאובמה מקדיש בספר לשנותיו כמארגן קהילתי, הוא עשה לתחום שירות שלא יסולא בפז. הנה בא פוליטיקאי שלא מתהדר בעבר צבאי מפואר, או בעושר רב שנעשה בעסק המשפחתי, אפילו לא בקריירה משפטית מזהירה. בא פוליטיקאי, נשיא לעתיד, שמצהיר בריש גלי: כל שאני יודע למדתי בשדה העבודה הקהילתית בשיכונני העוני בשיקגו. כל שאני יודע על החברה האמריקנית, על חוסר השוויון בה, על אטימותם של מוסדות השלטון ועל הביורוקרטיה, כל שאני יודע על הנעת אנשים ועל חיבור אליהם, על תפקידם של מוסדות הדת, על שאלות הזהות, על תחושת הקיפוח והחידלון - הכול מגיע

משם. צעיר בן 22 שמנסה לשכנע משפחות להתאגד יחד כדי להילחם בעירייה שתחליף להם את תקרות האסבסט מעל לראשם. הפרקים האלה, על עבודתו של אובמה באותם שיכוני עוני הידועים לשמצה, יכולים להיכתב בקלות בכל מקום אחר. הקשיים אוניברסליים, הפתרונות מקומיים.

אובמה מתאר בלשון ציורית ובכנות מפתיעה את הצלחותיו ובעיקר את כישלונותיו בתפקיד. הוא ניסה ליזום תכנית השמה תעסוקתית, מרכז לימודים והכנה להשכלה גבוהה ומרכז למיצוי זכויות לתושבים (נשמע מוכר?). הוא עבר מדלת לדלת, וקיבל בעיקר טריקות בפנים. הוא ארגן אספות דיירים שאליהן לא הגיע כמעט אף אחד. הוא הבין שאינו יכול לפעול לבד, וחפש שותפים מקומיים. הוא מצא אותם בכנסייה המקומית, שדרכה הצליח לגייס את התושבים. הוא גילה שהכנסייה היא אמצעי יעיל להשפעה קהילתית, אבל גם מזור לפצע שבלבו, מקום להשתייך אליו, ומאז הוא חבר קבוע. הוא גילה שנושאים שקשורים בבריאות ובקידומה הם נושאים שקל לאנשים להתאגד סביבם. הוא הבין שחוסנה של קהילה טמון לא ביכולותיה הכלכליות או בנדל"ן שהיא צוברת, אלא בתחושת הסולידריות, ביכולתם של אנשים לדאוג זה לזה.

כשקוראים את פרקי הספר העוסקים בעשייה קהילתית, מבינים עד כמה הצליח אובמה להשליך מהעשייה הקהילתית בשיקגו על מסע התעמולה הפוליטי שלו. במקום להתעסק בעצמו או במעלותיו, הפנה אובמה את הזרקור חזרה לקהילה. המתנדבים שלו עברו מבית לבית לא כדי לשכנע את הבוחרים עד כמה אובמה מוצלח, אלא אספו את הבוחרים למסעות ולמיזמים של ניקוי השכונה, טיפוח הגינה העירונית, חלוקת מזון לנזקקים. ההתמקדות בקהילה, ולא דווקא במועמד, הקלה וגישרה על הניכור הרב שרבים בארצות הברית הרגישו כלפי העולם הפוליטי. אף אחד (כמעט) לא רוצה לשבת באספת בחירות ולשמע פוליטיקאי מרוחק, מבטיח הבטחות סרק שעוד שנייה יעזוב חזרה לווינגטון. אבל להתאסף יחד, תושבי השכונה, לנקות יחד את הגן העירוני ולהרגיש שהיטבת את מצבך, ולו במעט - זה הרבה יותר משמעותי. כמובן, בסופו של דבר הכול גם מקרין חזרה למועמד, ומסע התעמולה של אובמה היה מוצלח במיוחד, גם בהיבט האישי.

הניסיון של אובמה בארגון קהילתי, והדרך שבה השתמש בו במסע התעמולה הפוליטי שלו, מעוררים מחשבה על המתח בין פוליטיקה לעשייה חברתית, ורלוונטיים במיוחד היום בישראל, על רקע המעבר של רבים משדה העשייה החברתית לפוליטיקה.

כמי שעוסקים בארגון קהילתי, התהליכים שאובמה מציג אינם זרים, אולי אפילו לא מחדשים הרבה. אולם העובדה שהם בלב הספר האוטוביוגרפי של מי שהפך, בתוך שנים לא רבות, לנשיא ארצות הברית - מאירה את התובנות באור שונה לחלוטין. קו ישר מחבר בין מיזם הדיור בדרום שיקגו לבית הלבן בווינגטון. קו ברור, לא מטושטש ולא מוסווה. קו שמתפארים בו, למרות הלגלוגים מסביב. קו גבול שתוחם בבירור: עד כאן הייתה אמריקה אחת, לבנה, עשירה, גברית ושמרנית, לאומית, ומכאן מגיעה אמריקה אחרת - מגוונת, מורכבת, צבעונית, נשית וקהילתית יותר.

”חלומות מאבי” הוא ספר מורכב, לא תמיד ”קל לבליעה”, לא תמיד עומד בציפיות, כמו כהונתו של אובמה ממש, אולם הוא ספר חשוב ומשמעותי להבנת התהליכים שפוקדים את ארצות הברית ודרכה גם את העולם כולו. הוא חשוב למי שעוסק בשאלות של זהות, במיוחד בזו של בני נוער וילדים, הוא חשוב לעובדים קהילתיים ומעניק להם תחושת גאווה ומשמעות, הוא מעורר מחשבה על הקשר שבין עשייה חברתית לפוליטיקה. מומלץ בהחלט.

מקורות

Obama, B. (1995). *Dreams from My Father*. New York Times Books.

הוצאה מחודשת, הכוללת נאום מכינוס המפלגה הדמוקרטית:

Obama, B. (2004). *Dreams from My Father: A Story of Race and Inheritance*. New York: Three Rivers Press.