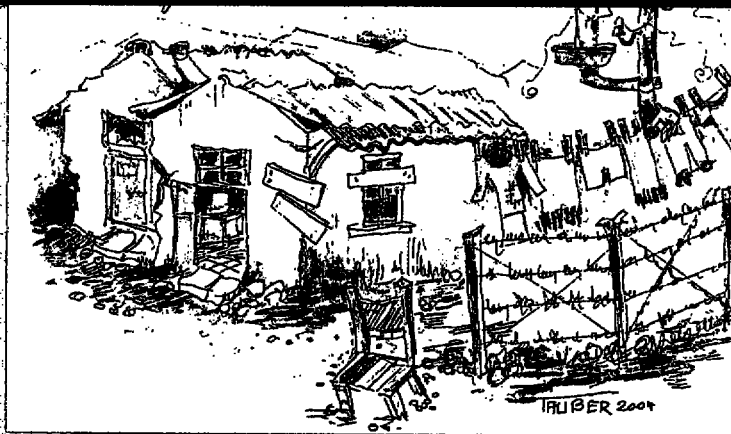


"הסורה, שלא תגידי שאנחנו דפוקים"

סקומן של מערכת החינוך והקהילה
בהתכתחותה של תת-תרבות נגד



מירה קרניאלי

מירה קרניאלי

"המורה, שלא תגידי שאנחנו דכוקים"

מקומן של מערכת החינוך והקהילה
בהתפתחותה של תת-תרבות נגד

מכון מופ"ת בית ספר למחקר ופיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות



הוצאת ספרים בטשאי חיטר



כתיבה: ד"ר מירה קרניאלי,
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית

מרכזת הוצאת "כליל": נעמי פרידמן

עריכת לשון וטקסט: נעמי פרידמן

עיצוב ועריכה גרפית: בלה טאובר

איור השער: יעקב טאובר

הדפסה: יוני הפקות

תודות:

תודה ליחידת המחקר במכללת אורנים על הסיוע.
תודה לעשרות המרואיינים שסייעו בביצוע מחקר זה.
תודה מיוחדת לנעמי פרידמן, בלה טאובר ולכל השותפים במכון מופ"ת על העבודה המקצועית ועל היחס החם בהפקת הספר.
תודה ליעקב טאובר על האיור היפה.
תודה מקרב לב לפרופ' רבקה איזיקוביץ על האפשרות שנתנה לי לגלות עולמות מופלאים דרך סיפוריהם של אנשים, ועל היותה לצידי תומכת, מסייעת ומעודדת.
ולאדי יקירי תודה על הכול.

מסת"ב: 0-53-7182-965

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשס"ד 2004

מכון מופ"ת

טל' 03-6901406

info@macam.ac.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר
9	פרק ראשון: מבוא
13	פרק שני: תהליך המחקר - לראות את התרבות בעיני הנחקרים פרק שלישי: "גבעת הרקפות" - ראשיתה חלום של עיר גנים והמשכה - קהילה שסועה
16	גבעת העמלים - מפעל השיכון העצמי
17	רקפת
18	קליטת עולים
19	החיים במעברות
19	חיסול המעברות
24	"אגוז" ו"שקד" כחמישים שנה אחרי
29	פרק רביעי: החיים בשוליים
35	ה"דור" הראשון - גיל
36	ה"דור" השני - דוד
53	ה"דור" השלישי - שלום
68	ה"דור" הרביעי - אורן
89	פרק חמישי: מוסדות החינוך בהווה
103	בית הספר התיכון: מתיכון אליטיסטי - סלקטיבי, לבית ספר מקיף - האומנם?
104	המיזוג עם אורט - כיתות ההכוון
109	זווית הראייה של תלמידי כיתות ההכוון הבוחנים את מזריהם
122	ההורים של התלמידים מכיתות ההכוון
126	הפעילויות החברתיות בבית הספר
129	ה"ערסים" וה"פרחות" - כרטיס ביקור
146	ה"ערסים" וה"פרחות" כפי שהם נתפסים על ידי ה"מבוססים"
149	סיכום
160	

162	פרק שישי: שכונות המגורים "אגוז ו"שקד"
166	ארגונים בקהילה
175	סיכום
176	פרק שביעי: האם ההיסטוריה חוזרת? דיון ומבט לעתיד
177	השלכות הקליטה על הדפוסים התרבותיים והחברתיים מלחמה כתוצאה משנאה וכעס - יחסי הגומלין
186	בין הקבוצות
196	הרפורמה החינוכית - חטיבת הביניים
204	נתק תרבותי
213	קיפוח הפוך/נגדי
223	הדגשים ולקחים
230	ביבליוגרפיה

פתח דבר¹

“אני נלחם כל הזמן”

“נתתי תאוצה לסיפור שיש ביישוב שנאה...” זוהי תמצית מערכת היחסים בין שתי קבוצות אוכלוסייה מובחנות בקהילה אחת מבוססת, על פי דבריו של אחד מגיבורי הסיפור. דברים חמורים אלה המתארים מציאות קשה מתחוללים בראשית המאה העשרים ואחת, תקופה המתאפיינת בחידושים מואצים בתחום המדע והטכנולוגיה. עידן שבו המצאה רודפת המצאה, וגילויים חדשים מאריכים את תוחלת החיים וחותרים לשיפור איכותם. לעומת זאת, המתח החברתי בין קבוצות נוער והניגוד בין מערכות הערכים עדיין שרירים וקיימים.

הספר הזה מתמקד בתיאור ובניתוח התהליכים והסיבות שהשפיעו על היווצרותם של דפוסים לימודיים וחברתיים מובחנים בין שתי קבוצות בני נוער ביישוב קהילתי ותיק ומבוסס. ככלל, הנוער ביישוב מוגדר כאיכותי על פי רמת הישגיו הלימודיים ותרומתו לקהילה ולצה"ל, אך במבט עומק ניתן להבחין בו לפחות בשתי קבוצות נוער מרכזיות הנבדלות זו מזו: “המבוססים” (הכוללים את ה“בסדר” וה“פריקים” - “החברה הטובים”), ומנגד ה“ערסים” ו“הפרחות”. אצל האחרונים, תושבי שכונות “אגוז” ו“שקד” (דורות המשך לעולי העלייה ההמונית) התפתח “מודל תרבותי מהופך”, שהלך והקצין עד הגיעם להגדרה של “קבוצת מיעוט דמוית כת” (castlike minority), כלומר, קבוצה שיצרה לעצמה מערכת ערכים המנוגדת לזו המקובלת בקהילה.

הספר מתבסס על מחקר עומק אתנו-היסטורי, המתמקד בתהליך היווסדותה של תרבות קבוצתית נוער “הערסים והפרחות” ביישוב מבוסס בישראל.

1. הסיפור הוא אמיתי ומתבסס על האירועים כפי שקרו במציאות, לכן, כדי להגן על אוניברסיטת הנחקרים, שונו שמות האנשים והמקומות.
2. ערס - הגדרה מילולית - ארס - ערמומי, נוכל (אבניאון, 1998; 67). בלקסיקון הלועזי-העברי החדש (אלקלעי, 1971) משמעו: סרסור לדבר עברה, רועה זונות. בהשאלה: רמאי חסר מצפון. במילון המילה מופיעה בא', אך בני הנוער כותבים אותה בע'. הפירוש שלה בקרב הנוער האשכנזי - עברייני, רמאי, נוכל. ואילו ה“ערסים” עצמם מתייחסים למושג כמתאר נוער מזרחי גאה, שלו עגה משלו ולבוש הכולל נעלי לאק

הספר מתאר באופן ישיר ובלתי אמצעי את התפתחותם של יחסים חברתיים, תרבותיים ולימודיים שיצרו לעצמם דורות ההמשך של עולי שנות ה-50, ברובם מארצות המזרח, ביישוב אחד. תחילתו של הסיפור בשנות ה-50, עם ראשית קליטתם של עולי ארצות המזרח - הוריהם וסביבתם של הנערים והנערות - גיבורי הספר המרואיינים בספר זה, ואחריתו במיצבה (סטטוס) של הקבוצה בהווה בשנות ה-2000, מיצב המבטא ניכור ושנאה כלפי בית הספר, כלפי הקהילה, תושביה ומוסדותיה. הוא מתמקד בסוגיות חברתיות וערכיות אנושיות, שטרם נמצאה הדרך להתמודד עמן באופן מוצלח. ניכור, שנאה, חוסר סובלנות, דעות קדומות ואלומות הם מהמאפיינים של מערכות היחסים הרב-דוריות ביישוב. מתח והקצנה חברתית שמקורם בהבדלים עדתיים, אידאולוגיים ודתיים הם מסממני המקום במבט רב-דורי, והם קיימים אצלם כדפוס העברה מתמשך. בחברת מהגרים, שבה השונות התרבותית היא מאבני היסוד החברתיות, גובר הצורך להתמודד עם סוגיות יסוד אלה. ספר זה מנסה להציג סיבות אפשריות להקצנה החברתית בישראל, מציע מודל להיווצרותו של מצב זה ומתווה דרך להתמודדות עם הבעיה.

סוגיות אלה מעסיקות אותי כתושבת היישוב וכאשת מקצוע. תחילה כמורה בבית ספר ביישוב הנחקר ואחר כך כמכשירת עובדי הוראה במכללה לחינוך. הסטודנטים הבאים אלינו מכירים בעיקר את הדומים להם בחברתנו, מעטים מכירים את החברה הישראלית על המגוון הרחב של תושביה, ורובם ניוונים מתפיסות סטראוטיפיות ומדעות קדומות. היכרות מעמיקה, אותנטית ונטולת דעות קדומות של החברה הרב-תרבותית חשובה ביותר בתהליך ההכשרה של מורים ומחנכים בישראל.

מבריקות שחורות ומחודדות, ג'ינס שחור, חגורה עם אבוס מתכת רחב, חולצה פרחונית או מבריקה, תסרוקת עם ג'ל משוכה לאחור, גורמט צמיד ושרשרת זהב. מקור המילה פרחונית הוא בערבית - שמחה, הוא ניתן לילדות מתוך תקווה שיהיו מקור של שמחה, וכן כביטוי לשמחה ולאוויר שהפעוטה הביאה עמה עם צאתה לאוויר העולם. במילון בעריכת דן בן אמוץ ונתיבה בן יהודה, מוגדרת המילה פרחונית - כ"כינוי ולולו לבחורה פשוטה, גסה, חסרת השכלה ועידון המתלבשת ומסתפרת לפי צו האופנה האחרונה. בישראל הפך השם לכינוי גנאי כלפי נשים בכלל ומזרחיות בפרט (אלון, 2001: 22).

הספר מתבסס על ממצאיו של מחקר, אשר בדק באופן ישיר ובלתי אמצעי את תהליך היווצרותו של "מודל תרבותי מהופך" אצל קבוצת "הערסים", ו"הפרחות", והוא מעלה לדיון ולבחינה סוגיות חברתיות וערכיות אנושיות, שטרם נמצאה הדרך להתמודד עמן באופן מוצלח.

המחקר מדגים כיצד חיווק הלכידות הקבוצתית של ה"ערסים", שבמשך 50 שנים לא הצליחו להשתלב ב"קבוצה הדומיננטית" למרות ניסיונותיהם, גרם להם לשנות כיוון בהדרגה ולהפוך לקבוצה משמעותית בקהילה, לגוף מאוחד, כפי שתיארו אותו הם עצמם: "היינו יחד ערמה... לא ידענו פחד אפילו מהמשטרה... אף אחד לא יכול להיכנס בינינו.. אפילו המשטרה לא נכנסה בינינו", הלכידות הקבוצתית הפכה למקור של כוח, גאווה והעצמה, וסייעה לבניית הזהות של חברה ולתחושת הכבוד העצמי שלהם.

במהלך המחקר והכתיבה בלטה לנגד עיני השפה שבה השתמשו מרבית הדוברים, "שפת מלחמה". כך הפך הכתוב לסיפור מלחמה על הכבוד האישי, הכלכלי והחברתי שנגזל מהעולים, על פי הרגשתם. המלחמה הממושכת הזו משפיעה על אורחות החיים בקהילה מאז ועד היום - כחמישים שנה. זה סיפורם של דורות ההמשך של עולי העלייה ההמונית המכונים "ערסים" ו"פרחות", שהפכו את כינוי הגנאי שדבק בהם למקור של כוח ולמונף לצמיחה ולהתחזקות.

סיפורם מובא בשפתם, כפי שהם תופסים אותו מנקודת מבטם. הצגת דבריהם באופן אותנטי, ללא עמדה שיפוטית, תאפשר לקורא לנסות ולהבין מה מניע צעירים בחברתנו, בימינו אלה, לקדם ולחזק מערכת יחסים המושתתת על אלימות ועל פגיעה בערכי היסוד של החברה שבה הם חיים. הספר שלפניכם מתעד בהרחבה את התהליכים והשלבים, אשר השפיעו על היווצרותם של דפוסים לימודיים וחברתיים, המובחנים כשונים, בין קבוצות הנוער ב"גבעת הרקפות", ואת תפקידה של מערכת החינוך ביישוב במיסוד הבידול בין האוכלוסיות, והשפעתה על הדפוסים הלימודיים ועל מערכות היחסים החברתיים של בני הנוער ביישוב. הממצאים מראים בבירור כי לגישת הקליטה של תושבי שכונות "אגוז" ו"שקד" בקהילה, ליחסם של הצעירים ה"מבוססים" לעמיתיהם, בני שכונות אלה, ולגישתם של המורים בבתי הספר כלפי האחרונים, לאורך השנים, השפעה משמעותית ואולי אף מכרעת על התהוותו וייצובו של נתק תרבותי וחברתי בקרב עולי העלייה

ההמונית לדורותיהם, אשר הקצין עד לכדי יצירת קבוצה "דמוית כת" (cast like minority). הנתק הרב-דורי מתאפיין באימוץ ובהבניה של דפוסיים בהתאם לחתכי גיל: הצעירים הבנו מודל שאותו כיניתי "מודל תרבותי מהפוך", ואילו הבוגרים אימצו דפוסי התנהגות שאותם הגדרתי בשם "קיפוח הפוך-נגדי". אלה מתוארים בהרחבה בספר. המחקר מאפשר הצצה נדירה וישירה להשקפת עולמם של בני הנוער והוריהם, החשים מקופחים ומאוכזבים בחברה הישראלית; הבנה של מניעי התנהגותם הלוחמנית והזדמנות לבניית תכניות מתאימות לחיזוק מערכת היחסים בין קבוצות בני הנוער לבין עצמן ובקרב אוכלוסיות הבוגרים בחברה הישראלית. הכוונה לתכניות לימוד ולדרכי הוראה הולמות, שימנעו את שגיאות העבר בתהליך הקליטה של העולים בהווה.

ייחודו של הספר וחשיבותו בהצגת הפנומנולוגיה (המהויות והמשמעויות) של ההתנסויות ביחסים הבין והתוך-קבוצתיים של בני הנוער ביישוב מבוסס, וההתפתחויות שהשפיעו על מיסודם. על בסיס הממצאים בקהילה המקומית, הספר מציג מודל להיווצרותן של הבעיות החברתיות ומתווה דרכים אפשריות להתמודדות עמן גם בהווה. מאחר שלדגמי הקליטה השונים של העשורים הקודמים משקל נכבד בהיווצרותן של הבעיות החברתיות שבהן עוסקת עבודה זו, הרי שלקחי העבודה וממצאיה יכולים לתרום למציאת דרכי פעולה מתאימות לקליטה של עולים המתבצעת גם בימים אלה.

פרק ראשון: מבוא

“עד שלא הסתובבתי עם ‘המוכרעים’ לא היו לי חברים...”

תחילתו של הסיפור מתקשרת לתקופת ילדותי. בהיותי כבת שבע (אמצע שנות החמישים) עזבו הוריי את הקיבוץ בדרום הארץ, שבו נולדתי וגדלתי, ועברו לצפון הארץ, ליישוב קהילתי בעל צביון כפרי פסטורלי, “גבעת הרקפות” (להלן ג”ה). האוכלוסיה שגרה באותה העת בג”ה הייתה הומוגנית וכללה בעיקרה עוזבי קיבוצים ופועלים, משפחות צעירות ממוצא אירופאי. אנחנו הילדים גדלנו כ”נסיכים”, בחיק הטבע, למדנו בבית ספר שפעל ברוח “זרם העובדים”, וקיימנו פעילות חברתית תוססת. כלל לא היינו מודעים לעובדה שבאותה עת התמודדה החברה הישראלית הנבנית עם קליטתם של עולים רבים - עולי העלייה ההמונית וניצולי השואה. שלווותנו הופרה קמעה, כשבנו בשולי שכונת המגורים שלנו בתים קטנים והעבירו אליהם משפחות של עולים, שנראו לנו, כילדים, זרים ומשונים. מאוחר יותר כונו שכנים חדשים אלה “מזרחיים”, “פרימיטיביים”, “ישראל השנייה”.

ילדיהם של העולים צורפו תחילה לבית ספרנו. אך כבר עם כניסתם בלטו ההבדלים בינם לבינינו ברמה הלימודית, בצורת הלבוש וברקע התרבותי. לאחר פרק זמן קצר הם הוצאו מבית הספר והורחקו לבית ספר לחינוך מיוחד, שנבנה עבורם במעברה הנוטשת. באותה העת יחסנו המתעלם והמתנשא כלפיהם נתפס בעינינו, הילדים, כטבעי, ולא היינו מודעים כלל למשמעותה של הדחייה. התנהגותנו התקבלה כמובנת מאליה על ידי המבוגרים והמורים, אשר אף הם הביעו מחאה על צידוף העולים ליישוב ולבית הספר. המורים היו אלה שהחליטו על ההפרדה בכיתות ועל הוצאתם של בני העולים לבית ספר לחינוך מיוחד, החלטה, שמאוחר יותר תתברר כאחד מהיסודות לחוסר האמון ולקרע בין האוכלוסיות.

תחושה של אי נוחות החלה לחלחל לתודעתי משהפכתי למורה באותו בית ספר שבו למדתי בילדותי. במסגרת ההוראה, ובעיקר בתפקידי כמחנכת, פגשתי בהורים של תלמידיי. אלה היו הילדים שאותם דחינו והרחקנו מאתנו בצעירותנו.

חשתי במבוכה ההדדית. הם הסתייגו ממני, כאילו חששו שאנהג בילדיהם כפי שנהגו בהם מוריהם וחבריהם לכיתה באותה העת, ואילו מבוכתי שלי נבעה מעצם המפגש והכושה במעשינו בעבר. ידעתי שעליי לעמול קשה כדי לרכוש את אמונם הן בי כמורה של ילדיהם והן בבית הספר. הצורך לקרבם, לשגות מעט ככל האפשר בניית מערכת היחסים ולנסות ולהבין את תפיסת עולמם ואת המניעים לדפוסי התנהגותם הם חלק מהמניעים למחקר זה.

לדרך החשיבה ולתפיסת עולמם של בני הנוער המכונים "ערסים", התוודעתי בעיקר דרך הסיפור של אורן,³ צעיר כבן 20, נאה, חסון ובעל ביטחון עצמי המודע לכוחו ולמיקומו החברתי. אורן, גיבור שכונתי, מושא הערצה של חלק מהצעירים בקהילה, שינה יחד עם חבריו את המבנה החברתי ביישוב. הוא תיאר בפשטות ובבהירות את עולמו החברתי והלימודי ואיפשר לי הצצה נדירה פנימה. את אורן הכרתי לראשונה בהיותו בכיתה ד', כשהתבקשתי לחנך וללמד את הכיתה שבה למד. כששובתי לכיתה זו, עוד לפני תחילת שנת הלימודים, הדגישה מנהלת בית הספר בפניי, כי תוך חודש ימים אורן עתיד לעבור לכיתה לחינוך מיוחד, מיד לכשתוסר התנגדות הוריו. זאת עקב הישגיו הלימודיים הנמוכים ובעיות התנהגות ומשמעת. במשך שלוש השנים שבהן לימדתי וחינכתי את הכיתה הו אורן נשאר בה. הוריו⁴ התרחקו מכל קשר ומגע עם בית הספר, וחששו כי יועבר לכיתה לחינוך מיוחד. ואילו אורן, למרות רצונו ומאמציו הרבים להשתלב, נשאר בשוליים מבחינה לימודית וחברתית. כך, במהלך שלוש השנים, למרות מאמציו של אורן "להיות בסדר", כדי לא למשוך תשומת לב מיותרת, שמא יאלץ לעבוד לכיתה "מיוחדת", התאפיינה התנהגותו לעתים בהתפרצויות כעס ובאלימות פיזית. באותה העת לא קלטתי עד כמה הוא והוריו חששו מההעברה, מהדחייה, מהתייג, ועד כמה היה בודד וחסר אונים למרות כוחו הפיזי הרב. רק מששיתף אותי בעולמו ובחיינו ואמר לי בגאווה: "עד שלא הסתובבתי עם 'המופרעים' לא היו לי חברים, כרגע שהצטרפתי אליהם כולם פחדו ממני. הרגשתי גבר, להיות

3. המחקר מתבסס בעיקרו על ארבעה סיפורי חיים - של גיל, דוד, שלום ואורן - המייצגים את ארבעת ה'דורות' הנפרסים על פני כחמישים שנה. אורן הוא צעיר הדוברים (דור רביעי).

4. הוריו של אורן הורחקו מאותו בית ספר בצעירותם לבית ספר לחינוך מיוחד (יורחב בהמשך), והם נושאים את הכאב והפגיעה עד היום.

'ערס' זה להיות גבר", הבנתי עד כמה עמוקה הייתה בדידותו ועד כמה אנחנו לא עשינו די. אורן דיבר בחופשיות, הכינוי "המופרעים" נשמע בפיו ככינוי לקבוצת עילית, שההשתייכות אליה מביאה לו כבוד ויוקרה.

הספר מתאר את התהליך המורכב הנפרס על פני ארבעה דורות, שהביא לכך שאורן "הערס" הפך למנהיג נערץ בקרב חבריו. החברה המקומית "המבוססת" דחתה אותו והוא מצא את מקומו בשוליה בקרב "הערסים". מציאות זו הפכה למרכז עולמו, ויחד עם חבריו הם הפכו את היוצרות ושינו את מאון הכוחות בקרב בני הנעורים בג"ה.

שנים חלפו מאז היה אורן תלמיד שלי. חששתי מעט מהמפגש הראשון עמו. שמעתי על השינוי המשמעותי במיצבו⁵ החברתי - מילד המצוי בשוליים הלימודיים והחברתיים הפך אורן למנהיג הערסים, הנהנה ממעמד בלתי מעורער בקרב חבריו בפרט ובקהילה בכלל - אך לא פגשתי אותו מאז סיים את בית הספר היסודי "עמלים" ועבר ללמוד בחטיבת הביניים. לא יכולתי לצפות את יחסו לפנייתי לשוחח עמו - האם יסכים לשתף פעולה, ובעיקר האם יאמין בכנות כוונותי. אולם היה לי ברור שללא השתתפותו יהיה המידע שאשיג חלקי בלבד, והמחקר יהיה חסר. לשמחתי, אורן נאות ברצון להיפגש עמי ואף ביקש לקיים את המפגש בביתי. דבריו הבהירים והחדים סקרנו אותי. זו הייתה הפעם הראשונה שהתעורר בי רצון לנסות ו"להיכנס לראשו" של אורן, ולהבין אותו ואת חבריו, את שפתם ומעשיהם, מנקודת ראותם. כל זאת ללא גישה שיפוטית, ביקורתית או כזו הנובעת מתוקף מקצועי כמורה. שמחתי מאוד להיענותו, שיערתי שאם ייבנה בינינו קשר כן, אוכל להגיע דרכו ללב החבורה, תהליך שאתקשה לבצע ללא סיועו. אורן, בעל המעמד הבלתי מעורער, היה מקור מידע מרכזי ודמות מפתח במחקר. באמצעותו נפתחה לי הדלת ללמוד על תרבות "הערסים והפרחות" המהלכת אימה בג"ה. התיאורים של אורן וחבריו, הביקורים בשכונות מגוריהם, השיחות עם ההורים והסבים, עם המורים בקהילה, עם מנהיגי היישוב לדורותיהם, בעלי תפקידים ותושבים, איפשרו לי להבין הבנה אותנטית ומהימנה את תהליך הקליטה שהותיר את הנקלטים פגועים,

5. מיצב - סטטוס, מעמד, מעמדו של אדם במערכת הדירוג של החברה בתחום הכלכלי או החברתי וכדומה (אבניאון, 1977: 537).

עם תחושת עלבון. תהליך שהיו לו השלכות קשות הגמשכות מאז ועד היום. הספר מתמקד בצעירים אלה, אשר בחרו למרוד בנורמות החברתיות ובערכים המקובלים בקהילת מגוריהם. הם יצרו לעצמם במתכוון "מודל תרבותי מהופך" (oppositional cultural mode), המנוגד לזה המקובל ביישוב. מודל זה מתאפיין באלימות ובאווירת מלחמה בין הקבוצות החברתיות בקהילה. המחקר מדגים כיצד חיווק הלכידות הקבוצתית היונה את בסיס הכוח שאיפשר להם לפעול כגוף מאוחד: "היינו יחד ערמה... לא ידענו פחד אפילו מהמשטרה... אף אחד לא יכול להיכנס בינינו.. אפילו המשטרה לא נכנסה בינינו", הקבוצה מפגינה אלימות, המתבטאת בהפחדה ובנקמה כלפי הקבוצה ה"דומיננטית" וכלפי רשויות הקהילה ומטפחת את הלכידות הקבוצתית כמקור לגאווה, להעצמה ולתחושת כבוד.

הספר מתאר את שלבי התהליך שהביא להתפתחות דפוסים אלה באמצעות מחקר אורך, על רצף של כחמישים שנה. הוא פותח בסיפור קליטתם של ילדי העולים והוריהם - העלייה ההמונית - וממשיך ועוקב אחריהם ואחרי דורות ההמשך עד שלהי המאה העשרים. מעקב אורך זה מלמד שמקורותיה של המציאות התרבותית-חברתית המתוארת כאן נובעים מתחושת דחייה מתמשכת (רב-דודית) בקהילה, במוסדותיה ובבתי הספר שלה. אלא שה"דור" הרביעי, אורן וחבריו, משנים אסטרטגיה ובחרים לפתוח במלחמה גלויה ומכוונת במערכות הפורמליות והלא פורמליות בקהילה. הם מורדים במוסכמות, ודווקא בדרך זו, לפחות מנקודת מבטם, הם רוכשים מעמד וזוכים ליוקרה. המונח "מלחמה" הופך למוטיב מרכזי בסיפורם והוא יכול ללמד אותנו על אחד מהמקורות להתגברותה של האלימות המתפשטת בחברתנו. קבוצה זו פועלת מתוך תחושה שחבריה יזכו למימוש רק באמצעות המלחמה שהם יזמים ומובילים.

6. במושג מודל תרבותי מהופך (oppositional cultural mode) הכוונה לתהליך של הבניה מכוונת של דפוסים תרבותיים, של ערכים ונורמות התנהגות הפוכים לאלה של הקבוצה הדומיננטית (קרניאלי, 1998 ב). כלומר, הנורמות, והערכים הייחודיים שסיגלו לעצמם ה"ערסים" וה"פרחות" באים על מנת לייחד את הקבוצה ולהדגיש את ההבדלים בינם לבין קבוצת המרכז.

פרק שני: תהליך המחקר - לראות את התרבות בעיני הנחקרים

כדי להתקרב לאוכלוסיה ייחודית ומשמעותית זו, אשר לא הייתה חלק מהמעגל החברתי שלי, להכירה מקרוב ולנסות ולהבין את מניעיה ואת דפוסי התנהגותה באופן מקצועי, נקטתי את גישת המחקר האנתרופולוגית. מטרתי הייתה לרכוש ידע שיאפשר לי לפענח את הקוד התרבותי של חברי אוכלוסיה זו (חזן, 1988), או כפי שספרדלי (Spradley, 1980) מגדיר זאת: "לראות את התרבות מבעד לעיני הנחקרים". השיטה שמה דגש על הבנתם ועל תיאור התנהגותם של נשואי המחקר מנקודת מבטם, גישה זו נקראת גישת ה-emic (Frake, 1962). לכן, נוסף על בניית הנוהל המחקרי, הייתי גם כלי המחקר (Merriam, 2001) את המידע אספתי במוקדים אחדים: שכונות המגורים, מקומות הבילוי והפעילויות הלא-פורמליות, מוסדות פורמליים ובתי הספר, באמצעות שלוש טכניקות: תצפיות - פתוחות וממוקדות; ראיונות - מזדמנים, פתוחים ומובנים, קורות חיים (life histories) - נרטיבים אישיים המתארים לעומק נקודות ראות ותפיסות עולם של ארבעה נציגים המייצגים ארבעה דורות. קיימתי הרבה מאוד פגישות ושיחות יזומות ואקראיות עם תושבים, בעלי תפקידים - עובדי המועצה, נציגי הארגונים הלא פורמליים וכל בעל תפקיד או תושב שהיה עשוי לתרום למחקר. את המידע שצברתי הקפדתי להצליב ולאמת (קשתי ולוין, 1991; Merriam, 2001; Zisman & Wilson, 1992).

המחקר נערך בג"ה, קהילה המונה כ-14000 תושבים, 4400 בתי אב. היישוב הוא בר-הקפה מבחינה מחקרית ומאפשר לימוד מעמיק של קבוצות הנוער ומאפייניהן, של סגנונות בתי הספר ויחס הנערים אליהם ושל חיי החברה שלהם. כן הוא מאפשר לימוד מרכיבים מרכזיים באורחות החיים ובדפוסי התרבות שנוצרו בשכונות ובקהילה בעבר ובהווה. המחקר הוא מחקר אורך רב-דורי (אתנו-היסטורי), העוקב אחר התפתחותו של תהליך חברתי-תרבותי, על רצף של ארבעה "דורות" - גיל, דוד, שלום ואורן - במבט על כ-50 שנה. כך התקבלה תמונה רציפה ואמינה של הקבוצה מעת העלייה של הדור הראשון לישראל, שנות החמישים, ועד היום, תחילת שנות אלפיים.

לאורך כל המחקר עסקתי בשאלות כגון אלה: כיצד לבנות מערכת של אמון ביני לבין אוכלוסיית המחקר לדורותיה? כיצד לזהות את המידע הבסיסי שהוא המנוף למניעי הדפוסים שפיתחו? וכיצד להגיע לאירועים בזמן אמת? המחקר חייב אותי לשהות באתרים השונים זמן ממושך (כשלוש שנים), שכן היה עליי ללמוד מחדש את הסביבה המוכרת לי כל כך בעיניים אחרות - כזרה, תוך ניסיון לנטרל ידע מוטה, אמונות ותפיסות קודמות ולספוג בכל החושים את המכלול הסביבתי, החברתי והתרבותי.

בתחילה הסתובבתי בשכונות ובאתרי ההתכנסות של תושבי השכונות, התבוננתי בהם, שוחחתי עמם שיחות חולין, נמצאתי במקום. בהדרגה התרגלו תושבי השכונות לנוכחותי, החשדנות התפוגגה קמעה, שיתפתי אותם במטרתי ואיתרתי את דמויות המפתח⁷ (key informants).

כדי לקבל תמונה רציפה בחרתי להתמקד בקורות החיים של ארבעה בחורים דומינוניים - המייצגים ארבעה "דורות", על רצף של כחמישים שנה. אף כי המונח "דור" מתייחס בדרך כלל לפרק זמן של עשרים וחמש שנה, הרי טווח הגילים בין הבחורים הוא כעשר שנים. יחידת זמן זו נבחרה, מאחר שקצב השינוי מהיר וההבדלים בין קבוצת גיל אחת לשנייה הם משמעותיים. הארבעה מתגוררים בשכונות "אגוז" ו"שקד". הם דמויות מרכזיות, המייצגות קבוצות גיל שונות. הם מנהיגים המשמשים מודל לחיקוי ולהדהות עם בני דורם, והם בולטים בעוצמת השפעתם בקהילה - בעבר ובהווה. התיאור הוא נרטיבי; העיון האנליטי עשוי ללמד על השקפת העולם בדבר מקומו של האדם בסביבתו, יכולתו לפעול בה, משקלם של רצונותיו והדרכים שבהן הוא מעצב את זהותו בתוכה (חזן, 1996). האוטוביוגרפיה היא חלק בלתי נפרד מהדרך שבה מבנה הפרט את חייו והיא גם זו שקובעת את מקומו במדקם החברתי והתרבותי ומקנה לו כיוון ומשמעות

7. המושג דמויות מפתח מכונה גם בספרות המחקרית האתנוגרפית בשמות כגון: ספקי מידע מרכזיים, אינפורמנטים, מסרטים ועוד. הכוונה היא לאותם אנשים המסייעים בידי החוקר על ידי מתן מידע רב למחקר וכן מקשרים את החוקר עם ספקי מידע נוספים, שעשויים לסייע בהשגת מידע רלוונטי למחקר.

8. "אגוז" ו"שקד" הן שתי השכונות המרכזיות שבהן בעיקר מתגוררת אוכלוסיית המחקר - האחת ממוקמת בקצה הצפוני של היישוב, ואילו השנייה - בקצה הדרומי.

(Bruner, 1987; Denzin, Lincoln, 2000). הפרט אינו אדיש לסביבתו והשפעתה ניכרת באוטוביוגרפיות עצמן, הנוטות לשקפו בדרך משלהן ולפרשו (קשתי ולוין, 1991). באמצעות קורות החיים למדתי, תוך הצלבה ואימות, את תרבות השכונות שנוצרה והתחזקה לאורך השנים ואת הזהות האישית והחברתית שהתעצבה בקרב התושבים בשכונות אלה לדורותיהם, ועמדתי על ההשלכות של גורמים אלה על הקהילה הרחבה. כך התקבלה תמונת אורך, המדגימה את התהליך ואת הגורמים להתהוות מערכת חברתית ותרבותית ייחודית על פני רצף השנים.

כרך שלישי: "גבעת הרקפות" - ראשיתה חלום של עיר גנים והמשכה - קהילה שסועה

**"לצד סיפור ההצלחה מוצנעות בשוליים שתי שכונות שבהן
גרים תושבים קשי יום"**

ג"ה היא קריה פסטורלית, מוקפת עצי אלון וחורש טבעי. הכתים הם חד-קומתיים בעלי גגות אדומים והם מוקפים בגינות. ג"ה מאחדת שני יישובים - "גבעת העמלים" ו"רקפת". הסמיכות ביניהם, סגנון הדיור והחתך החברתי הדומים, וכן הרצון לחיטכון בעלות ההחזקה המוניציפלית, הביאו את ראשי היישובים להציע איחוד ביניהם. ב-25.8.1957 הכריזו שני היישובים ביזמתם על איחודם המלא, ושם היישוב שונה ל"גבעת הרקפות" (ג"ה). אישור שר הפנים לאיחוד הכולל התפרסם ב-20.4.1958 בקובץ התקנות מספר 778.

מאז ועד היום מוגדרת ג"ה על פי נתונים רשמיים כיישוב מבוסס, המדורג בעשירון העליון מבחינת רמת ההכנסות. ג"ה מהווה מקום משיכה למשפחות המחפשות איכות חיים ורמת חינוך גבוהה לילדיהן. בתי הספר ביישוב טובים, אחוזי ההצלחה בבגרות מהגבוהים בארץ, בני הנוער מתנדבים לפעילות למען הקהילה, ורובם משרתים בצה"ל ביחידות מובחרות.

אך לצד סיפור ההצלחה מוצנעות בשוליים הצפוניים והדרומיים של היישוב שתי שכונות - "אגוז" ו"שקד", שבהן חיים בצפיפות כ-20% מכלל תושבי היישוב בדירות קטנות בבתי קומות. גרים בהן תושבים קשי יום, שהועברו לדירות האלה עם חיסול המעברות. למעלה מ-50% מהם מטופלים על ידי לשכת הרווחה, כפי שלמדתי מהמסמכים ומעדותו של גדעון⁹:

**בשכונות "אגוז" ו"שקד" מתגוררות כ-850 משפחות, מתוכן כ-450 זקוקות
לטיפול כלכלי בעיקרו. מספר התיקים בלשכה הוא כ-700 (כולל: גרושות,**

9. גדעון הוא דמות מרכזית בג"ה. שנים רבות פעל כאורח לקידום היישוב, היה פעיל בוועד ההוזים המרכזי ועמד בראשו שנים מספר. גם כנשיא רוטרי גייס את חבריו לפעול לרווחת התושבים והמקום. בין השנים 1974-1988 היה גדעון ראש מועצת ג"ה.

חד-הורים, חולים וקשישים). יש כ-250 משפחות הרוסות המצויות במעגל המצוקה (עדות זו נתמכת על ידי עובדים במועצה ובלשכת הרווחה).

כדי להבין את התהליך שגרם להיווצרותן של לפחות שתי קבוצות תושבים מובחנות, אסקור בקצרה את התהליך התפתחותה של ג"ה ואת הדפוסים שהשפיעו על בנייתה של תרבות המקום.

גבעת העמלים - מפעל השיכון העצמי

בתקופת השפל הכלכלי בארץ ישראל, באמצע שנות השלושים, הגה דב פטישי, מהמגדס מחיפה, רעיון מקורי כפתרון חלקי לבעיית חוסר העבודה בחיפה. הוא הציע תכנית בנייה שאותה כינה בשם "מפעל השיכון העצמי" (פטישי, 1983). הרעיון היה לתת לפועלים את דמי האבטלה, שממילא שולמו להם כשכר עבודה, על מנת שיבנו בית לעצמם (פטישי, שם: שפר, 1990). לאחר מאמצי שכנוע ממושכים מצד פטישי, קיבלו הרשויות את הצעתו. ניתן לו לבחור בין שתי אפשרויות לביצוע התכנית: האחת - בניית 200 יחידות דיור במפרץ חיפה ללא תמורה באמצעות חברת בנייה פרטית, והשנייה - הקמת יישוב לאלפי משפחות על אדמת הלאום בשולי הגליל התחתון, באזור מוקף כפרים בדואים. פטישי העדיף את ההצעה השנייה באומרו: "ראיתי בגבעות אלו מקום אידאלי להקמת יישוב גדול של עיר גנים" (פטישי, שם). כדי לעודד את הרעיון, הציע יוסף וייץ¹⁰ כי כל משפחה שתתיישב ביישוב, תקבל משק עזר, כפי שתיאר זאת ברקוביץ:¹¹

וייץ היה מעוניין שנעלה ליישב את הגבעות ועודד אותנו, הוא רצה להבטיח שהאדמות לא ייושבו על ידי בדואים. לנו היה זה פתרון של עבודה בבניין, כי הייתה זו תקופה של אבטלה. באוגוסט 1937 עלינו לקרקע. כל מתיישב קיבל שני דונם ומשק עזר.

10. יוסף וייץ היה אחראי מטעם קק"ל על אזור זה באותה העת. מאוחר יותר מונה ליו"ר מועצת פיתוח הקרקע בקק"ל.

11. משה ברקוביץ היה ממייסדי "גבעת העמלים" וראש המועצה הנבחר הראשון. הוא עמד בראש היישוב עד לאיחוד עם "רקפת" בשנת 1957, בהמשך נבחר כסגן ראש המועצה המשותפת לשתי קדנציות נוספות.

מוסיף ומרחיב כוכבי¹²:

"עמלים" הוקמה כשכונת מגורים, עבדנו בעבודות חוץ. רעיון משקי העור קסם לנו. קיבלנו משקי עור, שכללו עצי פרי, ירקות ולול עם עופות מחברת השיכון. ויצ"ו שלחה מדריכה מנהלל שהדריכה אותנו בחקלאות ירקות ומומחה ממשמר העמק, יועץ מומחה לנטיעת עצי פרי. היכול היה נהדר. באוגוסט 1937 עלתה "גבעת העמלים" להתיישבות במסגרת ה"אגודה הארצית של שכונות עובדים". השתייכות לאגודה זו חייבה את המתיישבים לפעול על פי תקנון, אשר קבע את סגנון החיים במקום. כל תושב שביקש להצטרף ליישוב, היה חייב להתקבל כחבר ב"אגודה". משקי העור תרמו רבות לכלכלת המשפחה, והיו מרכיב חשוב ביצירת רוח המקום. לא הוקמו תנויות פרטיות, אלא "צרכנייה", שהייתה בבעלות חברי האגודה וסיפקה את כל הצרכים. הילדים למדו ב"בית חינוך" של זרם העובדים.

"רקפת"

"שכונה לא בבעלות ההסתדרות, שתהיה כתוחה לכל יהודי"

הגשמת חלומו של פטישי והצלחתה של "גבעת העמלים" הניעו אותו לפעול להקמת יישוב נוסף בסמיכות מקום, וכך הוא תיאר זאת:

באותה עת עבדו בבתי הזיקוק יותר ממאה מהנדסים, טכנאים ופקידים יהודים. ב-1942 החלטתי לארגנם לשכונה חדשה שתוקם מול "גבעת העמלים"... תוך זמן קצר עלה בידי לארגן קבוצה... אך הם תבעו ששכונה זו לא תהיה בבעלות ההסתדרות, אלא תהא פתוחה לכל יהודי, וחזי החכירה ייחתמו ישירות ביניהם לבין הקרן הקיימת. בקשתם נתקבלה (פטישי, 1983).

נוסף על כך, שכנע פטישי קבוצה של יהודים מאנגליה להצטרף לתכנית (פטישי, שם; שפר, 1990). כך, ב-23 לדצמבר 1945 הונחה אבן הפינה ל"רקפת". עתה שכנו בסמיכות שני יישובים הדומים בסגנון הבנייה שלהם: בתים בודדים מוקפים בגינה, אך שונים באופיים - הקריה החדשה הייתה התיישבות פרטית, ולא קואופרציה.

12. רפאל כוכבי שייך לקבוצת מייסדי "גבעת העמלים". הוא היה מזכיר המועצה הראשון; הוא המשיך בתפקידו גם לאחר איחוד המועצות, עד שנת 1978.

קליטת עולים

“הגל השלישי היה הקשה מכולם...”

מיעוט התושבים בשני היישובים, פיזור הבתים על פני שטח רחב, הקרבה ליישובים של בדואים ולחץ השלטונות לקלוט עולים עקב גלי העלייה הגואים, הביאו את פרנסי היישובים לקלוט אליהם שלושה גלים של עולים. הקבוצה הראשונה הגיעה ב-1948 וכללה 192 משפחות מפליטי השואה. הם שוכנו בדירות קטנות בבתים משותפים שנבנו עבורם. הקבוצה השנייה כללה קבוצת עולים מאנגליה. אלה נקלטו בבתים בודדים שרכשו, ואילו הקבוצה השלישית כללה בעיקרה עולים מארצות המזרח - עולי העלייה ההמונית. הראשונים ביניהם הגיעו בשלהי 1950, הם שוכנו בשתי מעברות¹³ בסמוך ליישובים. על יחסם של הקולטים, תושבי “רקפת” ו”גבעת העמלים”, למדתי מרחל, אשר ריכזה את קבוצת המתנדבים, שנחלצו לסייע לשלוש קבוצות העולים:

פרט לביקורים בבתי העולים - פליטי השואה - ועזרה שוטפת, עסקנו בהקניית השפה העברית, בהגשת עזרה חומרית ובהשגת מקומות עבודה. גל העלייה השני, ב-1950, היה שונה, שכן רבים מהעולים באו מארצות דוברות אנגלית, קליטתם הייתה קלה, רובם התמזגו מהר מאוד ביישוב ולקחו חלק פעיל בחיי המקום. הגל השלישי היה הקשה מכולם. בגל זה נקלטו עולי ארצות המזרח, ששוכנו במעברות. קליטתם הכבידה עלינו מאוד. התנאים במעברה היו קשים ביותר. הפחונים התלהטו בימי הקיץ החמים וגרמו סבל רב לדייריהם. מי ביוז זרמו בתעלות פתוחות. בחורף מצבם לא השתפר, כי סבלו מקור ומחדירת מים. אותם הצטרכנו ללמד הכל.

החיים במעברות

“מי ביוז זרמו בתעלות פתוחות”

הצורך להתמודד עם גלי העלייה הגדולים אחרי קום המדינה חייב את הממשלה להקים מעברות. במהלך חיפוש אחר שטחים להקמת מעברות איתרו משרד העבודה ומחלקת הקליטה אדמת בור בסמוך ל”גבעת העמלים”. בשלהי 1950 הוקמה

13. מעברה מדרום ל”גבעת העמלים” ומעברה צפונית ל”רקפת”.

מעברה בסמוך לה, בהתאם לסיכום עם ראש היישוב, והיא יועדה למאה משפחות. "גבעת העמלים" נדרשה לספק שירותים לתושבי המעברה. אולם, בניגוד לסיכום לגבי היקף האכלוס, כבר בספטמבר 1951 מנתה מעברה זו 500 משפחות. ולא זו בלבד שהם חיו בצפיפות רבה וללא תשתית מתאימה, אלא שעולים המשיכו להגיע. הם שוכנו באוהלים, בצריפים ובפחונים, אשר דלפו מים בחורף ולהטו מחום בקיץ, ללא תנאים סניטריים הולמים ועם תעלות ביוב פתוחות. קשישים וגברים הסתובבו מובטלים בשטח המעברה, וגם בית ספר מסודר לילדים לא פעל בה. אמנם הוקצו שני צריפים ל"בית ספר" מקומי, אך הוא לא תפקד באופן סדיר. הכיתות היו עמוסות, רב-גיליות, ולימדו בהן שני מורים בלבד שלא הוסמכו להוראה. בצריפים ובאוהלי המגורים לא היו תנאים ללמידה. ההורים לא היו מסוגלים לסייע בעזרה בשיעורים ובמטלות, וילדים לא היה ציוד לימודי הולם. לעתים קרובות נעדרו הילדים מהכיתה עקב הצורך לשמור על האחים הצעירים או לסייע בפרנסת המשפחה, או סתם הסתובבו בשבילי המעברה. באותה העת ניהלו הרשויות ביניהן ויכוחים על תחומי האחריות, וכל אחת הטילה את האחריות והדאגה לעולים על זולתה, ולעולים לא נמצאה מערכת תמיכה חברתית וכלכלית. משנוכח ליאור, ראש מועצת "גבעת העמלים", כי אין ביכולתו לספק את השירותים הנדרשים למעברה, שלח ב-10 לספטמבר 1951 (סימוכין ב/1/705), מכתב בהול למנהל מחלקת הקליטה - מר גיורא יוספטל, והתריע בפניו על חומרת המצב, באומרו: ... לא באתם בדברים עמנו על הגדלת המעברה, וכיום המעברה מונה 500 משפחות והיא עוד ממשיכה לגדול. ענייני אספקה, חינוך, סניטציה, שירותי סעד נמצאים בטיפולה המלא של המועצה המקומית, ולא ייתכן להרחיב את המעברה לממדים אלה מבלי לבוא בדברים על כך עם המועצה במקום. אין באפשרותנו לספק את השירותים והטיפול למעברה, ונהיה נאלצים להפסיק את טיפולנו, והאחריות על כך תחול על מחלקת הקליטה.

כתגובה ובנתה מעברה נוספת צפונית ל"רקפת", ובשתי המעברות שוכנו למעלה מאלף משפחות.

המכתבים שמצאתי בארכיון המועצה מראים על התנערות מאחריות למצב המעברות ותושביהן מצד הרשויות השונות (ממלכתיות ומוניציפליות). התכתבות

והעדויות מלמדות שלא הייתה תכנית קליטה ממלכתית מסודרת, הפעילויות היו ספונטניות, והפטרונות שהוצעו היו זמניים וחלקיים ביוזמות נפרדות על ידי כל רשות בנפרד ללא תיאום ואיגום משאבים. לעולים לא הייתה כתובת ברורה שאליה יכלו לפנות ושממנה יכלו לקבל תשובה מוסמכת. הם נזרקו מפקיד אחד למשנהו, לא היה ניסיון עקבי ומסודר לפעול במשותף ולבנות תכניות מסודרות ומתוקצבות באחריות משותפת. לדוגמה, האחריות על חינוך הילדים ולימודיהם הועברה למועצה המקומית "גבעת העמלים", ו"רקפת", אולם זו הסירה מעצמה את האחריות בטענה כי איננה ערוכה לטיפול בנושא. היא דרשה לפתוח במעברה בית ספר ולשלוח לשם מורה או שניים, אך בפועל לא נמצא פתרון לימודי-חינוכי מסודר לילדים במעברה. דפוס זה הוא שהיה בבסיס התביעה של העולים שדרשו את המגיע להם באמצעות הרמת קול ולעתים אף יד, שכן אחרת לא זכו להתייחסות. תיאור דומה של היערכות לקויה של הרשויות, של בעייתיות בחלוקת האחריות, של חוסר תכנון מסודר וארוך טווח, התקיים גם בשנות התשעים, לגבי קליטתם של בני הנוער מברח"מ לשעבר (ראו: הורוביץ, 1991; Horowitz, 1999).

נקודת אור בתוך קשיי ההיקלטות והמגורים במעברות ניתנה לעולים באמצעות העזרה שקיבלו ממתנדבים תושבי "גבעת העמלים" ו"רקפת". אלה נרתמו לסייע להם והשקיעו בכך זמן, ידע ומשאבים, כפי שציינו רות ואהובה, שתיים מוותיקות היישוב, והמסמכים מחוקים את דבריהן:

היה עלינו ללמדם הכול: שמירה על היגיינה, הכנת אוכל, טיפול בתינוקות,

הפעלנו גן ובית ספר.

אולם היחס המורכב של המתנדבים לעולים מאפיין גישה החוזרת על עצמה לאורך שנים רבות. ליחס זה תפקיד מרכזי בהשתלבות של העולים לדורותיהם בג"ה - מצד אחד, רות, אהובה ורחל מתארות את הנכונות והרצון לסייע ללא תמורה לעולים שהיו במצב קשה מאוד מבחינה אישית, משפחתית, כלכלית וחברתית. ואכן, הן ואחרים סייעו לעולים ברצון ובמסירות. אך בה בעת, גם שנים רבות מאוחר יותר, ניכרת בדבריהן גישה פטרונית, מתנשאת, של "יודעות כל", גישה לפיה בידיהן הידע הנחוץ לקידומם של העולים.

קליטתם של עולי המעברות הכבידה עלינו מאוד. התנאים במעברה היו קשים ביותר. הפחונים התלהטו בימי הקיץ החמים וגרמו סבל רב לדייריהם.

מי ביוב זרמו בתעלות פתוחות. בחורף מצבם לא השתפר, כי סבלו מקוד ומחזירת מים, אותם הצטרכונו ללמד הכל.

ההתעלמות מהמורשת ומהניסיון של העולים אפיינו את גישת הקולטים באותה העת. גישה זו מתחזקת אף יותר כשבוחנים את דבריו של מנהל המעברות מטעם הסוכנות, חיים שיר, שהיה מתחילת שנות החמישים האחראי הפורמלי מטעם הרשויות על המעברות הסמוכות לג"ה, עד לחיסולן המוחלט בשנות השבעים:

הייתה סכנת נפשות לעבוד עם תושבי המעברות. היו תקופות של מתיחות ממש, הם מרדו כנגד הסוכנות, כלומר כלפיי. תמיד תבעו דירות ועבודה, איימו על חיינו, שיהרגו את ילדיהם ואת עצמם. טענו לקיפוח, שהכל מגיע להם, זו בעיה נצחית, ובמקומות כאלה זה בא יותר לידי ביטוי. כל העולים תמיד תבעו וניסו לסחוט. ההבדל בינם לבין יוצאי אירופה היה בצורה ובעוצמה. הם היו בעלי השכלה נמוכה ומוסר עבודה ירוד. למזרחים תמיד היו תביעות, הם סחטו מאתנו ואנחנו נכנענו להם. על הכל טענו. התנהגותם יצרה אנטגוניזם כזה שלא האמנו להם מראש, אך נתנו להם, מפני שפחדנו מהתוקפנות שלהם. לא הייתה אפליה, אך למשפחות מאירופה היו פחות ילדים, והם היו בדרך כלל משכילים ובעלי מקצוע, כך שהיה קל יותר לטפל בהם. היו לו דירות, אך הן לא נבנו למשפחות גדולות, ומדרך הטבע התאימו יותר למשפחות יוצאות אירופה. נשמרנו מאוד מאפליה, כי זה היה מסוכן מאוד. הקיפוח שלהם היה סובייקטיבי, שכן הם פיגרו בהשכלה ובתנאים כלכליים והיו מאוד תוקפניים.

גם בחלוף כארבעים שנה, חיים אינו מהסס בהציגו את עמדתו ואינו בורר את דבריו. הוא מציג בגילוי לב את תחושותיו ואת יחסו לעולים שעליהם היה אחראי. הוא אינו מנסה לבקר את הפעולות ואת הגישה שהיו מקובלות על הרשויות ועל נציגיהן באותה העת - לשאול שאלות, להטיל ספק. הוא בטוח בצדקת דרכו - דרכן של הרשויות, שהוא היה נציגן ועושה דברן. ההבדלים בתרבות, בהשכלה ובגודל המשפחה בין העולים מאירופה לעולים מארצות האיסלאם הם הגורמים ה"אובייקטיביים", לדבריו, להבדלים ברמת הטיפול ובמהירותו וביחס אל האנשים. לתפיסתו לא היה לכך קשר להחלטות הפקידים או להעדפות אישיות. לא הן שהשפיעו על מהירות "סידור" הדירות ואיכותן ועל סיוע במציאת פרנסה הולמת. כך, בפועל,

כבר בתוך המעברה, נוצרו פערים בין אוכלוסיות העולים, וניתן, על בסיס הנתונים המתקבלים, לפרשם כאפליה על רקע אתני-עדתי. חיים, מנהל המעברה, מוסיף ואומר, כי התנהגותם התוקפנית של עולי המזרח גרמה לו לפתח יחס עויין כלפי חלק מהעולים, כלומר, הוא לא האמין להם, אך נכנע לתביעותיהם בשל לחצים וסחטנות. הוא מדגיש כי לא הייתה אפליה לגבי עולי ארצות המזרח, שכן תנאי המציאות הם שאפשרו לקדם ולהעדיף את העולים מאירופה. לכן הוא מתרץ את תחושות הקיפוח של עולי ארצות המזרח כתחושות סובייקטיביות, בעוד המערכות השלטוניות פעלו לדעתו כנדרש ובהגינות.

עמדתו של חיים ביישוב ג"ה איננה ככל הנראה אירוע בודד. עיון בספרות המקצועית העוסקת בנושא מלמד כי בתקופת העלייה ההמונית, בשנות החמישים, היו האשכנזים הרוב בקרב האוכלוסייה הכללית והם שתפסו את מרבית עמדות המפתח. עובדה זו תרמה לתהליך התגבשותה של מציאות ריבונית (בן רפאל, 1989). הבדלי הוותק גרמו לכך שהאשכנזים היו לקולטים של המזרחים. הקולטים השקיעו בתפקידם מאמצים ומשאבים רבים, אך במקביל צברו גם עמדות כוח. דפוס הקליטה וההדרכה התפתחו לעתים לצורה של "מתן חסות", שבה "תפסו" הפקיד או המדריך עמדת מנהיגות כלפי "נתיניהם" (סבירסקי, 1990; כהן, 2001; קרומר-נבו, 2004). גישת הקליטה, שלא העריכה את תרבות המוצא של עולי ארצות המזרח, ויחסם של מרבית הקולטים גרמו, במיוחד לעולי ארצות האיסלאם, הרגשה של איבוד שורשים ושל פגיעה רגשית. אלה הגבירו את המתחים בין העולים החדשים לבין עצמם ובינם לבין החברה הקולטת (השוו: כהנא, 1991). בתקופת העלייה ההמונית ניכרו פערים בולטים בהשכלה בין האוכלוסיות. מבין המזרחים רוב הנשים וכשליש מהגברים לא ידעו קרוא וכתוב, בעוד שבין האשכנזים התופעה הייתה כמעט בלתי ידועה, ורוב רחב מתוכם היה ברמת השכלה גבוהה. ההבדלים בין הקבוצות בלטו גם במבנה המשפחה, בנורמות הקובעות את טיב היחסים בין אדם לחברו, בדפוס סוציאליזציה, בתרבות החומרית, בלשון, בלבוש ועוד (בן רפאל, 1989; שביד, 1989). הבדלים אלה שימשו רקע נוח להתפתחות סטראוטיפים שליליים ויחס מזלזל אצל הקולטים כלפי הנקלטים. העדויות מלמדות כי רבים מהעוסקים בקליטה לא נרתעו מלראות בנקלטים אנשים "פרימיטיביים" (בן רפאל, 1989; סבירסקי, 1990; קרומר-נבו, 2004).

האידיאולוגיה רואה את היהודים כעם אחד ולא כצירוף של עדות. שילובן של העדות היהודיות בחיי מדינת ישראל וצמצום מהיר של המרחק החברתי ביניהן הפכו למשימה לאומית מוצהרת (נוסק, 2002; שביד, 1989; שגב, 1984). בשני העשורים הראשונים לקיומה של מדינת ישראל דגלה הגישה הרזוחת בקליטת העולים בהטמעה מלאה (אסימילציה מוניסטית) בגישת "כור ההיתוך" (נוסק, 2002; Horowitz, 1999; Eisikovits & Beck, 1990). גישה זו מאפיינת מדינות בהתהוותן (Cohen, 1970), ודורשת מהגקלט השלכת הרגלים, ערכים, דימוי זהות עצמיים שהתפתחו בארץ המוצא (Cropley, 1983) הן ברמה האינדיווידואלית והן ברמה הקולקטיבית, זאת במגמה לצמצם פערים ולטשטש הבדלים מהר ככל האפשר (הורובין, 1991). השינוי הנדרש בהתאם לגישת "כור ההיתוך" היה חד-כיווני, חריף בעוצמתו והוטל על הנקלט בלבד.

חיסול המעברות

"כעלנו מהר מאוד בהעברת האוכלוסיות מהמעברה, ומנענו מן התושבים הוותיקים להתנגד"

המעברות הוקמו בישראל של שנות החמישים כפתרון דיור מהיר, ארעי וזמני בלבד. כך גם שתי המעברות שבסמיכות לג"ה, אולם בפועל, מרבית התושבים בשתי המעברות האלה, רובם יוצאי ארצות המזרח, נשאו בהן, בתנאי מחיה קשים מאוד, עוד שנים מספר. חמש שנים חלפו בטרם הוצע להם לראשונה פתרון לדיור קבע. הייאוש והמתח גברו, ובצר להם פנו העולים לליאור - ראש מועצת "גבעת העמלים" וביקשו את התערבותו. כתגובה פנה ליאור לרשויות הממלכתיות האחראיות, ואלו החלו בחיפוש אחר פתרונות לדיור קבע. לבסוף פנו נציגי הסוכנות ומשרד הקליטה למועצות של "גבעת העמלים" ו"רקפת" ודרשו מהן לקלוט אליהן את העולים מהמעברות הסמוכות. התושבים בשני היישובים הגיבו בהתנגדות מסיבית באומרים: ש"צירופם של העולים יפגע במרקם החברתי ביישוב ובסגנונו". משלא נמצא פתרון משותף למשרדי הקליטה, הסוכנות והמועצות המקומיות, החליט משרד הקליטה, באופן חד-צדדי, לשכן את העולים בשני היישובים למרות התנגדות התושבים (השוו: כהן, 2001).

בתחילת 1955 התפרסם קול קורא במעברה, אשר עודד את העולים למהר ולהירשם לתכנית הבנייה. המעוויינים התבקשו להפקיד מקדמה על סך 900 לירות כדי לממן חלק מהבנייה, ובכך להבטיח לעצמם מגורי קבע בדירה בת 32 מ"ד ב"גבעת העמלים". הובטח כי מי שימהרו ויירשמו עד אוגוסט 1955, יחלו בבניית בתיהם כבר בחודש אוקטובר הקרוב. חמישים משפחות מקרב "ותיקי המעברה", אשר התגוררו שם כחמש שנים, גייסו את המקדמה והיו הראשונות להירשם. אולם חלפו חודשי המתנה רבים והבנייה טרם החלה. בצר להם פנו העולים שוב לליאור - ראש רשות "גבעת העמלים" - אשר בתחום שיפוטה היו הבתים אמורים להיבנות. למרות התנגדותו והתנגדותם של התושבים הוותיקים להעברת העולים ליישוב, ועל אף שלא היה שותף כלל לתכנית או לתהליך ביצועה, פנה ליאור במכתב למשרד העבודה ולמשרד השיכון (נספח 1).

במכתבו הוא ביקש להאיץ את הבנייה, כדי למנוע התגברות מתחים, כעסים ואכזבה בקרב תושבי המעברה. עיון במכתבים הרבים שיצאו מהמועצה המקומית מלמד כי הבנייה נמשכה זמן רב מאוד, הרבה מעבר למה שהובטח, הבית היה קטן יותר - 29 מ"ד בלבד, רמת הבנייה - נמוכה מאוד. ב-27.1.1957, משגבר הלחץ של תושבי המעברה, שוב כתב ליאור למשרד מבקר המדינה, ובמכתבו גאמר, בין השאר:

... בחודש יולי 1955 הוסכם שמשרד השיכון מקים ב... שיכון לחיסול המעברה ונקבע ששטח הדירה הוא 32 מ"ד... בתחילת אוקטובר פנו אלינו תושבי המעברה והתלוננו שמשרד העבודה הוליך אותם שולל - כאשר הדירה רק 28 מ"ד... השטח הקטן... אינו נותן שום אפשרות לסידור המשפחה... דווקא במשפחות עולים המטופלות בילדים... נדרש הסבר למה הדירות שבניתם (והבנייה נגמרה כבר לפני כמה חודשים), עדיין עומדות ריקות... נכון, ששלב ב' של 60 דירות נוספות נבנו בסטנדרט עוד יותר נמוך, דהיינו, גם ללא מרצפות (רק בטון) והתקרה ממוזנית ולא מאקספנדיד ...

נספח 1

י"ד כסלו תשט"ז

29 נובמבר 1955

לכ'

משרד העבודה

מנהל אגף השכון

מר ד. טנה

הקריה

הנדון: חסול מעברת

סמוכין: מכתבכם מס' 1669/ק/6121 מיום 24.7.55

א.ג.

אנו מתכבדים להפנות את תשומת לבכם, שלמרות ההבטחה שניתנה לתושבי המעברה, שמי שירשם לשכון עד 31.8.55 יתחילו בבניית שכוננו עד 1.10.55, טרם נעשו ההכנות לכך.

מדי יום ביומו באים למשרדנו אנשי המעברה ושואלים למה טרם התחילו בבניה. כתוצאה מזה, ישנה תסיסה בין המועמדים המאושרים שבחלקם רוצים להוציא את הכסף. מאידך, אנשי מעברה רבים נמנעו עד כה מלהכניס כספים כי רצו לראות את התחלת הבניה ואז הם מוכנים להרשם

הננו לבקשך איפוא להודיע לנו בדואר חוזר מה הסכויים המעשיים להתחלת הבנייה.

בכבוד רב

ראש המועצה המקומית

במהלך 1957, באיחוד של שנה ומחצה, הועברו חמישים המשפחות הראשונות, ברוכות הילדים ולעתים מטופלות גם בהורים קשישים, לבתים שהכנתם לא הושלמה, ששטחם 29 מ"ר, בחלקם ללא רצפה וללא תקרה, בתים שלא חוברו לרשת החשמל.

עדיין היה צורך למצוא פתרון לעוד כאלף משפחות שהתגוררו בשתי המעברות. את תהליך "חיסול" המעברות מתאר חיים שיר, מנהל המעברות כך:

המעברה הראשונה שהחלו בחיסולה הייתה ליד "גבעת העמלים". התושבים הועברו לשכונת "אגוז" שנבנתה עבורם בשוליים הדרומיים של היישוב. בנינו כ-50 יחידות דו-משפחתיות. גודלה של כל דירה היה 29 מ"ר ושטח אדמה מסביב. כפתרון לשאר המשפחות שחיו במעברת "עמלים", בנינו במהירות אסבסטוניים על שטחים ריקים ביישוב והעברנו לשם כ-550 משפחות, את שאר תושבי (אותה) המעברה ואחרים חילקנו בדירות ביישוב וביישובים אחרים. בסוף נשארו במעברה זו כ-30 עד 40 משפחות קשות, שאי אפשר היה להזיזן. היו אלה עקשנים, בעלי דרישות מופרזות, או אומללים חסרי ישע שלא היה מה לעשות אתם. "עלובי החיים", שסחטו אותנו והבינו שבהתעקשות שלהם הם יזכו. רק ב-1966 גמרנו עם המשפחה האחרונה, וזאת רק בשל הלחץ של הצבא שהיה זקוק לשטח שבו שכנה המעברה. במהלך שנות ה-60 חיסלנו את המעברה הסמוכה ל"רקפת". הראשונים עברו כקבוצות שלמות לפי הקהילות בהן התגוררו בחו"ל, לשכונת "שקד" בקצה הצפוני של "רקפת", אך רובם הועברו לאסבסטוניים ולדירות פנויות במהירות כדי למנוע התנגדות של הוותיקים. שבועיים לפני שפרצה מלחמת ששת הימים התהליך הושלם. פעלנו במהירות לחיסול המעברה. דרשנו להרוס את הצדיפים, כדי שהם לא יחזרו ויפלו פנימה ויבואו אלינו עם תביעות ודרישות חדשות. במהלך שנות ה-70 בנינו בתים רבי-קומות¹⁴ באותו האזור ("אגוז") והעברנו את תושבי האסבסטוניים לשיכונים רבי-קומות (נספח 2).

14. שכונה עם בתי קומות, סגנון בנייה ומגורים צפוף לא התאים לסגנון היישוב. בכך הרגשה השונות בין התושבים. הסגנון המאפיין את ג"ה הוא בתים בודדים או דו-משפחתיים, מוקפים בגינה.

נספח 2

כח' שבט תשי"ז
27 ינואר 1957

יא/8-199

לכ"י
משרד מבקר המדינה
רח' יסו 24
ילדי, מר אלפוג
ה י פ ה

הנדון: שכונ עולים

א.נ.נ.

בעקבות פניהך למחן הסכר ופרטים על השכון הנ"ל, הננו למטר
לך הסתלשות חברים.

כחוצאה מכירור מסוהף עם משרד העבודה בחדש יולי 1955 הוסכם,
שמשך העבודה מקים שכון לחסול המעברה ונקבע, ששפת הדירה
הוא 32 מ"ר (ראח חליפה המכחלים המצורסת).

נאמר לנו ג'כ ע'י משרד העבודה שהחכנית ההיה רופה לשכון
עולים ברחוב י. הנשיא ורחוב רמז . כחשכפת משרד העבודה
טרסטנו הורעה מטעם המועצה המקומית להרסם לשכון זה ע'ם לחסל אח
המעברה.

כחחילת אוקטובר 55 פנו אלינו תושכי המעברה וחלוננו שמשך
העבודה הולין אוהם שולל - כאשר הדירה רק 28 מ"ר ולא כפי שהוכסת להם-
32 מ"ר. לאחר עיון בפרטי החכנית, מחברת החסרה ה ח י צ ו נ י ת
(כולל הקירות) היא 32 מ"ר.

כירור שהשפת הקטן - חדר אחד 9.68 מ"ר, חדר שני 5.58 מ"ר -
אינו גותן שום אפשרות לטרור המסתחה ולו כצמצום ובחנאים מינימליים
ומתוך ע'י כן קושי מיוחד. הרי רוקא מסתחה העולים מסופלות כילדים
רכים ורחוק מאד השכון הזה להרסות לשכון העולים ברחבתרמו או י. הנשיא
כפי שטרסטנו בתודעתנו.

גובה הפנים הוא 2.600 מ' בלבד.

הסכה, למה הירות שכניחם נגמרה כבר למני כמה חדשים, עדיין
עומדות ריקות ואין פעונינים לרכוש אותן, רעחי היא שהדירה אינה
עונה גם לצרכים המינימליים של ריור משפתתי.

נכון, שלככ' של 60 דירות נוספות, נכנו כמסגרת עור יוחר
נמוך דהיינו, גם לא ניתנה טרצטור (רק בסון) והחקרה ממזונות ולא
מאכטפדיים מל.

כרצון אענה לשאלות נוספות כאם יופנו אלי.

נכבוד רב

י. א.

ראש המועצה המקומית

לוסה: מכתב משרד העבודה למועצה המקומית
מכתב משרד העבודה לח' שכון
הודו המועצה המקומית להושכי המעברה
מכנית הדירה בשכון

עדות זו של חיים מחזקת את היחס המתנשא והחד-צדדי מצד משרדי הממשלה כלפי הרשות המקומית והעולים (נספח 3). כך למדתי כי לאורך כל השנים שבהן נקלטו תושבי המעברות בג"ה (מעל לעשרים שנה), ההחלטות התקבלו באופן חד-צדדי ובחטף על ידי הגופים הממשלתיים, לעתים אף מבלי ליידע את הנוגעים הישירים בדבר, ובכך גרמו לכעסים, ואלה הופנו בעיקרם כלפי העולים. שתי המעברות המתוארות לעיל אמנם פורקו לבסוף, אך מעבר לחיסולן הפיזי והעברת תושביהן לג"ה לא התקיימו ביישוב באופן יזום ומכוון בשנים הראשונות פעולות ממשיות לקליטה חברתית, כלכלית וחינוכית של הילדים והבוגרים. בכך נוצרה קרקע פורייה להיווצרות שוליים חברתיים ביישוב.

העולים אמנם שוכנו במגורי קבע, אך הוותיקים המשיכו לכנות את שכונות מגוריהם בשם "המעברות". מאוחר יותר שונה הכינוי ל"שכונות". העולים האלו לא התקבלו לחברה המקומית, הם נשארו מרוחקים ומבודדים, אף כי מבחינה מוניציפלית השתייכו עתה לג"ה, לכאורה כחלק "אינטגרלי" ממנה. סביר היה להניח כי בחלוף כחמישים שנה הם ייטמעו בחברה/קהילה המקומית ויהיו לחלק בלתי נפרד ממנה. אך מבט על האוכלוסייה הבוגרת היום (ילדי המעברות), אלה שגדלו והתבגרו בג"ה מלמד כי המצב בהווה, בקרב משפחות רבות, לא השתנה. מבחינתם הזמן כאילו קפא.

"אגוז" ו"שקד" כחמישים שנה אחרי

"הם לא עזרים לעצמם, רק נתלים במסכנות שלהם ככוח מרתיע"

כעבור חמישים שנה ביקשתי ללמוד לעומק את החיים ב"אגוז" ו"שקד", כדי לנסות ולהבין מה באמת מתחולל שם. תהליך הכניסה ארך זמן רב. התושבים התרגלו לנוכחותי בהדרגה, ואחדים ניאותו להיפתח ולספר לי על עצמם ועל חייהם. ניכר כי בשכונות אלה יש יוזמות מצד הרשויות והמוסדות השונים בקהילה (המתנג"ס, נעמ"ת) לפתח את המקום. אולם יוזמות אלה דורשות השקעה רבה במשאבים, בכוח אדם ובעיקר הן דורשות התמדה לאורך זמן, גם כאשר הציבור אינו משתף פעולה.

ברוב המקרים התאפיינו היוזמות ברצון להציג הישגים במהירות, הן היו קצרות טווח ולא הביאו לשינוי משמעותי. לעתים הפעילות אף גרמה ליתר ספקנות מצד

נספח 3

ט' חשוון, תשי"ט
23 לאוקטובר 1958

לכ'
הסוכנות היהודית
לידי יו"ר מחלקת הקליטה
חיפה

א.ג.

הנדון: מעברת ב"ה

האזביסטונים החדשים שהוקמו במעברה, הוקמו בקרבת הצריפים הישנים. לצערנו ולפי עניות דעתנו, היה התכנון בלתי מושלם. לא היועצו אתנו בכל הנוגע למעברה זו; התוצאות עגומות למדי: המקום רחוק מיישוב, אין כביש גישה, אין מאור, אין אספקת מים מסודרת והתנאים הסניטריים הנם בהחלט בלתי מספיקים. נוסף לכל זאת, אף היחידות, תכנון והקמתן גרוע ואם כי אין אולי אפשרות לתקן מבנה יחידות אלו, אנו מדגישים בכל הרצינות כי כל עוד לא יתוקנו התנאים הכלליים (כבישים, מאור, מים, תנאים סניטריים) אין להוסיף ולשלוח עולים למעברה זו. המועצה המקומית מבקשת נמרצות לגשת תיכף ומיד ולסדר כל האמור לעיל.

בתודה ובכבוד רב

א.ס.
ראש המועצה המקומית

הרשויות באשר לרצינות הכוונות של התושבים, ואילו תושבי "אגוז" ו"שקד" מצדם פיתחו חשדנות כלפי רצינות כוונותיהן של הרשויות השונות.

כדי להעביר לקורא תמונת מצב כפי שהיא מתקיימת בהווה, בחרתי לפתוח בתיאור אותנטי של תושבים החיים ב"אגוז" ו"שקד", המתארים את מאפייני השכונות, את מיצבם של התושבים ואת סגנון חייהם בהווה - שלהי שנות התשעים, באופן ישיר ובלתי אמצעי. הדוברים הבולטים הם יעקב, שושנה וגיל, המוגדרים בשכונות כ"סיפורי הצלחה". שלושתם עובדים, "מסודרים" כלכלית וחברתית, אך יחד עם זאת ממשיכים לגור כבוגרים עם משפחותיהם בשכונות אלה, שם הם מגדלים את ילדיהם. הם פעילים בציבור וחשים מחויבים כלפי תושבי "אגוז" ו"שקד", ומקדישים מזמנם וממרחם לקידום ולפיתוח המקום. שלושתם חשים שקופחו מאוד בעבר, אולם בשל נחישותם וגם בזכות סיוע של גופים שונים, הם הצליחו. עתה, לדבריהם, עליהם לעשות כל שביכולתם כדי למנוע את המשך הקיפוח של דורות ההמשך וכדי לחלצם מנחשלותם. כך הם מתארים את שכונות מגוריהם:

בהווה תמונת המצב היא שב"אגוז" ו"שקד" יש משפחות חד-הוריות בעייתיות ומסוממות, יש חסרי עבודה, פושעים משוחררים, מסוממים, יושבי בתים וקרנות רחוב. יש כאן קבוצת נרקומנים רציניים ששוקעים יותר ויותר, היום "טעונו הטיפוח" הם אותם שמות כמו פעם. כלומר, מי שהיה בזמנו בעייתי, בנו הולך בדרכו. גם כבוגרים הם ממשיכים לבלות כקבוצה, יחד שותים אלכוהול ומשחקים קלפים ולא נמצאים עם משפחותיהם. היום הם דורשים, מבקרים וחושבים שמגיע להם כי קופחו. הם לא עוזרים לעצמם, רק נתלים במסכנות שלהם ככוח מרתיע כדי שיתנו להם, בטוחים שמגיע להם. הציפיות שלהם הן עצומות. יש להם קשיים אובייקטיביים, סמים, רובם לא עובדים. הם מפתחים כל הזמן תלות במדיך. הם מתנקמים כשדברים לא הולכים כפי שהם רוצים. יש להם מהלכים עם העולם התחתון של היישוב, ניסו לעזור, אבל אין מספיק תמיכה.

הכל קורה לגד עינונו. אנחנו לא עומדים מהצד, אבל זה אבוד. צריך לשכנע את ראש הרשות שזקוקים כאן למבנה רציני כדי לקיים פעילויות

ולא רק למקלט אחד, כפי שזה היום, וכן נדרש כוח עזר מיומן ואחראי.
מה שיש היום זו אחיזת עיניים.

התיאור הקשה והמדאיג מתייחס לאוכלוסיה הבוגרת ב"אגוז" וב"שקד",
הנעה בטווח גילים בין 30 ל-60, הוריהם ואף הסבים של המתבגרים בהווה. אלה
סיפורי חיים של עולים "ותיקים", המצויים במצוקה כהוריהם, אנשים שלא
הצליחו להשתלב באופן עצמאי בחברה הישראלית. הם מוצאים עצמם בשוליים,
ללא יכולת להיחלץ ממיצבם הכלכלי והחברתי הקשה. הם מיואשים, כועסים
ומרירים, ורבים מהם פוגעים, גונבים ומשחיתים רכוש ציבורי ופרטי.
גדעון, דמות מרכזית בג"ה, מסביר כי משרדי המועצה המקומית, משלהי
שנות ה-50 ועד אמצע שנות ה-70, טיפלו בעדיפות נמוכה בבעיותיהם של
תושבי "אגוז" ו"שקד". הם לא הכירו את השכונות, לא הכירו את הקשיים
של תושביהן וטיפלו רק באלה שהגיעו למשרדיהם ותבעו עזרה. גדעון תיאר
את עבודתם כך:

מרכיבי השוליים בג"ה אינם אחידים. הגורמים להיווצרותם וקיומם מגוונים.
מבחינת קודת גג פתרו את הבעיה, אבל המערכות: החינוכית, הקהילתית
והחברתית שהצטרפו לטפל בהם לא פעלו כנדרש. לא איתרו בעיות ולא
ירדו לקהילה עצמה. המעורבות של החברה, הרשות המקומית והמערכות -
הפורמאלית - והלא פורמאלית - לא התבססו על היכרות עם ההתרחשויות
ב"אגוז" וב"שקד". הם פעלו רק במקרים חמורים שהגיעו אליהם. ואילו
תושבי שכונות אלה כדי לעזור לעצמם פעלו בתוקפנות או בבכי: "אשרי
יתום אני".

בבחינת הסיבות נמצא כי העולים חיכו בקוצר רוח לשילובם המלא בג"ה.
במהלך השנים שחיו במעברה הם הרבו לבקר בג"ה ולהיעזר במוסדותיה. הם
שילמו ממיטב כספם כדי לחיות בדירה קבועה ומסודרת כמו שכניהם ולהתערות
בחברה המקומית. אך גם עם מעברם ליישוב הם נדחו, והחיים בקהילה התנהלו
בערוצים נפרדים. הם שוכנו בשולי היישוב, מרוחקים מאזורי המגורים האחרים,
דירותיהם לא היו מסודרות כראוי ולא נמצאו לחלק מהם מקורות פרנסה הולמים.
נציגי הרשות טיפלו רק בבעיות שהגיעו למשרדם, מבלי שניסו ללמוד ולהבין את
התנאים להתהוותם.

שינוי מסוים בגישה של פקידי הרשות המקומית חל בחלוף כעשרים שנה, משנבחר גדעון בשלהי 1973 לראש המועצה המקומית. להלן תיאורו:

הגישה שתאמה את מדיניות שנות החמישים הייתה פתרון בעיות על ידי מתן כסף. ראשי הרשויות החזיקו קופה מיוחדת - קרן קופת ראש הרשות - אשר אפשרה להם על פי המלצת עובדת הסעד לעזור לנוקמים שלא ניתן היה לעזור להם בהתאם לקריטריונים ממלכתיים. אך הכסף שימש גם לצרכים פוליטיים. עצם הכותרת סעד הייתה בעוכרי העובדים ותאמה את המדיניות. בתקופת כהונתי, מתחילת 1974, חלו שינויים בתפיסה. הקרן בוטלה ואישרתי את התקציב לשימוש לשכת הרווחה על פי צרכיה ושיקוליה. התחלנו לחשוב במושגים אחרים בנושא הרווחה. באותה עת הביטוח הלאומי קיבל על עצמו את הנושא הכספי ושחרר את עובדי הלשכה מאחריות על המפתח לזכאי תשלום. כך יכלה העובדת הסוציאלית לפעול עניינית ולא על פי לחצים. בהתחלה החלוקה בלשכת הסעד הייתה לפי אזורים ושכונות. מששונתה הגישה ועברנו לשיטת הזכאות, שונו גם המיפוי והמבנה הארגוני. החלטתי שכל עובדת תתמחה בתחום מסוים; אלמנות, ילדים, נוער, קשישים וכו'. עברנו לעבודה מקצועית לפי נושאים וגילים. התחום הבעייתי ביותר בג"ה היה חוסר המקצועיות בטיפול בנערים ובגערות במצוקה. הפעולות שנעשו היו בהתאם למיומנויות העובד וליחזמות מקומיות, ולא על פי תכנית ברורה. נוסף על כך לא היה מתג"ס שיקלוט נוער במסגרות של החינוך הלא-פורמלי. לכן, כדי לשנות את המצב ולטפל במוקמים באמת, הנחיתי את מחלקת הרווחה לא לחכות במשרד לבכיינים או לתוקפנים אלא לצאת לקהילה, להכירה על מרכיביה, לאתר את הבעיות ולטפל בהן לעומק. אספידין הם קיבלו כל השנים. עכשיו הזמן לגיתוח ולטיפול שורש. שינוי הגישה היה קשה לעובדי הרווחה ולמערכת כולה. עתה היה עליהם לפעול בתיאום עם מערכת החינוך, המתג"ס (שהיה בהקמה) ותקציבים מוגבלים.

מינינו קצין ביקור סדיר שהונחה "לעבוד עם נשמה" ולאחר את הסיבות שבעטיין הילד נעדר מבית הספר. המורים נדרשו להגיב בהתאם. כך, כל הגורמים עבדו בשיתוף פעולה. פתחנו מועדון ב"אגוז" במקלט, והנחינו

לקלוט את כל הילדים גם אם המשפחה לא יכולה לשלם, אנוחנו נסבסד. הקמתי קרן מיוחדת לכך. הקושי העיקרי בעבודה זו היה איתור הבעיות וחשיפתן. נדרשה טכניקה לגילוי האמת. העובדים נדרשו לא רק להגדיר מצב משפחתי, אלא גם לגלות את הגורמים. לצערי לנוער באותן שנים לא היו מקומות בילוי ופעילות, בית הספר התיכון ותנועות הנוער לא תרמו על מנת לגשר על הפערים. ולעובדים היה קשה להתמיד - הם נשחקו.

מבט אורך של חמישים שנה על דרך הטיפול של המועצה ומחלקותיה באוכלוסיה זו מראה כי בעשרים השנים הראשונות עסקו הפקידים במילוי הצרכים הבסיסיים. הטיפול באוכלוסיה זו נכפה על המועצה ופקידיה, לא נבנתה תכנית פעולה, ולכן טיפלו רק בבעיות שהגיעו לשולחן הפקידים. גדעון, בשנות כהונתו, ניסה לתת טיפול מקצועי לאוכלוסיה זו על ידי יצירת תחומי התמחות של עובדי הקהילה, איגום משאבים וכוחות בקהילה. בתקופת כהונתו נבנו נהלים לגבי אופן הטיפול באוכלוסיה זו, שכוונו בשלבים הראשונים לשינויים בדרך העבודה של עובדי לשכת הסעד. הם החלו להתמחות בתחומים ייחודיים/מקצועיים (קשישים, נתמכים, חד-הוריים וכו') על מנת להעניק לאוכלוסיות השונות טיפול מקצועי והולם יותר. גישתו המערכתית של גדעון חתרה גם לתפיסת אחריות משולכת ומערכתית, ולכן הוא החל להרחיב בהדרגה את הפעילות לגופים נוספים ביישוב, תוך הדגשת שיתוף הפעולה עם בתי הספר והמתנ"ס. תהליך השינוי חייב העמקת התשתית, הכשרת צוותים, דאגה לתקציבים, תיאום בין הגופים השונים ופיקוח. בכל אלה התגלעו קשיים, אשר השפיעו על התוצר הסופי ברכות השנים. במשך הזמן ירדה רמת שיתוף הפעולה, וכל גוף פעל בהתאם לקריטריונים המקובלים במחלקה שאליה הוא משתייך. ההצלחה הייתה חלקית, והממצאים מלמדים כי לא חלו שינויים ממשיים במיצבם של תושבי "אגוז" ו"שקד".

פרק רביעי: החיים בשוליים

**חמישים וחמש שנים ב"גבעת הרקפות" - החיים כפי שהם
משתקפים בעיני "ילדי המעברות" לדורותיהם
"נתתי תאוצה לסיפור שיש שנאה"**

המפגש המחודש שלי במסגרת המחקר עם "ילדי המעברות" - בני גילי דור ההמשך - היה טעון מבחינתם ברגשות של כעס וחשדנות. נדרשה בנייה ממושכת של אמון הדדי. מטרתי העיקרית הייתה ללמוד מהם הן על חייהם, על תפיסותיהם ואמונותיהם והן על המציאות בשכונותיהם, תהליך שתבע ממני להניח בצד את הידע האישי שלי, את ניסיוני ומחשבותיי, את תפיסותיי ואמונותיי המוקדמות. זאת, כדי להיפתח ולקלוט את סיפוריהם "חפה ונקייה" ככל האפשר מהידע הסובייקטיבי שלי, ולאפשר לעצמי, למרואיינים שלי ולקוראים, להיחשף לסיפורים אישיים כפי שהם משתקפים מנקודת הראות של הקבוצה הזו, וכמייצגים את אמונותיהם ומעשייהם.

תהליך המחקר חידד לי עד כמה ההיכרות שלי עם קבוצה זו של ילדי המעברות לדורותיה הייתה שטחית והתאפיינה בבורות ובסטראוטיפים, בעיקרם שליליים. החלטתי להתמקד בעבודה זו באוטוביוגרפיות כבמקור מידע מרכזי נובעת מהתפיסה שלפיה תיאור קורות החיים (אוטוביוגרפיה) הוא חלק בלתי נפרד מהדרך שבה הפרט מבנה את חייו, קובע את מקומו במרקם החברתי והתרבותי ומקנה לו כיוון ומשמעות (Bar-on, 1994; Kacen, 2002). הפרט אינו אדיש למרקם החברתי-תרבותי בתהליך ההבניה של תולדות חייו, והאוטוביוגרפיות עצמן נוטות לשקף את המספר בדרך משלהן, לפרשו ולבארו (קשתי ולוין, 1991). לסיפורו של היחיד יש השלכות חברתיות-תרבותיות וכלכליות המשקפות לעתים גם את החברה שאליה הוא משתייך. מציאות זו משפיעה על עיצוב זהותו, על התנהגותו ועל התנהגותם של אחרים.

ארבעת גיבורי הסיפור, המייצגים ארבעה "דורות", גדלו בשכונות "אגוז" ו"שקד" והם חיים שם בהווה. הפרש הגיל בין כל אחד מן הנציגים הוא כעשר שנים. הבוגר גיל הוא כבן חמישים, דוד כבן ארבעים, שלום כבן שלושים ואילו אורן כבן עשרים. טווח זה נקבע כ"דור" בגלל מיסוד של הבדלים חברתיים-תרבותיים משמעותיים,

שנוצרו בין קבוצה אחת לשנייה, ובגלל השפעתם המצטברת של השינויים המתקיימת עד היום. המפגשים בינינו התקיימו ביחידות, במקום שהם בחרו בו. במהלך המפגש רשמתי את דבריהם, ללא כל שינוי או עיבוד. התיאורים המובאים בפרק זה מפי הדוברים מוצגים כלשונם, ולצדם מתוארים תהליכים מקבילים שהתרחשו בקהילה ובבתי הספר באותה העת.

ה"דור" הראשון - גיל

"אין אפשר שלא לפתח מרירות, תחושות כעס, קיפוח ותסכול" המספר הראשון הוא גיל, נציג ה"דור" הראשון, הבוגר בחבורה. גיל, כבן חמישים, הוא אב לארבעה בנים. משפחתו עלתה מעיראק ונשלחה עם הגיעה ארצה למעברה הסמוכה ל"גבעת העמלים". כשהגיע גיל למעברה היה ילד קטן, חמן קצר לאחור מכן נפטר אביו בעודם גרים במעברה. הוא ובני משפחתו משתייכים לגל הראשון שהתיישב ב"אגוז" בשנת 1958. מאז ועד היום הוא חי בשכונה. אשתו רחל, שגם הוריה הגיעו מעיראק, נולדה במעברה וגדלה ב"אגוז". גיל הוא גבר מוצק וחזק, המקפיד לפתח את גופו. הוא מעורב בחיי הקהילה, ולדבריו, הוא עושה זאת כדי לפצות את האוכלוסייה - תושבי "אגוז" ו"שקד" - על קיפוח שנמשך שנים רבות כל כך. בהווה הוא מתפקד בהתנדבות כיו"ר ועד הורים מרכזי ביישוב וכחבר בוועדת החינוך היישובית. גיל סיים, לדבריו, עשר שנות לימוד, אך אין לו תעודה המאשרת את לימודיו, ויצא לסייע בפרנסת המשפחה. כאשר השתחרר מהצבא התקשה למצוא עבודה. בסיוע גדעון, ראש הרשות באותה העת, השלים את לימודיו, עבר קורס מדריכים ועבד מטעם המועצה ובהמשך מטעם המתנ"ס כמדריך נוער שכונת. לאחר שנים אחדות פוטר מעבודתו ועבד לפרנסתו כחשמלאי. בהמשך שלח ידו במסחר ותקופה ארוכה אף היה מובטל. בשנים האחרונות הוא עובד כמורה לנהיגה. בשעות הפנאי הוא פועל למען תושבי "אגוז". בתחילה סירב גיל להיפגש עמי, רק לאחר פעולת תיווך ממושכת, בסיוע חברה משותפת והבטחה שיוכל לקרוא את הדברים, להעיד, להגיב ולהתנגד לפרסומם, נאות להיפגש עמי בביתו בנוכחות אשתו. בתחילה היה מתוח מאוד זהיר בדבריו, אך בהמשך החל לשתף פעולה ולדבר באופן חופשי וברצון. דבריו מובאים כלשונם:

נולדתי ב-1951, ואת ילדותי חייתי במעברה. ב-1958 עלינו מהמעברה ל"גבעת העמלים". הייתי בן 6, חכוד לי בכאב, שהמסד חילק אותנו לדירות של 29 מ"ר והיינו משפחות ברוכות ילדים. חילקו את הדירות לפי המעמד, מי שהיה מקורב למסד או בעל מעמד, קיבל דירה למעלה. למטה גרו נתמכי הסעד, למעלה גרו העשירים, בתנאים טובים יותר, עם רצפה ותקרת אקספנדיד. אמי, אלמנה ענייה, קיבלה את הבית האחרון בוואדי בשורה התחתונה. החזקים למעלה, החלשים למטה. אחרי שנה קיבלנו חשמל, אבל לא תאורת רחוב. בנו שכונה ללא מחשבה (נספח 4). רק בתים נתנו לאנשים. כך נוצרו בקרב יוצאי המעברה מעמדות שונים. הספרדים שלמעלה חשבו שהספרדים שלמטה זבל. אנשים שהיו שווים לנו במעברה, מששוכנו למעלה תפסו גובה. המשפחות ברוכות הילדים היו למטה: אלמונינו, בקשי, חוגי. זה שיבש את ההרמוניה והשוויוניות שהייתה במעברה.

הם לא חשבו כלל על חיי קהילה, אפילו בית כנסת לאנשים הדתיים לא בנו. הם ביקשו ולא בנו, אז האנשים באו בלילה בסתר למעברה, שהיה בה בית כנסת, ולקחו את צריף בית הכנסת מהמעברה על משאית, והעלו אותו לשכונה. למחרת כלאו אותם. אחרי שנים בנו בית כנסת שעד היום בתהליך בנייה.

עלינו כילדים אף אחד לא חשב. לא בנו מגרש משחקים או מועדון נוער לכל כך הרבה ילדים. כדורגל היה העיסוק המרכזי, אבל שיחקו גם במשחקים שבנינו לבד מלוחות: עגלות, קורקינט, עפיפונים. בחגים ארגנו מסיבות שכונתיות בלי מדריך, הכל בעצמו. העגלה של אבו-סאלח הייתה הבמה, ככה הופענו, היינו יחד, חגגנו לפי החג והמסורת. היה מפגש של כל הנוער ופעילות לא רגילה, היו חיי שכונה בכיף.

בבית הספר פגשנו לראשונה הרבה ילדים. מהר מאוד הסתבר לנו שאנו, ילדי המעברה, חלשים. הוכנסו כקבוצה ללמוד במשמרת השנייה. החלשים למדו יחד והם היו מ"אגוז". בסוף רק כדורגל נשאר לנו. הקמנו קבוצות כדורגל טובות, אבל לימודים לא היו. אז ניפו את כולם. בנו בית ספר מיוחד במעברה, והמורים פתרו את הבעיה בכך שהרחיקו את המצורעים כמה שיותר. לא יכולנו לצאת מהסטיגמה של "רחובות המעברה".

י"ז אייר, תשי"ט
25 למאי 1959

לכ' חברת "עמידר" בע"מ
לידי ד"ר א. צדיק
רח' המגינים 44
חיפה

א.נ.,

הנדון: הזמנת חשמל לדירות ברח' גולומב ומרדכי

מתברר שחברת "שכון" לא גמרה עבודת החשמל במלואה, בבתים
הנ"ל, כדי לקבלת זרם לבתים (חסרים בהרבה מקומות לוחות, של
חשמל עם פקקים ושעון).

הננו לבקשתם לעשות כל מאמץ ע"מ לגמור בהקדם את העבודה ע"מ
שחברת החשמל תוכל לתת לבתים הנ"ל את זרם החשמל המבוקש.

בתודה מראש,
ובכבוד רב,

צ. ש.
מזכיר המועצה

בית הספר נבנה במקום שרק אוטובוס אחד הגיע אליו בבוקר ואחד בערב. הייתה לו חותמת: 'בית ספר המעברה בית ספר למפגרים'. הרגשנו מפגרים. כעבוד כעשר שנים, משפודקה המעברה סופית, העבירו את בית הספר ליישוב ושינו את שמו ל"רקפת", בית ספר לחינוך מיוחד. חלוקת הילדים הייתה כך שרוב ילדי שכונות "אגוז" ו"שקד" למדו בבית הספר במעברה, אשר התרוקנה ומצב התחזוקה שלה היה ירוד ביותר. המעטים שהתחמקו מגור דין זה למדו בבית הספר הדתי, ובודדים בלבד נשארו בבתי הספר הממלכתיים. במצב שבו לא למדנו יחד ולא היו לנו מקומות מפגש, גם לא נוצרו יחסים כנים עם ילדי הוותיקים. הם התייחסו בהתנשאות או ביריבות. תמיד צעקו לנו 'מעברה מעברה'. לעתים רחוקות נתנו מחמאה בהתנשאות: "באמת כל הכבוד שהצלחת". לא היינו יחד. היה להם את ה"נוער העובד", מהר מאוד הבנו שתנועת הנוער לא בשבילנו, כי לא קיבלו אותנו. לכן, גם אנחנו לא רצינו בה. העדפנו להיות ללא הדרכה. מאוחר יותר, באמצע שנות השישים, כנערים, נאבקנו בראש המועצה לקבל מועדון. הוא, בביטול, שלח אותנו ל"נוער העובד". סירבנו ועשינו בעצמנו מועדון מצריפונים. רוב ה"דור" שלי לא למד בתיכון. בית הספר היה סלקטיבי, וקיבל רק את מי שהצליח במבחן ה"סקר". הרוב יצאו לעבוד. אני גמרתי בית ספר יסודי דתי בהצטיינות. עד כיתה ג' למדתי בממלכתי, ולא הצלחתי ללמוד קרוא וכתוב וחשבון, מהדתי הלכתי ללמוד ב"טכניקום" חשמל ואלקטרוניקה. זו העילית. למדתי בו עד אמצע כיתה י', אחר כך הייתי חייב לעבוד. לא סיימתי את הלימודים, עבדתי בכל עבודה בעולם כדי לעזור לאימא בפרנסה. רבים מחברי שנפלטו מבתי הספר התקשו למצוא עבודה ולהתמיד בה. אני השתדלתי להצליח בכל כוחותיי. משהתגייסתי לצבא, בשונה מהחברה היום שמתנגדים לשרת, הלכתי לסיירת "שקד". מסלול קשה. הקרבינות הייתה חשובה לי מאוד, זכיתי להרבה הערצה בשכונה. כשהשתחררתי מהצבא ומכל הגדולה הזו - המעמד, הכבוד, העצמאות, ההערכה ב"אגוז", פתאום, לא היה לי לאן ללכת. פשוט נפלטתי החוצה. כשהצטרפתי להילחם הייתי שם וכולם ידעו איפה אני. עתה נזרקתי ממקום למקום, רוצה ללמוד ולא מתקבל. רק התברר מהרחוב מעריצים, שם אפשר להיבנות. לבסוף, בעזרת

גדעון, ראש המועצה, הפכתי למדריך ויצאתי לעזור להם, שלא יקרה להם מה שקרה לי. המעבר מהגדולה למציאות קשה מאוד. לא הייתה לי תעודה של עשר שנות לימוד, וכמובן לא תעודת בגרות וכל הדלתות נסגרו. היה לי מטען של ידיעות רחב ועצום, אבל לא תעודה. למרות שהתקבלתי להדריך, הצטרפתי ללמוד כדי להיות מדריך מוסמך. בוועדת הקבלה שוב היו בעיות, אבל מנהל המכללה עזר לי באופן אישי שאלמד. רבים עברו סיפור דומה. היו כאלה שלמולם הטוב נפתחו להם דלתות, אבל רבים נפלטו. מכללות רבות סגרו בפני את הדלת, אחר כך גם המתנסים. איך אפשר שלא לפתח מרירות ותחושות כעס, קיפוח ותסכול.

גיל מודע לתחושות המרירות והתסכול המכרסמות בו כחלק בלתי נפרד מחייו. שורשיהם ועוצים, לדבריו, בתהליך הקליטה שלו, של משפחתו ושל אחרים כמותם בכל תחומי חייהם. דבריו משקפים אווירה קשה, כי רגשות אלה הם ביטוי למצב קיומי, והוא מצביע באופן מפורט על מצבים ואירועים משמעותיים בחייו, אשר גרמו, ככל הנראה, לצמיחתן של תחושות אלה כתגובה לקיפוח מתמשך. דבריו מתארים מסע של מעברים דרמטיים, אשר עיצבו את זהותו, את התנהגותו ואת התפיסה הציבורית כלפיו וכלפי מוצאו (השוו: בר-און, 1999; קרומר-נבו, 2004).

הקליטה בקהילה

“לא הייתה אכילה... אך היה קל יותר לטפל במשפחות מאירופה”

כילד גיל זוכר את תחילתו של הקיפוח. זה היה בהיותו כבן שמונה, עם מעבר משפחתו לשיכון הקבע בג'ה. בעוד החיים במעברה, בהסתמך על זיכרונו, התאפיינו בשוויוניות, הרי דווקא את המעבר לדירת הקבע, שהיה בו סיכוי לחיים מסודרים בבית משלהם ושל שילוב בקהילה המקומית המבוססת, זוכר גיל בכאב. התקווה הפכה לייאוש. כילד הוא חש שכבר בחלוקת הדירות בשיכון שנבנה עבורם, נוצרו הבדלים, וכי טיב הדירה ומיקומה נקבע על פי עוצמת הקשר של המשתכנים עם נציגי המוסדות¹⁵. לדברי חיים שיר, שני קריטריונים השפיעו על טיב הדירה ומיקומה: המוצא והפעלת לחצים. תיאור זה מחזק את ההבנה לכך שתחושותיו של גיל אינן משוללות יסוד.

15. סימוכין לתחושות אלה מצאתי בדבריו של חיים מנהל המעברה ובמכתבו של ראש המועצה ליאור.

הגישה הזו העיבה על מערכות היחסים בין התושבים ויצרה מאבק על מיקום הדירה ואיכותה. גיל, כילד, היה עד לקשיי הקיום של אמו האלמנה (אביו נפטר במעברה) ושל אחיו, משעברו לדירה שלא הייתה מוכנה, בשולי השכונה, בוואדי. לצדם שוכנו, לדבריו, משפחות נוספות, שהוא הגדין כחלשות. הזיכרון נשאר כצללקת כואבת. התחושה שהשיקולים בחלוקת הבתים לא נעשו בתום לב, אלא הושפעו מלחצים ומיחסי כוחות, פגעה בו וכיוונה אותו כבוגר לנסות ולהתקרב לעמדות כוח ולהיות בעמדת משפיע ולא מושפע.

אולם מסכת תחושות הקיפות של גיל כלפי הרשויות הקולטות אינה מסתיימת באפיזודה זו. הוא נזכר בכאב שגם בית כנסת לא בנו ב"אגוז", ובכך פגעו ברגשותיהם הדתיים והקהילתיים-חברתיים של העולים. למרות בקשותיהם סירבה הנהלת המועצה המקומית להיעתר לתחינתם לבנות להם בית כנסת או לחלופין להעביר את צריף בית הכנסת שלהם מהמעברה. במקום זאת שלחו אותם להתפלל בבית הכנסת האשכנזי, שהיה במרחק של שלושה קילומטרים משכונתם. בית כנסת זה לא התאים לתרבותם ולסגנון תפילתם, ונוסף לכך, הם לא התקבלו בו ברצון. לבסוף, לאחר דחייה של בקשותיהם, ובצר להם, שכרו התושבים טנדר, ובלילה עקרו את הצריף ששימש אותם כבית כנסת במעברה והציבו אותו בשכונה. רק כעבור כעשר שנים החלו בבניית בית כנסת, ובנייתו נמשכת עד עצם היום הזה. לסיפור המצער הזה מצאתי סימוכין. בארכיון המועצה נתקלתי במכתב שנכתב בכ"ד בחשוון, תשי"ח (אוקטובר 1957), בכתב יד, וחתום על ידי 33 תושבים משכונת "אגוז". על אותו המכתב עצמו בשוליים, רשום גם בכתב יד, "לא אושר בישיבת ההנהלה 18/11/57", וזאת אף שכתוב על ידי אותה הנהלה כי: "יש להם ספסלים, כיסאות וספרי תורה" (נספח 5). התנגדות זו של הנהלת המועצה תמוהה מאוד, וללא ספק יצרה כאב ופגיעה נוספת ומיותרת בקרב התושבים האלה, שנאלצו פעם נוספת לנקוט דרכים משלהם על מנת להשיג בית כנסת להתפלל בו, וכך לשמור את יהדותם ואת חייהם הקהילתיים.

גיל ממשיך ומפרט את העוול שלדעתו נעשה להם כילדים במישור הקהילתי-חברתי באומרו כי גם עליהם, כילדים שהסתובבו בשכונה, לא חשבו, לא בנו להם מגרש משחקים או מועדון. הוא ראה את מגרשי המשחקים בשכונות המגורים האחרות, את הצריף של תנועת ה"נוער העובד", שבו נפגשו הילדים והנוערים המבוססים לפעולות, בעוד הוא וחבריו נדחו, והכאב צורב (השוו: כהן, 1999).

אמו, בדומה לשאר תושבי "אגוז", לא יכלה לשלם עבור חוגי ספורט והעשרה אחר הצהריים, והילדים נשארו בבידודם. החיץ בין הילדים הנערים והבוגרים מ"אגוז" לתושבים הוותיקים היה מלא. זאת, נוסף להשפלה ולפגיעה בתדמית של הוריהם בתוך המשפחה וביחס הסביבה, לאור העובדה שלא נמצא להם מקור פרנסה הולם, והם היו תלויים כלכלית במוסדות כנתמכי סעד.

בחלוף כעשר שנים מהעת שבה עברו המתיישבים לג"ה היה ניסיון לשינוי ולטיפול של הצעירים ב"אגוז" וב"שקד". היוזמה לא הייתה של המועצה המקומית או של מוסדותיה, אלא של גדעון וחבריו, שהחליטו לפעול מטעם ה"לשכה הצעירה" ו"רוטרי". הם תרמו להם מועדון, וכך מתאר גדעון את הדברים:

את גיל וחבריו הכרתי כשהיו בני 17. הם היו זקוקים כנערים למועדון ולא היה להם. זו הייתה קבוצה ייחודית, אשר הייתה להם שאיפה לפעול ולתרום מעצמם, בתנאי שיתנו להם את התנאים הפיזיים. את גיל מצאתי בשכונת המעברה, עודדתי אותו ועזרתי לו, זה היה בשנת 7-1966. פעלנו באמצעות "רוטרי" ו"הלשכה הצעירה" - יוזמה פרטית שלנו. לילדים אלה הייתה נכונות לקבל עזרה. התרמנו ספרים, דאגנו להם לצריף.

לבסוף אכן נבנה צריף המועדון, שנה לפני גיוסו של גיל. אולם, מבחינתו, הפגיעה הקשה ביותר הייתה ההרחקה שלו ושל חבריו מבית הספר הממלכתי המקומי ב"נבעת העמלים". זמן קצר לאחר הגיעם לבית הספר הם הושמו בכיתות נפרדות שיצרו עבורם. בחלוף כשנה הם הוגדרו "טעוני טיפוח", ובתירוץ שכך יקודמו, באמצעות "פיצוי דיפרנציאלי"¹⁶, הם הורחקו לבית ספר שובנה עבורם במעברה. זו התרוקנה בינתיים ממרבית תושביה (נשארו בה רק המשפחות הבעייתיות, על פי הגדרתו של חיים שיר).

16. פיצוי דיפרנציאלי היה חלק מתכנית שכונתה "מפעל הטיפוח: קידום אוכלוסיות דלות באמצעים ממלכתיים". במפעל הטיפוח נעשה ניסיון לקדם את תלמידי אזורי המצוקה בדרכים חינוכיות והוראתיות כבעלות כוח פיצוי לנוכח הקיפוח הסביבתי - זאת בבית ספר מיוחד "בית ספר טעון טיפוח", שקיבל משאבים נוספים (ראו: חן, 1989).

הקליטה בבתי הספר הממלכתיים (מיסוד ההפרדה)

"המורים כתרו את הבעיה בכך שהרחיקו את המצורעים כמה שיותר...."

למערכת החינוך בג"ה תפקיד מרכזי ביצירת ההפרדה ובמיסודה. המפגש הממשי הראשון שלי, מפגש קצר מועד, כילדה, עם ילדי "אגוז", התקיים בבית הספר הממלכתי "עמלים". כתלמידה זכורה לי האפיזודה החולפת בצירופם לבית ספרנו. בתחילה הם הגיעו כבודדים והוכנסו לכיתות הלימוד שלנו, אך טרם היה ביכולתם להשתלב, משהיתוספו עוד תלמידים, הם הוצאו מכיתות הלימוד שלנו לכיתות שפתחו עבורם ב"עמלים". אך גם הפתרון הזה היה זמני, ותוך זמן קצר הם הוצאו מבית הספר וגשלו ללמוד במעברה שנגטשה, לבית ספר שנופתח עבורם. אליהם צורפו גם ילדי "שקד". חלק מהצריפים שיועדו להריסה במעברה הוסבו לכיתות לימוד, ואליהם הוסעו הילדים בבוקר והוחזרו בתום יום הלימודים.

לנו ילדים התהליך נראה טבעי ונכון, "מה לנו ולהם? מקומם לא עמנו". כך רצו הורינו, המורים ופרנסי היישוב, וכולנו חזרנו לשגרה, כאילו דבר לא אירע. בפועל, כתוצאה מהחלטה זו, מעבר לתקופת שהותם הקצרה של ילדי "אגוז" בבית ספרנו לא היו לנו מקומות מפגש יומיים נוספים, זאת אף ששכונת מגוריי הייתה סמוכה ל"אגוז". כעשרים שנה מאוחר יותר, כמורה בבית ספר "עמלים", פגשתי את ילדיהם של "המורתקים", שברובם עדיין היו קבוצה מוכחנת. אמנם חלו שינויים, בית הספר שבמעברה נסגר, והם, ברובם, למדו בבתי הספר הממלכתיים ביישוב, אך כדי להבין את היחס אליהם ואת מיצבם לאורך חמישים שנה נדרשו ממני שנים של מחקר.

ההפרדה בבתי הספר הממלכתיים - הגישה הממלכתית שאפיינה את מערכת החינוך בישראל בסוף שנות החמישים (העת שבה צורפו ילדי "אגוז" לבית ספר "עמלים" וילדי "שקד" לבית ספר "חכצלת"), הטילה את תפקיד החיברות בעיקר על בית הספר, משום שהוא היה מקום המפגש העיקרי בין ילדים מארצות מוצא שונות. באמצעות חוק חינוך חובה, ובהמשך באמצעות חוק חינוך ממלכתי, תמך משרד החינוך בגישה הרואה בבית הספר גורם מלכד, החותר ליצירת אחידות ושוויון (דרור, 1999; קשתי, 2000), אולם לא התקיים דיון מקיף על הדרך שבה ייקלטו הילדים בכיתות ויטמעו בקרב האוכלוסייה המקומית. שאלת היישוב ומהות ההכשרה שתינתן למורים שיצטרפו לעשות את המלאכה לא נדונו לעומק, כפי שלמדתי מהשתלשלות האירועים בג"ה. הפרדת התלמידים העולים מהתלמידים הוותיקים מיד עם צירופם

לבית הספר המקומי גוזה באחת את התקווה של ההורים, שזה עתה יצאו מהמעברות, לצאת מבידודם, ובמיוחד לאפשר לילדיהם להשתלב במערכת החינוכית והחברתית בקהילה שאליה השתייכו (נספח 6).

את תיאור תהליך הקליטה בבתי הספר בג"ה בחרתי לפתוח עם דרורה שליט¹⁷. דרורה הייתה באותה העת מורה צעירה בבית ספר "עמלים" - בית הספר הממלכתי, שאליו הופנו ילדי "אגוז" בגילים 6 עד 14 (כיתות א'-ח'). היא מחזקת את דבריו של גיל:

לפני כארבעים שנה, כשהם הגיעו עם פינוי המעברות, הייתי מורה צעירה, ולא הכינו אותנו לקלוט את התרבות הזו. נכנסה קבוצה גדולה שהיוותה בעיה. היה חסר להם חומר לימודים רב ולא היו להם הרגלי למידה. המורים שלימדו אותם עמדו בפני עובדה. היו ביניהם ילדים שהתקשו מאוד בלימודים ולא ידעו כיצד להתמודד עם זה. גם תמיד גערנו בהם ללא סיבה בגלל שלא הבנו את תרבותם, לדוגמה: ילדה הגיעה לבית הספר עם ידיים צהובות, נופתי בה ואז היא אמרה לי: "זה חינה, מחר יש חתונה". אנחנו שלא ידענו גערנו בהם על אירוע כל כך חשוב אצלם. ראיתי בזה לכלוך ופגעתי בה. מאיפה יכולנו לדעת את מנהגי המזרח. רבים מאתנו קראו להם בלעג ערבים. גם ההורים לא ידעו כיצד להתמודד אתנו. חוסר ההבנה בלט. בית הספר לא היה ערוך, לא היו מסגרות תמיכה ומסגרות חינוך מיוחד, והמורים התקשו להתמודד עם מצב זה. ההורים הוותיקים טענו שהם יורידו את הרמה, אז מיד, כדי לפתור את הבעיה, יצרנו שתי כיתות הומוגניות ברמה גבוהה, וכיתה שדיכוה את החלשים, 45-50 תלמידים בכיתה, שווהו על פי אזורי מגורים. היה צורך להשקיע בהם הרבה ולא תמיד הייתה למורים סבלנות. באותה עת לא היו שיעורי עזר, אז כעבור כשנה החליטו להעביר את הקבוצה החלשה לבית ספר שנבנה בשבילם במעברה. הם פיתחו מרירות רבה, טענו שאנו לצד הכיתות החזקות ולא עוזרים להם.

17. דרורה שליט הייתה מורה, מחנכת ומנהלת מעל לשלושים שנה בבית ספר "עמלים". היא השתייכה לצוות אשר קלט את ילדי מפוני המעברה במחצית השנייה של שנות החמישים והייתה שותפה להרחקתם למעברה. בין השנים 1976 ל-1983 היא ניהלה את בית ספר "עמלים" וכיוזמתה הוחזרו הילדים מבית הספר לחינוך מיוחד לבית ספר "עמלים".

ט' חשון, תשי"ט
23 לאוקטובר 1958

לכ' מר קלמן לויין
מנהל מחלקת הקליטה
הסוכנות היהודית לא"י
חיפה

הנדון: פתיחת כתות קלט לילדי עולים

א.ג.,

ילדי משפחות העולים שהסוכנות משכנת נצרכים לכתות קלט היות ואין הם יודעים צורת אות עברית.
נוסף לסבל הרב הנגרם לילדים אלה, בישיבתם בין ילדים לומדים ומבינים שעורם, אין הם מתקדמים ומשתלבים עם שאר חבריהם
אנו מבקשים מכם לעשות כל המאמצים ולהחיש פתיחת כתות אלו.

בכבוד רב

א. ס.

ראש המועצה המקומית

הוסיף גדעון: מערכת החינוך לא בנתה עצמה להתמודד עם חינוכם של ילדים אלה. דינה ציינה¹⁸: רובם היו תלמידים נחשלים, הריגים, עם קשיים מבחינה חברתית ולימודית.

תהליך הקליטה של ילדי "אגוז" בבתי הספר "עמלים" ו"חבצלת" (שקלט את ילדי "שקד"), התבצע בדומה לקליטת משפחותיהם ביישוב. כלומר, משרד החינוך כפה על בתי הספר לקלוט אליהם את הילדים, כשעברו לדירות הקבע. הדרישה החד-צדדית מצד משרד החינוך לא איפשרה את מעורבות המורים ולא הותירה בידי הקולטים די זמן להכנה ולהיערכות. מצב זה הגביר את התנגדות המורים, ההורים והתלמידים לקלוט לתוכם את האוכלוסיה השונה בתרבותה ובהרגלי הלמידה שלה. במערכת כזו כישלון הקליטה צפוי מראש, וקרוב הכישלון הוא ילדי העולים ומשפחותיהם, שאין בידיהם הידע והיכולות להשפיע על המצב או לשנותו.

הנקלטים - ילדי ארצות האיסלאם - בלטו מאוד בשונותם עם הגיעם לבית הספר. הם לא שלטו בשפה העברית ובתרבות הישראלית, היה פער ניכר בינם לבין ילדי הוותיקים ברמת הלימודים, בידע הפורמלי ובהרגלי הלמידה. לכן משהגיעו ילדים אלה לבתי הספר "עמלים" ו"חבצלת" והמורים נוכחו בהבדלים הבולטים הללו, החליטו, בעידוד הרשויות, ליצור הפרדה בין התלמידים.

במציאות זו שבה ההתנשאות, הפטרונות, האטימות וחוסר הרגישות אפיינו את פעולותיהן של הרשויות הממלכתיות כלפי הנקלטים, אימצו גם הקולטים בג"ה גישה זו, ויחסם כלפי הילדים הנקלטים והוריהם נקבע על פיה. לכן היה טבעי בעיניהם ליצור בבתי הספר כבר מההתחלה הפרדה בין הילדים בכיתות כפתרון מידוי, וכך הכיתות נשארו הומוגניות (grouping ability), ובהמשך גם בתי הספר. כשגדל מספר התלמידים העולים ונוכחותם הורגשה בבתי הספר, החליטו מנהלי בתי הספר בעידוד ראשי היישוב ומשרד החינוך להוציאם ממוסדות החינוך בג"ה לבית ספר במעברה. חשוב לציין שהמעברות כבר התרוקנו אז, והמשפחות המעטות שנתרו בהן היו אלה שהוגדרו כ"בעייתיות". הגישה הזו של מערכת החינוך ביישוב מוכרת גם בספרות המקצועית והיא מכונה "פרדיגמת הקיפוח" (הורוביץ,

18. דינה הגיעה לבית ספר "עמלים" בתחילת שנות השישים. בין השנים 1983 ל-1990 ניהלה את בית הספר.

1991; כהן, 1999; לוי, 1999). השלכותיה ניכרות גם היום, שכן הרוכ המכריע של ילדי "אגוז" ו"שקד" באותה העת לא הגיעו ללימודים גבוהים. בג"ה נוצרה הבחנה מוגדרת וברורה במערכת החינוך בין ילדי העולים לילדי הוותיקים, על אף שהמגמה המוצהרת דגלה ב"שוויון הזדמנויות". מציאות זו תיאר גיל באומרו:

בבית ספר פגשנו הרבה ילדים והסתבר שילדי המעבדה חלשים. לכן הופרדנו מהאחרים. בסוף רק כדורגל נשאר לנו. הקמנו קבוצות כדורגל טובות. אבל לימודים לא היו. או ניפו את כולם ובנו בית ספר במעברה, הרחיקו את המצודעים כמה שיותר. לא יכולנו לצאת מהסטיגמה של המעברות.

ההרחקה של ילדי העולים, שלוותה בהתנשאות מצד ילדי הוותיקים ובאי קבלתם למסגרות הנוער, פגעה בהם והתפרשה על ידם כדחייה. הם חשו נחותים בתרבותם, בהשכלתם ובמיצבם החברתי והכלכלי, מבלי שהייתה בידיהם האפשרות למחות. לבית הספר התיכון העיוני ביישוב הם לא יכלו להיכנס, וכך נחסמה בפניהם כמעט באופן מוחלט ההזדמנות לניעות אקדמית וחברתית (השוו: בן אליהו, 1999). עם סיום כיתה ח' הפכה ההפרדה למוחלטת. ילדי הוותיקים המשיכו ישירות ללימודים בבית הספר התיכון העיוני, היחיד ביישוב. תלמידי הקבוצה החלשה לא יכלו להתקבל אליו עקב הישגים נמוכים בלימודים, כישלון במבחן ה"סקר", שכר לימוד גבוה, או בשל הצורך לצאת לעבודה ולסייע בפרנסת המשפחה. ההבחנה הייתה בכל תחומי החיים ובכל המסגרות, והפער בין הקבוצות הלך העמיק.

"ארז" - תיכון עיוני-סלקטיבי

"תיכון עיוני לעילית. השוליים לא התקבלו אליה..."

בסוף שנות הארבעים ייסדו בג"ה בית ספר תיכון עיוני - "ארז". הבחירה בתיכון במתכונת עיונית לא הייתה מקרית. באותה העת נתפס בית הספר התיכון העיוני כמכשיר גיוס לשורות האליטה (בן אליהו, 1999; שמידע, 1987). ואכן, מרבית הצעירים שסיימו את בית הספר התיכון בג"ה המשיכו בלימודים אקדמיים. כדי להתקבל ללימודים ב"ארז" נדרשו התלמידים לעמוד בהצלחה במבחני הסקר ולהציג בסיום כיתה ח' תעודה עם ציונים טובים. נוסף לכך, לאורך כל שנות הלימודים בבית הספר התיכון התקיים מעקב צמוד אחר רמת ההישגים, ומי שלא עמד בדרישות נאלץ לפרוש.

למעלה משלושים שנה שמר בית הספר בקפדנות על הגישה הממיינת, גם משהתרכבו התושבים בג"ה והשתנה הרכבם. במציאות זו נקלטו ב"ארז" פחות ממחצית בוגרי בתי הספר היסודיים ביישוב. גם לאחר החלת הרפורמה, בשנת 1968, לא השתנתה הגישה, זאת, אף שחטיבת הביניים מוקמה באותה החצר, הייתה כפופה לאותה הנהלה, ומזוים רבים לימדו בשתי החטיבות. בפועל בית הספר התיכון לא ענה לצרכיה של כל האוכלוסייה ההטרוגנית בג"ה. הוא המשיך לדאות עצמו כיחידה נפרדת ומילא בכך את ציפיותיהם של רבים ביישוב. גם גדעון מתאר כך את הדברים:

בית הספר התיכון בג"ה ביטא בבירור את המעמדות ביישוב: המעמד האקסקלוסיבי פיתח מערכת חינוך משלו - תיכון עיוני לעילית, השוליים לא התקבלו אליו. בית ספר סטרילי, למדו בו רק תלמידים עם איכויות מאוד גבוהות ורגשי עליונות. כ-48% מילדי היישוב התקבלו לתיכון ועוד פחות סיימו. מציאות זו המשקפת מקומות נוספים, יצרה מצב מאוד מסוכן, שאם לא היינו עוצרים אותו היה הופך ליישוב עם קוטביות מסוכנת. בית הספר התיכון, בדומה לבתי הספר היסודיים, שיקף את יחסה של הקהילה ומוסדותיה לאוכלוסיות החלשות באותן השנים.

הצבא - החלום ושברו

"כשהשתחררתי מהצבא... נזרקתי ממקום למקום"

אף שגיל וחבריו נמצאו בשוליים החברתיים ומחוץ למערכת החינוך הפורמלית ביישוב, לא איבד גיל תקווה לשינוי ולפריצת דרך. הוא קיווה לעשות זאת באמצעות השירות בצבא. כשהתגייס לצבא, התנדב לסיירת "שקד". ביחידה הצבאית חש לראשונה כשווה בין שווים. ההצלחה העצימה את תחושת הגאווה שלו, וזו גברה עוד יותר בזכות ההערצה שזכה לה בשכונת מגוריו. אך כגודל הגאווה והתקווה לשינוי בתקופת השירות כך עוצמת האכזבה עם השחרור מהצבא ופשיטת המדים.

כשהשתחררתי מהצבא ומכל הגדולה הזו - המעמד, הכבוד, העצמאות, ההערכה ב"אגוז", פתאום, לא היה לי לאן ללכת. פשוט נפלטתי החוצה. כשהצטרפתי להילחם הייתי שם וכולם ידעו איפה אני. עתה נזרקתי ממקום למקום, רוצה ללמוד ולא מתקבל.

הדרכים לניידות מקצועית וחברתית בחיים האזרחיים נחסמו בפניו. השכלתו הפורמלית החלקית ניצבה כאבן נגף במציאת מקור פרנסה הולם לציפיותיו. הוא חש שהוא עומד בפני חומה שאין ביכולתו לעבורה, וכתגובה התעצמו אצלו תחושות התסכול, האכזבה וההשפלה. הוא נזקק לסיוע של גורם חיצוני שייהלץ אותו מהמצוקה. עזרה כזו ניתנה לו על ידי גדעון - ראש המועצה, כפי שהוא עצמו סיפר:

גיל בלט בכושר המנהיגות, אך ביטא רגשי קיפוח. הוא לא סיים כיתה י'. הוא היה גבר בעל שרירים, מנהיג. משהשתחרר מהצבא עודדתי אותו ואחרים ללמוד במכינות בטכניון. גיל שידר כל הזמן "אני מקופח". תחושתנו הייתה שכמה שנתנו זה לא הספיק. אבל לזכותו של גיל, בהשוואה לאחרים, שהוא לא רק קיבל אלא גם נתן, השפיע על הנוער בסביבה, השקיע בהם שעות. היה מוכן להתערב בהם. הוא כבוגר היה מאלה שתרמו תרומה חיובית לניסיון שנעשה לטפל בשוליים. הוא קיבל אותם כמו שהם, לא התעלם מהם, טען שיש לחשוף בעיות ולטפל בהן. היום שוב מתעלמים מהם. הגישה הישירה שלו אליהם הייתה נפלאה, הגישה הפרימיטיבית והכוח להתמודד עימם היה מצוין.

גדעון, כראש הרשות משנת 1973, המשיך בתמיכה בתושבי השכונות, ובמסגרת זו החליט לטפח ולקדם את גיל וכן מספר נערים נוספים. כוונתו ארוכת הטווח הייתה להחזירם לשכונות כמנהיגות מקומית. גיל נענה לאתגר, השלים את לימודיו והתקבל למתנ"ס כמדריך שכונות. מאמצע שנות העשרים לחייו עבד גיל בשכונות כרכז פעילות, בחוגי ספורט והעשרה לצעירים ולבוגרים. אולם, הוא עדיין ממשיך לשדר כעס, וזה מחלחל גם לחניכיו ולהוריהם. המשפט השגור בפייהם כלפי הרשות, פקידיה והתושבים בקריה הוא זה: "שנאה וכעס יהיו תמיד".

"החיים בשכונות "אגוז" ו"שקד" "המקום החנח והפך ל"סלמס"

על אף שלא עוברת גדר הפרדה בין "אגוז" ו"שקד" לבין שאר השכונות בג"ה, הרי הגבולות התרבותיים והחברתיים מוגדרים היטב, והנעשה בתוך "אגוז" ו"שקד" אינו מוכר לתושבים האחרים.

מציאות זו גילה גדעון באקראי באמצע שנות השישים, טרם בחירתו לראשות המועצה, כשביקש לברר מדוע אחד מהפועלים שעבד בחברת הבניין שלו, נעדר ימים אחדים מהעבודה, ומה שפגש היה זה:

רואים התפתחות מאוד מעניינת של המשפחות החלשות. בג"ה חשבו שאם ישימו אותם בבתים מבטון זה לא יהפוך ל"סלמס", אבל המקום הוזנח והפך ל"סלמס". רק מבחינת קורת גג פתרו את הבעיה, תנאי הקיום בשכונות היו קשים ביותר. הגעתי לשם לראשונה כאשר אחד מהעובדים שלי לא הגיע לעבודה כמה ימים. משחזרתי לשם שוב ושוב, תמיד ראיתי שהבחורות והאימהות עבדו: תלו כביסה, ניקו, בישלו, והגברים שיחקו קלפים. ראיתי ביניהם מסוממים. שם פגשתי את דינה, הוונה הראשונה שהכרתי במעברה. השכונות יצרו מעבדה להתפתחות הפשע והזנות בגלל הזנחה של שנים. תמונה מזועזעת מאוד.

מצבה העגום של השכונה היה המניע של גדעון כיו"ר "רוטרי" וה"לשכה הצעירה" לתרום מועדון שכונתי לצעירי השכונה. עם היבחרו לראשות המועצה שם גדעון מטרה לעצמו לקדם את תושבי "אגוז" ו"שקד" ואת התנאים בשכונות אלה. לשם כך הוא נזקק לתמיכה של חברי המועצה. לכן החליט לקחת את כל חברי המועצה ועובדיה לסיוור ב"אגוז" וב"שקד", כמתואר להלן:

חודשיים לאחר שנבחרתי לראשות המועצה, ב-23/11/1973, לקחתי ביוזמתי את חברי המועצה והעובדים לסיוור מאורגן באוטובוס לשכונת "אגוז". חלק מחברי המועצה, ותיקי היישוב, היו בטוחים שיצאנו מג"ה והגענו ליישוב אחר בסביבה. הם לא האמינו שאנחנו בג"ה, האזור היה חממה לפשע. הזנחה נוראה, בורות ביוב פתוחים. הם היו המומים. גברים רבים נגדרו בשל קשיים לשתייה וסמים.

הניתוק והאבסורד מגיעים לשיאם, משחברי המועצה ועובדיה - "המטיילים באוטובוס" - היו משוכנעים כי הם מבקרים מחוץ לג"ה, וכמובן, מעבר לתחום אתריותם. התמיהה של חברי המועצה ממראה השכונות מחזקת את הטענה כי הם לא תפסו את עצמם כגוף אחראי לאוכלוסיית עולים זו, שכללה כעשרים אחוזים מכלל התושבים בג"ה. חוסר הרגישות של הנהלת המועצה המקומית כלפי אוכלוסייה זו והנתק שלהם ממנה אינו מתאר מפגש מקרי. זה היה דפוס קבוע

בהתנהגותה. הוא ניכר בסירובם הלא מוכן להיענות לבקשת העולים להעביר את צריף בית הכנסת מהמעברה ל"אגוז", וגם במהירות שבה החליטו להוציא את הילדים מבית הספר המקומי ולהחזירם למעברה. כל אלה מצביעים על דפוס התנהגות אשר מיסד את מערכת היחסים בין שתי האוכלוסיות, ויש לו השלכות משמעותיות גם על ההווה. היחס המתנשא של התושבים הוותיקים, נבחרת הציבור והפקידים, הקציין את מערכת היחסים הרגישה וגרם לעולים לפעול בניגוד לחוק, להסתכן ב"גנבתו" של בית הכנסת ובהעברתו לשכונתם. אף שחלפו מאז האירועים למעלה מארבעים שנה עדיין לא נשכחו הכאב והפגיעה של התושבים מן הזלזול בהם ובערכיהם. התחושות האלה מועברות לילדיהם, הגדלים לתוך מערכת תרבותית המשדרת חוסר אמון, מרירות ותחושות קיפוח כלפי הרשות המקומית וכלפי תושבי היישוב, תחושות המעמיקות את הנתק. מעניין לציין כי במהלך השנים, בגלל מיעוט מתפללים, ביקשה המועצה לאחד בין בית הכנסת הספרדי לבית הכנסת האשכנזי, מכיוון שהם נמצאים בקרבה גיאוגרפית זה לזה, אך תושבי "אגוז" התנגדו לכך בתוקף. בחלוף השנים הנתק עדיין קיים, ונראה כי הרצון להתבדלות הוא בעיקרו של תושבי "אגוז" ו"שקד". גם כיום רבים מהם עדיין מצויים בשוליים הכלכליים והחברתיים ביישוב ואינם מצליחים להשתחרר ממצבם הקשה, כפי שטוען גיל בסיכום דבריו:

בהווה תמונת המצב היא שב"אגוז" וב"שקד" יש משפחות חד-הוריות בעייתיות ומסוממות, חסרי עבודה, פושעים משוחררים, מסוממים, יושבי בתים וקרנות רחוב. יש כאן קבוצת נרקומנים רציניים ששוקעים יותר ויותר. היום "טעוני הטיפוח" הם אותם שמות כמו פעם. כלומר, מי שהיה בזמנו בעייתי, בנו הולך בדרכו.

גיל, כדמות משמעותית המייצגת את תקופת הילדות, הנועורים וההתבגרות של ה"דור" הראשון, מתאר חיים רצופים במאבקים, כבעס, במרירות ובתחושות קיפוח, המקשים גם בהווה לבנות מערכת יחסים תקינה. הוא חש מחויב לחבריו מהשכונה, ומשקיע אנרגיות בקידומם. זאת הוא מבצע בסיוע הרשויות, שלהן אינו מאמין ושעליהן הוא כועס. תחושות הכעס והקיפוח הממשיכות לבעבע בתוכו אינן מאפשרות לו להגיע לכלל דיאלוג חברי ובונה עם חברי "הקבוצה הדומיננטית" ועם הרשויות. הוא מסוכסך עם ראש המועצה הנוכחי, מהווה לו

אופוזיציה ומתנגד למעשיו כיו"ר ועד הורים יישובי. הכעס והכאב העוטפים את חייו מפריעים לתפקודו (קושי במציאת עבודה וחברים) ואף מועברים לילדיו המתקשים "לחצות את הקווים". גיל, שחי בג"ה מאז עלה לארץ כתינוק, אינו תופס את עצמו כחלק מהקהילה הרחבה, אין הוא מזדהה עם ערכיה, אך גם אינו מוצא עצמו מזוהה עם תושבי "אגוז". רגשותיו והתנהגותו הם הבסיס להקצנה ביחסים, עד ליצירת "מודל תרבותי מהופך", כפי שיתואר בהמשך. הזרעים שזרעו בדור הראשון הולכים ומקצינים בהמשך עם בני הדור השני ועם הדורות הבאים (השוו: קרומר-נבו, 2004).

ה"דור" השני – דוד שנאה וכעס יהיו תמיד

כנציג ה"דור" השני בחרתי את דוד, הצעיר מגיל בתשע שנים, כבן ארבעים. דוד נולד במעברה הצפונית לג"ה, וגדל ב"שקד". הוא נשוי לרחל מ"אגוז", וכבוגר חי ב"אגוז". לדוד זרחל שני ילדים, הוא עובד כאיש תחזוקה במוסד חינוכי, עבודה שגדעון "סידר" לו. דוד רזה מאוד, מכווץ, הולך כפוף ועיניו מושפלות. הוא מייצג קבוצה רחבה של אנשים המתגוררים ב"אגוז" וב"שקד", אשר חייהם ותפיסת עולמם מתאפיינים בדפוס "המלחמה". כלומר, הם מצויים במאבק מתמיד ומכוון בכל רשות אפשרית, במטרה מפורשת להיטיב את מיצבם. במקביל הם מביעים חוסר אמון במוסדות ממלכתיים ובנותני השירות. דוד תובע תמיכה המגיעה לו, לטענתו, לאור הקיפוח המתמשך. לאחרונה, הוא מציין, התעייף מהמאבקים. דוד נענה ברצון לפנייתי ושמה להיפגש עמי. המפגשים בינינו התאפיינו במונולוג. הוא מיעט להתייחס לשאלותיי, דיבר בשטף והתמקד רק בנושאים המתוארים. הוא קבע את קצב השיחה ואת הנושאים תוך התעלמות מוחלטת מתקופות שונות בחייו כמו שנות לימודיו בבית הספר ותקופת נעוריו. בפתח דבריו מתמקד דוד בצרכים הקיומיים שלו, שאותם למד להשיג בשכונה וברחוב, ששימשו לו כ"בית הספר". שם למד להשיג את צרכיו הבסיסיים, לגנוב מזון מחנויות ומבתים ובגדים מחבלי הכביסה כדי שיהיה לו מה לאכול ומה ללבוש. בשבילו השכונה איננה מקום מפגש למשחקי ילדים, הוא אינו מדבר על צורך במתקני משחקים או במועדון, כפי שציין קודמו, בשבילו השכונה היא בסיס קיומו.

דוד נרגש מאוד במהלך השיחות, נראה שהזיכרונות שמורים במוחו והדיון בהם מסעיר אותו. כבר בכיתה א' ושלח דוד ללמוד בבית הספר במעברה ובכך נמוע ממנו מפגש יום עם ילדי ג"ה בני גילו.

לכן הפרק הראשון של חייו - ילדותו ונעוריו - מתמקד רק בצורך הקיומי שלו - לשרוד. ואילו הפרק השני מתייחס למקומו של הצבא בחייו. הצבא נתפס אצלו כמכשיר להשגת צרכיו ולמילוי החסכים שלו. אך זאת הוא עושה, בשונה מגיל, לא באמצעות שירות מוצלח אלא באמצעות עריקה. הפרק השלישי מתמקד בתקופת בגרותו כבעל משפחה הנאבק על קיומה. הוא שהדגיש את המילים בדבריו:

גדלנו 8 אחים בדירה קטנה בלי עזרה, עם אבא מאוד מבוגר שנפטר, אימא כובסת במוסד חינוכי, מבוגרת, בקושי פרנסה אותנו. בילדותי הצטרכתי לגנוב תפוח כדי שיהיה לי משהו לאכול. גדלנו תצי ברחוב, היה לי מאוד קר, לא היה לי אפילו מעיל, כל הזמן התקפלתי מקור. (התיאור מלווה בהדגמה). ברחוב למדתי לשרוד, להשיג מזון, כסף ומעט בגדים. אני מזכר ומתרגש, ממש בוכה. שנים היה לי קר בחורף. לא קיבלנו סיוע מאף אחד, הם רק מאוד זלזלו בנו. אני שונא להיזכר בדברים האלה. זו הייתה פגיעה מכוזנת, שנמשכת עד היום. מאוד קיפחו אותנו. כאן התחילה ההזנחה. לו היה סיוע מהיר ולא סחבת ביורוקרטית, אז העבריינים, שרוכם ספרדים, לא היו בבית סוהר.

התגייסתי לצבא גיוס חובה. מיד הרגשתי שאני רק משרת את המדינה. התחלתי לערוק. רציתי שמישהו יתעורר ויזיז משהו במדינה, וזה היה הכלי. נשפטתי על ידי אלוף משנה במשטרה הצבאית. סיפרתי לו שאני מחוסר עבודה ודיוור ללא כל סיוע, ממשפחה מרובת ילדים, ורק מציקים לנו ולא עוזרים. הקצין הבין ללבי ושחרר אותי מהצבא. רציתי ממנו מכתב שיעזור לשקם אותנו. מכתב לרשות המקומית שיש בו התלטה. הוא הבין ללבי אך אמר שלשלטונות הצבא אסור לתת מכתבים.

בגיל 27 התחתנתי, לא השגתי דירה וגרתי עם תמותי שנתיים. הסתכסכנו והיינו חייבים לשכור דירה. לאחד שנתיים של ריצות, משרדים, השפלה, הרגזו אותי מאוד לעמוד שענות, רציתי כל כך להתראיין על ידי הטלוויזיה,

קיבלנו דירה של 29 מ"ר. קנינו אותה עם הלוואה. אני עובד במשכורת מהסוכנות, בקושי למחיה ומשכנתא. פניתי לגדעון שעזר לי הרבה מאוד במשכנתא, הוא סידר גם לאשתי עבודה. בת ובן, אימא שלי ואנחנו, כולנו ב-29 מ"ר כולל שירותים ב"אגוז".

שמעון פרס היה פעם בביקור בג"ה ובשכונה. באתי עם שלט: "עד מתי נגוד ב-29 מ"ר?". הסברתי לו שאני שכיר, ולא יכול לבנות בית. ראש המועצה הסביר שגישה לטיפול אך נתקל בסירוב. פרס, שהיה אז ראש הממשלה, הבטיח לעזור ועד היום לא באה כל עזרה. זה היה לפני כמה שנים. כשראיתי שגם הוא לא עוזר נעשה לי חושך בעיניים. מציק לי שמבטיחים ולא מקיימים. גם כשפניתי בכתב לא קיבלתי תשובה. ראיתי שזה לא רציני. לדעתי, מאז ועד היום מאוד קופחנו במתכוון. יצאנו רק בזכות סיוע רציני מאוד של גדעון שהרגיש כאילו הוא האבא של המשפחה. כל כך מאוחר עזר, אבל עזר. המשפחות שלנו עד היום מקופחות. משפחת ברקוביץ, כשבאה ארצה עם ילדה אחת, אז אין בעיה להורים לתת. כשביטון ובוגלו באים עם 10 ילדים, בלתי אפשרי להורים לתת 10 זוגות נעליים, לחנך וללמד 10 ילדים, תיקים, נעליים, מעילי גשם. אי אפשר להסתדר עם משכורת חודשית שמוסיפים לה השלמות הכנסה. לברקוביץ ההורים יכולים לתת כי יש מקסימום שני ילדים וכלב, ביטון לא יכול. כאן מתחילה ההזנחה. לו התקיימתי בכבוד ויכולתי לשלם, הכול היה אחרת, אבל בקושי יש לי לחם וזיתים בבית, ומכאן מתחילות הבעיות. 1900 ש"ח 5 נפשות (יחד עם הסבתא). אשתי עוזרת גנת, חיים בקושי, לא יכולים להרשות לעצמנו חוגים לילדים. ילדיי פגועים. הם לא שבעים וכל כך רגישים. החלום שלי שהם ישתתפו כמו האשכנזים בכל החוגים. האשכנזים מביאים את הילדים שלהם לטיניס, שְׁחִייה ואין שם ספרדים, למרות שאחוז הספרדים גדול. הייתי רוצה שלילדיי הכסף לא יהיה מגבלה. אני עוד לא הולך לכאסה חזק, בתקווה שהדברים יוחזו. המדינה צריכה לסבסד את הנוקקים. אם יתנו לחלשים, אז לא יהיה כסף לתת לעשירים. אנחנו נדפקים, אם היה טיפול שורש, המצב לא היה קיים. אימא שלי הצליחה לגדל אותנו, אפילו בצנעה, 8 ילדים. אני מגדל 2 ילדים ונלחם כל הזמן. מלחמת קיום וקשה

לי. המלחמה היא על קיום הילדים, להשיג להם מה שיוותר. אני שונה מהודיי, כי כאשר לבתי לא היה מעיל לחורף לא ויתרתי, ניגשתי לראש המועצה - גדעון, לא התביישתי לבקש והוא קנה מעיל לבת שלי. הוריי התביישו יותר לדרוש. לאבי היה במרוקו סופרמרקט, לאימי הייתה שם עוזרת בית. הוריי התביישו כי כל כך ירדו ברמה. הם שהיה להם הכול הצטרכו לבקש, וזה נתן לי את הכוח להילחם. אני נלחם מסיבה אחת, כי אני לא רואה שוויון זכויות במדינה.

במהלך השיחות עם דוד התחושה שלי הייתה כאילו הוא חי ב"שדה קרב", ומצוי במלחמה מתמדת בכל המערכות. מלחמה זו, מצד אחד קשה לו, דורשת אורגיות רבות, פוגעת בו ובשמו, ואילו מהצד האחר היא כלי הנשק היחיד שהוא מכיר כדי ל"סדר" את חייו. דוד נתון במאבק מערכתי רב-תחומי עם הרשויות המקומיות והממלכתיות, עם בני משפחתו, כדוגמת תמותו ואחיו, מאבק כדרך חיים, להשיג את מה שהוא מאמין שנגזל ממנו. התנהגותו ותגובותיו כלפי הרשויות ונציגיהן שונות מאלה של הוריו ואף משל גיל ובני ה"דור" הראשון. כבר בתיאור תקופת ילדותו בולט מוטיב מלחמת הקיום, הצורך לשרוד, עקב מצב כלכלי קשה ומחסור. במציאות זו, הגניבה הופכת לליגיטימית. ואכן, לדעתו של דוד וחבריו, הגניבה כ"דרך חיים" היא אילוץ קיומי שהפך לנורמה ביישוב. התופעה החלה בערך באמצע שנות השישים, אך היא קיימת גם היום. כבוגר, הוא שינה אסטרטגיה ותובע לקבל סיוע כדי ל"סדר" את חייו.

דוד, בדומה לגיל, ואף ביתר הדגשה, מתייחס לתחושת הקיפוח, הדחייה והעוול שנגרמה להם. מבחינתו, זה המקור לבעיות שלו ושל האחרים. לטענתו, הוא וחבריו נפגעו מאוד מהיחס המזולז, המתנשא והמקפח שהפגינו נציגי המערכת המדינית והמוניציפלית כלפי הוריו וכלפיו ומכך שקופחו. כבוגר הוא תופס עצמו כקרוב של המערכת, ולכן, לדעתו, על השלטון לפצותו כאב הדואג לבנו. בדבריו בולטת מצד אחד התביעה לסיוע ולדאגה מצד המערכות כלפיו, אך מהצד האחר הוא מצהיר כי איננו מאמין בהן. מציאות זו הצמיחה את דפוסי התנהגותו והתנהגות חבריו. גדעון מאשר זאת באומר:

תמיד הם זרקו לי בהתרסה: "אתה האבא שלנו ועליך לדאוג לנו" או לחלופין: "הצבענו בשבילך, אתה חייב לנו".

התיאור של דוד את קורות חייו מעורר שאלות כגון: מהו מקומו של בית הספר בילדותו? מדוע הוא מתעלם לחלוטין מתקופה זו? מה הוא עשה בתקופת נעורו, טרם גייסו לצבא? מה עשה עם עצמו לאחר שהשתחרר/שוחרר מהצבא עד שנישא? וכמובן, מה מקומו של בית הספר שבו לומדים ילדיו בהווה?

בית הספר

“הרחוב היה בית הספר”

על הסיבות להתעלמות של דוד מתקופת הלימודים בת שמונה השנים בבית הספר במעברה למדתי ממקורות מידע אחרים. התברר לי כי דוד, כאחיו וכמרבית בני שכונתו - שכונת “שקד” - הופנה עוד טרם כניסתו לכיתה א’ לבית הספר לחינוך מיוחד במעברה. אך הוא נעדר מן הלימודים תכופות והעדיף, כמו רבים אחרים, לשוטט ביישוב ולגנוב לקיומו. המורים לא חיפשו אחריו ואתרי הנעדרים האחרים, שהמשיכו בשגרת השוטטות, וכתוצאה מכך גם היום דוד מתקשה בקריאה ובכתיבה ואיננו שולט בחשבון בסיסי.

בית הספר במעברה היה מרוחק מג”ה, מבודד וחבוי בתוך חורשת אורנים. המורים שלמדו שם חשו אי נחת מההצבה להוראה לבית ספר זה ומבידודם. הם התקשו לעקוב אחר הילדים הנעדרים, לא הכירו את סביבת מגוריהם של הילדים, רובם לא גרו בג”ה, וכך, מאחר שלא היה על התלמידים פיקוח צמוד, הפכה ההיעדרות שלהם מבית הספר לנורמה. להלכה סיים דוד שמונה שנות לימוד, אך בפועל מרבית הזמן שהה מחוץ לכיתה.

חייו של דוד בנעוריו, כבצעירותו, עברו בעיקרם ברחוב. תקופות קצרות הוא עבד בעבודות מזדמנות. אך השהייה הממושכת בשכונה עם חבריו חידדה את ההבדלים בינם לבין בני גילם ש”מעבר לכביש”. האחרונים למדו במסגרות הפורמליות ביישוב ובתיכון, לעתים בחיפה או בפנימיות חקלאיות. סדר יומם כלל לימודים בבוקר וחוגים ותנועות נוער אחר הצהריים. הם התגוררו בבתים מרווחים, לא ידעו רעב ומחסור. מציאות זו הייתה קרקע פורייה להעצמתם של רגשות כעס, קנאה ושנאה ולמעשי גניבה שרווחו אצל דוד וחבריו והופנו כלפי “המבוססים” בג”ה. אלה נמצאו אמנם רק במרחק של רחוב או שניים מהם, אך למעשה חיו בעולם אחר.

השירות בצבא

“התחלתי לערוק... הקצין הבין לליבי ושחרר אותי מהצבא”

השירות בצה"ל במדינת ישראל שהוא שירות חובה, יכול, אם הוא מוצלח, לתת לצעיר לעתים קרובות הזדמנות שנייה להצליח במסגרת ממלכתית, גם אם החייל נכשל בבית הספר. אולם מיצבו הכלכלי והחברתי הקשה של דוד, הכעס, הילדות שלא הייתה, וכישלונו של ה"דוד" הקודם לזכות בניעות חברתית לא אפשרו לו לראות את הסיכוי הטמון בשירות הצבאי ולגייס לשם כך את כוחותיו. מבחינתו השירות בצבא היה חובה לא רצויה, שעליו למלא למען מדינה שפגעה בו. לכן העריקה הייתה מחאה, שבאמצעותה קיווה לזכות בתשומת לב ולמלא את החסרים שלו. זו הפעם הראשונה שבה דוד משתמש במונחים של מאבק בשלטונות באופן גלוי ומודע. בשונה מגיל, הוא לא רצה בגיוס; נהפוך הוא, באמצעות העריקה הוא מוחה וזועק לסייע. הוא מצוי במצוקה, וזו מקשה עליו להבחין בין המצוקה האישית לחובה המדינית-חברתית, והיא מפריעה לו גם לבנות לעצמו סולם ערכים מעבר לצרכיו האישיים המידיים. דוד ובני "דודו" מחזקים דפוס של אי מילוי חובה לאומית - שירות בצבא, וזאת כהתרסה. רובם אמנם מתגייסים, אך ממחרים לערוק. יש לראות את העריקה כביטוי של מחאה וכדרישה לתשומת-לב, כהזדמנות לפרוץ את גבולות השכונה ולהשמיע את קולם.

עם העזיבה של דוד את השירות הצבאי הוא חזר לשכונה, לרחוב. הוא נמנע מלתאר תקופה זו ומדלג על שמונה עד תשע השנים שבהן הסתובב בחוסר מעש. דוד בוחר להמשיך את סיפורו בהגיעו לגיל עשרים ושבע, עת נישא ונעזר באופן אישי ומשמעותי בגדעון, על מנת להתבסס ולקיים את משפחתו.

דוד תופס את השירות בצבא, כמו רבים מבני המקום גם היום, כתורם תרומה למערכת נצלנית ומקפחת. תפיסה זו היא ההצדקה לעריקה, ומאוחר יותר לסירובו לשלם את התשלומים לבית הספר ולרשויות, לתבוע עזרה מתמדת בכל תחום אפשרי כגון במציאת דיור, בהשגת עבודה, ביגוד ועוד. דוד מודע לסייע שהוא מקבל כבר שנים רבות, ואף על פי כן איננו שבע רצון. נדמה שלתהליך זה אין גבולות ואין סוף. מנקודת ראותו המאבק הוא יומיומי, הקשיים והמלחמה המתמדת לקיום מינימלי הם מוטיבים הנמשכים גם בהווה, בחייו ככוגור, והם חלק בלתי נפרד מאורח חייו.

דוד וחבריו, בני "הדרור" השני, פיתחו דפוס שבחתי לכנותו בשם "קיפוח ננדי" או "קיפוח הפוך". הם נלחמים בכל מערכת ומוסד כדי להיטיב את מיצבם במישור האישי. לתפיסתם, דאגתם מקודה בראש דאשונה במחסור שידעו ובקיפוח המתמשך. הם חשים שהם מצויים במלחמה מתמדת עם השלטונות ועם נציגיהם, וכונתם לכבוש ולהשיג הרבה ככל האפשר, כפיצוי. שותפות הגורל היא הבסיס ליצירת הקבוצה. מציאות זו הגדירה מצב של נתק דיכוטומי בין הקבוצה, הרואה עצמה מחויבת למדינה, קבוצה שתפקידה למלא את חובותיה האזרחיות בהתאם למקובל, לבין הקבוצה הרואה במדינה ובפקידיה את האחראים לה ולגורלה, מעין אב פטרוך, ולכן היא תובעת מהמדינה דאגה לדווחתה. מציאות זו מגדירה את ההבדלים בהשקפה ובדפוסי ההתנהגות התואמים אותה ומעמיקה את הנתק החברתי-תרבותי בין האוכלוסיות. המחסומים האלה מעמיקים את תחושות חוסר האמון והשנאה ואינם מקהים אותן בחלוף השנים. הם יצרו ומיסדו את **פרדיגמת התביעה**¹⁹ בטענה כי "דפקו אותנו כל השנים" וזו הדרך לשמור על עצמם מפני המשך הקיפוח ולכן הפיצוי לגיטימי מבחינתם. משיחותיי עמם התרשמתי כי אין להם כל כוונה לקבוע גבולות לתהליך - נהפוך הוא, הם מצפים להעדפה מגמתית וברורה, גם אם זה על חשבון קבוצות אחרות העשויות להיפגע.

במבט ארוך רב-דורי נראה כי הבושה והחשש, אשר אפיינו את העולים וילדיהם בני ה"דור" הראשון, פינו את מקומם למאבק הניזון משנאה ומהקצנה במערכת היחסים ובנתק בין קבוצות האוכלוסיה בקהילה. הם עסוקים מאוד בחסכים הרבים שאפיינו את ילדותם ונעוריהם, וכאב משותף זה הוא הבסיס ליצירת המלחמה הקיומית. "דור" זה מבסס את הבידול והריחוק, הפעם מצד האוכלוסיה "החלשה". משה²⁰ קצין במשמר הגבול, תיארו את המצב כך:

אני מחנך את הבנים שלי לא להאמין להם לעולם, לא להתחבר אליהם, לשנא אותם, הם זלזלו ופגעו בנו, אפילו בבדיחה לא רצו להתרחץ אתנו, תמיד תהיה שנאה.

19. פרדיגמת התביעה הוא מונח שטבעתי בניסיון להראות דפוס שהוא מעבר לאדם מסוים או למקום ייחודי. זהו מונח שמאפיין מערכת התנהגויות מקיפה, הכוללת רציונל ודפוסי התנהגות, המצדיקים את התביעות הרבות של הפרטים מכל מערכת ממלכתית או מוניציפלית והרואה אותה כאחראית לרווחתם, כפי שמפורט בספר.

20. משה - תושב "שקד" שעובד כקצין גבוה במשמר הגבול - למרות ההצלחה המקצועית סוחר עמו עדיין מטען רגשי כבד.

מבחינתנו כחברה הטרוגנית הקולטת עולים, מתחייבת השאלה כיצד הגענו למצב שבו אנשים חיים כבר עשרות שנים בישראל (למעשה ילידי הארץ) חשים תחושות אלה, ומדוע זהו יחסם למערכת המדינית והחברתית? מה בידינו לעשות כדי למנוע בקרב האזרחים בחברתנו תחושות כל כך קשות של כעס, שנאה, כאב ומרמור העוברים מדור לדור? מה תפקידם של הארגונים הקהילתיים והחינוכיים כדי למנוע את ההתפתחות של דפוסים ומצבים מעין אלה? כיצד בידיהם/בידינו לתקן זאת? וכיצד המוסדות להכשרת מורים יסייעו בהכשרה הולמת להוראה בתורה רב-תרבותית?

המחסור והכושה שחוה דוד בילדותו מכתבים את אורחות חייו כבוגר. הוא ממורמר וחש בצורך להילחם, בכל דרך ובכל מערכת, שאם לא כן יישאר על פי הרגשתו בתחושת חסר. האנרגיות שלו ממוקדות בדרכים הדרושות להתגברות על המערכות השונות, כדי שאלו לא יגברו עליו. כך, לדוגמה, הוא תופס את ועד ההורים בבית הספר "עמלים" כאויבו, בגלל הדרישה שהם מפנים אליו לתשלום. יחסו של דוד לבית ספר "עמלים" מעניין. המלחמה שניהל "דור" ההורים הראשון (בני גילו של גיל) לשלב את ילדיהם בבתי הספר ביישוב הייתה קשה ורבת שלבים, וילדיו של דוד כבר לומדים בבית הספר הממלכתי המקומי, אך הוא עדיין נלחם ומבקש יחס מיוחד, המוגדר כהריג, ולו רק כדי לא למלא את החובות הכספיות, ויחס זה מסמן את ילדיו ומשפחתו בתיוג מיוחד. כדי להבין כל זאת אני מקדימה ומביאה את התיאור על אופן החזרת ילדי "המעברות" לבתי הספר הממלכתיים ביישוב. בעיקר בעקבות שינוי מבנה בתי הספר והכנסת חטיבת ביניים בשנת 1968 לג"ה.

החזרת הילדים לבתי הספר היסודיים ביישוב

"העזרה הייתה אמנם למשכחות בחדות, אך הצלנו כמה נפשות"

כאמור, ילדיו של דוד לומדים כבר בבית הספר "עמלים" ביישוב, בעקבות תהליך ממושך ומורכב. תחילתו באמצע שנות השבעים, כאשר מקרקעי ישראל דרשו מהמועצה המקומית לסגור את בית הספר במעברה ולהחזיר להם את האדמות. במקביל דרשו גם ההורים (בוגרי בתי הספר במעברה - "דור" ראשון) לשלב את ילדיהם בבתי הספר ביישוב כדי למנוע מהם את ההשפלה, את ההפרדה והבידוד

שמהם סבלו. אולם פינוי בית הספר מהמעברה היה רק צעד פורמלי מוגבל, שכן באותה העת לא נבחנה כלל אפשרות שילובם של ילדים אלה בבתי הספר הכלליים בג"ה. הם הועברו כקבוצה לבית ספר "רקפת" שנבנה עבורם בתחום ג"ה, ובפועל נשארו בבידודם. ילדי ג"ה למדו עתה בחמישה בתי ספר יסודיים: שלושה שכונתיים לילדי השכבות המבוססות, בית ספר דתי למעוניינים בחינוך דתי ובית ספר "רקפת" ל"טעוני הטיפוח".

גדעון, כראש מועצה, הבין כי ההפרדה יחד עם התרבות שהתמסדה ב"אגוז" וב"שקד" תפריע לחיים תקינים ביישוב, שכן האלימות, הגניבות והמתח החברתי היו לדפוסים מקובלים. במקביל בלטו גם חוסר הסיכוי לשינוי ולניעות של צעירי "אגוז" ו"שקד", הבידוד שלהם, חיווק ה"רשת השכונתית" על בסיס עדתי, קשייהם להתקדם ולהשתלב בחינוך העל-יסודי והשוטטות שלהם ברחובות. לכן החליט גדעון לפעול לשינוי מערכתי במתן השירות לאוכלוסיות החלשות. בשלב ראשון הוא ביקש לחסל את בית הספר "רקפת" ולשלב את הילדים בבתי הספר הממלכתיים ביישוב. בכך נענה לפניית הוריהם וקיווה לתת חינוך הולם לילדים ולמנוע מהם לחיות חיי רחוב סוערים. במקביל פנה גדעון לרשת המתנ"ס על מנת שתיכנס ליישוב ותפעיל בבתי הספר הקולטים חוגי העשרה לילדים אלה. וכך הוא מספר על התהליך:

בג"ה ישנם שלושה בתי ספר ממלכתיים ואחד דתי, כל בית ספר הוא בכואה של האוכלוסייה בסביבתו. הייתה החלטה מקומית, בניגוד להמלצת הפיקוח, לפזר את תלמידי "רקפת" בבתי הספר הכלליים, לחזקם שם ולהפוך את "רקפת" למרכז למידה לכל ילדי היישוב. רק בית ספר "עמלים" בניהולה של דורות עודד זאת, והוא ראוי לצל"ש על התמדתו וחתירתו לקדם תלמידים הזקוקים לעידוד ולטיפוח, תוך מאבק מתמיד שלא ינשרו. לעזרתם בא קצין ביקור סדיר, שעזר למערכת לטפל באופן מקצועי וחוקי באיתור אלה שנשרו. ללא ההתמדה של המנהלת ושל קצין ביקור סדיר לא ניתן היה להתמודד. בית הספר הזה עשה שירות חשוב מאוד לאוכלוסיות החלשות.

כאשר יצרו את בית ספר "רקפת", אמנם בתי הספר ביישוב פתרו לעצמם בעיה, אך יצרו בעיה קשה של תדמית, אות קין על המצת. שני בתי ספר

התנגדו לחיסול בית ספר "רקפת", שכן בעקבותיו היה עליהם לקלוט תלמידים חלשים, בניגוד לרצון הצוות וההורים המבוססים.

גדעון פנה לשלושת בתי הספר הממלכתיים המרכזיים ביישוב (שפעלו עתה במתכונת מצומצמת של כיתות א' עד ו') בבקשה לקלוט אליהם את ילדי "אגוז" ו"שקד" שלמדו ב"רקפת", תוך הבטחה שיינתן להם סיוע פסיכולוגי צמוד, ליווי של עובדת סוציאלית מטעם לשכת הרווחה וקצין ביקור סדיר. אולם כבעבר, ההתנגדות של הנהלות בתי הספר, של המורים וההורים הוותיקים מנעה את השילוב. לבסוף, לאחר הבטחות סיוע נדיבות, נוצרה פריצת דרך בבית הספר היסודי "עמלים". דרורה, סגנית מנהל בית הספר באותה העת, סיימה התמחות בהוראה במסגרות של החינוך המיוחד. היא הציעה לקלוט בבית הספר קבוצה ניסיונית אחת, ראשונה, מבין הלומדים ב"רקפת", בכיתה מיוחדת שנפתחה עבורם. כעשרים שנה לאחר סילוק ה"דור" הראשון מבית הספר החלו לחזור אליו ילדיהם של "המורחקים". שנתיים מאוחר יותר, בשנת 1977, התמנתה דרורה למנהלת בית הספר ועודדה שילוב הדרגתי כולל של הלומדים ב"רקפת" בבית ספרה, עדיין בכיתות "מקדמות" או ב"מסגרות טיפוליות" כפי שסיפרה (בתי הספר האחרים המשיכו לעמוד בסירובם לקלוט אליהם את הילדים הללו):

ניהלתי את בית הספר הגדול ביישוב והחלטתי לשלב בו מחדש את כל ילדי "אגוז" ו"שקד", שכן בתי הספר האחרים התנגדו לקבלם. בבית ספר "רקפת" הם הרגישו דחויים, זו הייתה סטיגמה. אחר כך גם סירבו לקבלם בבתי ספר תיכוניים מקצועיים. אף שהיו ביניהם כאלה שיכלו להשתלב בהם. אני והצוות שלי נלחמנו לסגור את "רקפת" בטענה שאין להם בית שיעזור - חסך תרבותי. ואם אנחנו לא נעזור להם, הפערים יעמיקו. בשנת 1976/77 פתחנו כיתה ראשונה, ובהדרגה הורחבו הכיתות, עד שבאמצע שנות ה-80 חוסל בית ספר "רקפת". הרגשתי שהילדים מאושרים אצלנו. השילוב היה בעיקר מבחינה חברתית, במסיבות ובטיולים משותפים. עדיין הם היו בצד מבחינה לימודית. בכיתות מקדמות ופרדות שפתחנו עבורם. כך למדו בבית הספר כ-25% "טעוני טיפוח" ו-75% ילדים "מבוססים". מצב שבו הקבוצה ה"מבוססת" משכה כלפי מעלה.

בהדרגה התחלנו גם לשלבם בכיתות רגילות, תלמידים שהתקשו ונוקקו לעזרה לא הורחקו עוד מבית הספר, אלא הופנו לכיתה טיפולית, לעזרה

מסייעת ולכיתות מקדמות. שם למדו קרוא וכתוב וקודמו. ללא מסגרות אלה הם היו נושרים בהדרגה ומגיעים לרחוב. חלק מההורים עדיין לא קוראים ולא כותבים, מספר הנפשות בבית גדול. בנוסף, יזמתי מתן שיעורי עזר חמש פעמים בשבוע בבתיהם. כך הילדים לא הסתובבו ברחוב, וליוונו אותם לפחות שנתיים. העזרה הייתה אמנם למשפחות בודדות, אך הצלנו כמה נפשות. עבדנו לעומק עם משפחה אחת. בשלב מאוחר יותר הוספנו סטודנטים במסגרת פר"ח כעזרה בלימודים. הבעיה של התמדה בתכניות אלה הייתה תקציבית.

"עמלים" היה בית הספר הראשון ובתחילה היחיד שזענה לפנייתו של גדעון לשלב בו ילדים מ"רקפת". זאת בעיקר בזכות הנכונות של דרורה והצוות שלה, אשר חשו אי נוחות מההפרדה המתמשכת ומהשלכותיה. כבעבר גם עתה משרד החינוך לא עודד צעד זה ותמך בשמירת מסגרות נפרדות, ולכן לא ניתן היה לכפות את השילוב על בתי הספר האחרים בג"ה, ובית ספר "רקפת" המשיך להתקיים לאורך שנים. כך תיאר זאת גדעון:

טענת משרד החינוך הייתה שהאינטגרציה נוצרת בחטיבת הביניים. עמדת חלק מחברי ועדת החינוך ועמדתי הייתה שהאינטגרציה חייבת להתחיל בגיל הרך. בשנת 1973/4 יצא משרד החינוך עם תקנה לוויסות²¹ בין בתי הספר. ראינו בכך הזדמנות להעביר תלמידים בין בתי הספר וכך להשיג אינטגרציה. ההורים המבוססים התנגדו מאוד. בנוסף, יזמנו תמריץ "לירה תמורת לירה". כדי לעודד יוזמה של ועד הורים קבענו שעבור כל הכנסה כתוצאה מפעילות ועד ההורים תיתן הרשות המקומית סכום זהה. בכך הכפלנו את האפשרויות להעשרת בתי הספר מעבר לתקציב המועצה. עודדנו גם עבודה והשקעה בבתי הספר. עזרנו לוועד בשתילים ובחומרים לשיפוצים במגמה לנתב את פעילותם לכיוון חיובי, ושלא יחבלו בתהליך השילוב והוויסות בין בתי הספר. נציגי ועדי ההורים אינם מ"אגוז" ו"שקד".

21. מטרת הוויסות בין בתי הספר נועדה לסגור כיתות שיש בהן מספר קטן של תלמידים ולהעבירם לבית ספר אחר על מנת ליצור כיתה מלאה. הכוונה בכך הייתה לחסוך בכוח ההודאה. התהליך מתבצע על ידי העברת תלמידים מבית ספר אחד לשני באותו היישוב, ללא קשר לאזורי מגורים.

תושבי שכונות אלה מבטאים חוסר רצון להתנדב, ומתאפיינים בחוסר ביטחון שמוסווה על ידי קולניות.

הדרורה מדגישה:

לקלוט את הילדים ב"עמלים" הייתה החלטה בדרג המקומי ולא בדרג ממלכתי, הגישה הזו תרמה לחיזוק האישי ולהעלאת דימויים של הילדים והוריהם, שלא זוהו עוד עם בית ספר "רקפת".

גדעון, שהעריך את יוזמתה של דרורה, חיזק את בית ספרה בתקציבים, וכן וטרל את ההתנגדות של ועד ההורים והמריצו לטפח את בית הספר, כפי שסיפר:

את בית ספר "עמלים", שבו התרכזה מרבית האוכלוסיה מ"רקפת", בחרנו לחזק על ידי הפיכתו לבית ספר קהילתי. קיווינו כי בנוסף ללימודים יינתן חינוך משלים בשעות הפנאי, שיכוון למעורבות הקהילה בבית הספר. התכוונו לנצל את הפוטנציאל של ההורים במעורבותם בבית הספר. הוספנו כוח הוראה (סייעות) בכיתות "המקדמות" שהקלו על המורות. פנינו ליעל פחזר מהחברה למתנ"סים שתכיר בבית הספר זה כבית ספר קהילתי. המעורבות בבית הספר מותנית בשיתוף פעולה בין המורים, ועד ההורים, הקהילה ומחלקת החינוך, הפועלת מתקציב המועצה. המערכת הממלכתית ראתה בג"ה יישוב חזק שאינו זקוק לתמיכה. אך בין השנים 1974/80 הגישה של חברי מליאת המועצה הייתה חיובית. בנוסף הצלחתי לגייס את מפעל הפיס ובעזרתו מימנו עבודות שיפוצים, אחזקה ופיתוח. מעניין לציין שבבית ספר "עמלים" שפעל משך כל היום (פעלה בו מועדונית ובהדרגה גם נערכו פעולות של המתנ"ס) לא היו כמעט נזקים ברכוש בהשוואה לבתי הספר האחרים.

השינוי המשמעותי, שבעקבותיו שולבו ילדי "אגוז" ו"שקד" בבית ספר "עמלים", לא הביא לביטול ההפרדה בין כותלי בית הספר. זו נמשכה במסגרת מערך הוראה ולמידה מיוחד ונפרד, שכלל כיתות "מקדמות" וכיתות "טיפוליות" לילדים אלה כבר מכיתה א'. מציאות זו שבה ופגעה בהורים, שברובם היו "בוגרי בית ספר רקפת/המעברה". אלה קיוו שילדיהם לא יופרדו ולא יתויגו כפי שקרה להם בעבר והתקשו להשלים עם ההפרדה, אפילו היא מתקיימת בתוך בית ספר "עמלים". משגברה התנגדותם לשיבוץ ילדיהם לכיתות מקדמות וטיפוליות החליטה דרורה, מנהלת בית הספר,

לשנות אסטרטגיה ולשלב בכיתות בית הספר הרגילות את רוב התלמידים, למעט חלשים במיוחד, תוך ניסיון לחזקם במסגרת זאת, וכך היא מספרת:

למרות קליטת הילדים בבית ספר "עמלים", ניתן להבחין שבקרב רבים מההורים התפתחו במהלך השנים תחושות של חוסר אמון וחשדנות כלפי המערכת ונציגיה, שהתבטאו ביחס פסיבי לנעשה בבית הספר ויחס נגטיבי לגבי יוזמות בבית הספר, בייחוד אלה המתייחסות להעברת ילדיהם לכיתות מיוחדות. מציאות זו, שֶׁקָה נלקחה בחשבון עמדת ההורים, גרמה לראשונה, להיערכות שונה במקצת בבית הספר. עם השנים חשתי בעוול שנעשה בדרך חלוקת הילדים לכיתות על פי שכונות. לכן שינינו את השיטה ובנינו כיתות הטרוגניות. הקפדתי מכיתה א' לא לחלק לפי אזורי מגורים. ערבנו בין גני הילדים, וכשבנינו את כיתות א', הוספנו מסגרות טיפוליות, שיעורי עזר, הוראה מסייעת וחונכים לחלשים. ההורים היו אסירי תודה על מסגרות העזר, במיוחד במועדוניות משפחתיות. אבל היום מרבית ההורים, "דור" שני ליוצאי המעברות, הם פסיביים ונמנעים מלפעול למען בית הספר. לרבים מהם טענות נגד המורות ותביעות כלפיהן. אך יש ביניהם גם הורים אסירי תודה. בהווה העברת תלמידים מאוכלוסייה זו למסגרות החינוך המיוחד בתוך בית הספר מצריכה עבודת שכנוע רבה, היכרות טובה בין ההורים למורה והרבה שתדלנות. חשוב מאוד לא לתקוף אותם ולהתנפל עליהם. בלחץ לא השגנו דבר, רק בשכנוע, והשקענו בכך שעות. בהווה, כשמאתרים תלמיד חלש אנו פועלים בהדרגה: בתחילה משלבים אותו בכיתה לחינוך מיוחד, רק במקצועות העיקריים. עם הזמן כשהילדים חשים בנוח, הם, בדרך כלל ביוזמתם, מבקשים להישאר שם, זה לא תהליך פשוט. כשחיסלו את בית ספר "דקפת" ההורים היו מאושרים, כי פחדו שילדיהם יגיעו לשם. חשוב לעזור להם, אבל להימנע ככל האפשר מתיגו ומהפניה לחינוך מיוחד. כך השילוב יהיה יותר טוב. ההורים היום כבר מודעים לחשיבות של הלימודים. הם קונים ספרים ומשתדלים לקחת עזרה לילדיהם.

דוד לא נדרש למאבק כדי שילדיו ילמדו בבית ספר "עמלים". מבחינתו זו הייתה כבר עובדה מוגמרת. אולם, כשבוחנים את התנהגותו של דוד, נציג ה"דור" השני,

ואת תגובותיו כלפי בית הספר פוגשים את דפוס המלחמה והמאבק במלוא עוצמתו, אלא שהפעם הוא פונה בכיוון אחר. דוד נלחם בבית ספר "עמלים" ובוועד ההורים במטרה שיפטר אותו מכל תשלום ושיתייחסו אליו ואל ילדיו כאל "הריגים". כדי להשיג את מטרתו הוא בוחר להשתמש באיום שיוציאם מבית הספר אם לא יתחשבו בו. בניגוד לכך, ה"דור" הראשון של ההורים ביקש לאפשר לילדיהם ללמוד בבתי הספר הממלכתיים ביישוב ולבטל את ההפרדה והתייג של ילדיהם, שנשלחו ללמוד ב"רקפת". המלחמה של דוד מתפרסת על כל החזיתות, כפי שהוא עצמו מתאר זאת:

הבעיה מתחילה כבר בבית הספר, אני מהמשכורת, השעות נוספות והשלמת הכנסה לא יכול לעמוד בתשלומים. בפעם האחרונה איימו עליי בעורך דין מטעם בית הספר, כי לא שילמתי. אם היו מחייבים אותי לשלם, הייתי מוציא את ילדי מבית הספר. בית ספר שולח את ההודעות רק דרך הילדים. במקום שילמדו מציקים להם בזה. הכל בגלל ועד ההורים. יושבים שם אנשים מבוססים עם הרבה כסף וירושות, לא כמונו שירשנו מכנסיים וחולצה קרועה. אנשים שהבטן שלהם שבעה, לא מרגישים שהאחד רעב. האחד בעולם של שפע והשני בעולם של צניעות. הם ממשיכים לשלוח מכתבים, ואני אמשיך להתעלם (השוו את הסיפור גם לאליםלך, 2004: 26).

דוד אינו מתייחס בביוגרפיה שלו לתקופת לימודיו בעבר וגם לא לזו של ילדיו. הוא אינו עונה לשאלותיי על המשמעויות הלימודיות והחברתיות הנובעות משילובם של ילדיו ושאר הילדים ב"עמלים" או לתוצאות מעשהו אם יחליט להוציאם מבית הספר. הוא שקוע במאבקיו, עד כי התמונה המלאה נעלמת מעיניו. בטיעונים הסובייקטיביים, כביכול, שהוא מציג, יש אמנם צדק. לדוגמה, ילדיו אינם צריכים להיות צינור ההעברה של דרישות המערכת. זו שגיאה להעמידם בתווך, בין דרישות בית הספר לתגובות בבית, ולגרום להם לספוג את הטענות של שני הצדדים. כך הופכים הילדים להיות הקרבנות במערכה. אך הכעס האצור בדוד מגיע לעוצמות שבהן הוא מתקשה להבחין בפרטים השונים, עוצמות שבגללן קשה לו לבודד את המשתנים. בית הספר נתפס אצלו כארגון ממלכתי, אשר לדבריו איננו ממלא את ייעודו לאור הדרישה לתשלומים כדוגמה התשלום לוועד ההורים.

מששאלתי את דוד לאור התיאורים האלה "מהו הפתרון לדעתך"? הוא התלבט שניות מספר וענה:

אני לא יודע מה הפתרון, גם בחיסול היהודים האשכנזים הגרמנים לא הצליחו. אני לא יודע מה הפתרון. שואה וכעס יהיו תמיד. שואה כשדורשים ממני כמו בבית הספר, אני שואג את ועד ההורים שדורש דרך הילדים. אני חריג במערכת, צריך להתחשב, אבל אני לא מאמין במערכת.

מציאות קשה זו, כפי שהיא מתקיימת כאן, מתוארת מנקודת ראותו של הדור השני. המחנות מנותקים זה מזה. מצד אחד דוד והורים נוספים הדומים לו, כועסים על מערכת החינוך ואינם מאמינים בה, ומהצד האחר, המורים וההורים לא ממש מדעיים לתחושות אלה. כך גוברים אי ההבנה והכעסים ההדדיים, עד כי נדמה שאין מוצא ואין פתרון הולם. נראה כי דוד נואש, וכי הכלי היחיד שנוותר בידי ואשר אותו הוא מכיר היטב לשם השגת צרכיו הוא המלחמה, התביעה והצפייה לפיצוי ולהתחשבות. כך נוצר מצב פרדוכסלי, ההופך את דוד וחבריו התובעניים דווקא לנסמכים ונתמכים על ידי הרשויות, כלומר, נציגי הרשויות ממשיכים להתייחס אליהם כפטרונות ובעליונות גם בחלוף עשרות שנים, והמערכת מספקת את צורכי הנצרך ופותרת, פתרונות אד-הוק בלבד, את מצוקותיו²². במבט משווה בין גיל לדוד - נציגי ה"דור" הראשון וה"דור" השני ניכרים שינויים רבים, ואלה הולכים ומתעצמים בהמשך הדורות. אצל שניהם קיימת תחושת קיפוח עמוקה וכעס כלפי "המבוססים" וכלפי הרשויות, אלא שהבדלים ביניהם הם באופן ההתמודדות. גיל דוד, אף שגרו בשתי שכונות נפרדות ורחוקות זו מזו, למדו בבית הספר שבמעברה. שניהם לא סיימו את בית הספר עקב מצוקות כלכליות, אך גיל יצא לעבודה כדי לפרנס את משפחתו, ובמקביל ניסה לסייע בבניית מועדון לילדי השכונה, בעוד דוד היה עסוק כל-כולו בסיפוק הצרכים הבסיסיים שלו, ללא יכולת להתמיד בעבודה או בכל פעילות ארוכת טווח ומחייבת. גיל התגייס לצבא וקיווה לפריצת דרך באמצעות השירות, ואילו דוד למד שאין בכך שינוי במציבו. הוא ערק מהצבא במטרה לזכות בתשומת לב ובהתייחסות. בהווה גיל מנסה לסייע לאוכלוסיות מ"שקד" ומ"אגוז", בעוד דוד נלחם למען עצמו, ומנסה לקבל ציוד ועזרה. אין לו היכולת לראות את הכלל, אלא את המצוקות האישיות שלו בלבד, והן שמכתיבות לו את התנהגותו. התהליכים נמשכים ומשתנים, וההקצנה מעמיקה בדור השלישי, כפי שמתואר להלן.

22. דפוס התנהגות זה יורחב ויובהר בהמשך.

ה"דור" השלישי - שלום

"אם היו משאירים אותי בבית ספר רגיל היה יוצא ממני משהו... נתתי תאוצה לסיפור שיש שנאה..."

בשלום בחרתי כמייצג את ה"דור" השלישי, עקב היותו דמות בולטת ובעלת השפעה רבה על הצעירים והבוגרים ב"אגוז" ו"שקד" וג"ה כולה. שלום הוא מנהיג אשר הוביל, מתוך החלטה ובאופן מודע, ל"מלחמה" גלויה, בין קבוצות בני הנוער בג"ה. גם כבוגר המשיך, במתכוון, בהעצמת המתח בין התושבים. בשונה מקודמיו אשר נמנעו ממאבק גלוי וישיר, שלום יצר סגנון חדש במערכות היחסים. ביישוב הוא מוכר כ"עושה צרות", לגרסתו, בעיקר מפני שביקש להחזיר מלחמה שְׁעָה ולפגוע במלוא העוצמה, באלה שחשד בהם כפוגעים בו ובחבריו.

כדי ששלום יסכים להיפגש עמי מדרשה פעולת תיווך ממושכת. הוא גילה חשדנות כלפיי, מאחר שלא נמנית עמי חוג מכריו ותומכיו. הוא בירר אודותיי בכל כתובת אפשרית, לבסוף נתרצה וקבע עמי פגישה ב"פרלמנט" ("פלאפליה" שבה הוא וחבריו נוהגים להיפגש בקביעות). אולם הוא לא הגיע למפגש הראשון. המשכתי לפעול ולהסתייע בכל מי שהכיר אותו על מנת שיאות להיפגש עמי. אולם למרות זאת כמה פעמים נקבעה פגישה, במקומות שבהם נהג לשבת עם חבריו, אך שוב ושוב הוא לא הגיע. לבסוף, משהמשכתי להתעקש ניאות שלום להיפגש ב"פרלמנט", בנוכחות חבריו. הוא הקשיב בעניין לנושא המחקר, בהדרגה נפתח והחל לספר על עצמו. נקודה מעניינת היא שתוך כדי סיפורו הוא עקב ויודא כי אכן אני רושמת את דבריו.

במהלך השיחות הארוכות שקיימנו השתנה מצב רוחו לעתים קרובות, בהתאם לנושאים שעליהם דיבר. ניכר היה שהוא חי מחדש את האירועים ומתרגש מהזיכרונות שהציפו אותו. גוני קולו, טון דבריו וקצב נשימותיו השתנו בהתאם לתכנים - מטון כועס וקצב דיבור מהיר ובוטט עבר להיגדים מהוססים ולשתיקות. היו רגעים שבהם התלהב, ברגעים אחרים נראה מהורהר, עצוב ומכונס בעצמו. חשתי שהוא נקדע בין הרצון "להיות בסדר" ולהציג חיים מסודרים כאדם נשוי זאב לבת, לבין הצורך להילחם ולהגן על צדקת דרכו, בהתבסס על הטענה, בדומה לקודמיו, שהוא קרבן למערכות אשר פגעו ופוגעים בו במתכוון. לאחר פגישתנו הראשונה, היה זה הוא שהציע שנשוב וניפגש.

שלום הוא דמות שנויה במחלוקת, מנהיג דומיננטי וסוחף בשכונות, ומוכר היטב בג"ה כולה. המציאות בג"ה לא עודדה יחסי קרבה בין עולי ארצות האיסלאם לקולטים המבוססים, אשכנזים ברובם. מתח תרבותי, חברתי וכלכלי בין הקבוצות הוא מצב מקובל. הריחוק בין קבוצות האוכלוסיה, אשר התאפיינו בשנים הראשונות ("ב"דור" הראשון והשני), באווירה של "שקט טעון" ונקמות ב"סתר", לפחות מצד תושבי "אגוז" ו"שקד", הופר בתקופתו של שלום והפך לגלוי.

שנים רבות מוביל שלום "מלחמה" מכוונת כדרך חיים, שבה הוא הקובע בדרך כלל את המטרה, את התכיפות ואת העוצמה על מנת שלא ניתן יהיה להתעלם ממנו ומחבריו. הוא יוזם "קרבות", לעתים כלוחם יחיד, אך בדרך כלל הוא מגייס ומוביל קהל רב-גילי מ"אגוז" ומ"שקד". שלום דואג להמשיך ולשמור על מתח בין הקבוצות, להקים אופוזיציה פעילה, גם כבוגר הוא ממשיך במאבקיו ואפילו אם הוא הנפגע בעקבות פעולותיו.

בעת ביצוע המחקר היה שלום כבן שלושים. הוא נולד בשכונת "שקד", אך הכיר את החיים במעברה מהסיפורים, וגדל בצילה של אותה תקופה. בילדותו (תחילת שנות ה-70) עדיין פעל במעברה בית ספר לחינוך מיוחד, והוא נשלח ללמוד בו. לעובדה זו, לדבריו, הייתה השפעה מכרעת על הדרך שבה התפתח ועל דפוסי ההתנהגות שסיגל לעצמו.

שלום נשוי לרונית, אשר מוצאה אשכנזי והיא גדלה באזור ה"מבוסס". נישואין אלה אינם מקריים. זה תכנון והצבת דפוס חדש, אשר מהווה מעין ניצחון ו"כיבוש" שלו על ה"מבוססים" - האשכנזים - במסגרת המלחמה הגלויה שהתווה. לשלום ורונית בת אחת, והם מתגוררים בשכונת "שקד".

עד לאחרונה עבד שלום כפועל שירות במועצה המקומית, תפקיד שגדעון "סידר" לו מתוך כוונה מוצהרת לגייסו כשותף ובכך להתגבר על העוינות שלו ולנסות להרגיע את המלחמה.

בשנים האחרונות, לאור מעמדו החזק בקרב עובדי המועצה, נבחר שלום כיו"ר ועד העובדים. אולם ראש המועצה הנוכחי, שאול, פיטר אותו עקב "הצרזות" שעשה לו, כלומר אי ציות לשעות העבודה ולחוקי המקום. כך שבעת הריאיון היה שלום מובטל והנהיג מחדש ובעוצמה את האופוזיציה המקומית, "הפרלמנט".

כך מתאר שלום את קורות חייו:

נולדתי בג"ה. הורי הגיעו ממרוקו ב-1954, הסוכנות העבירה אותם למעברה מבלי לשאול אותם, 'כי מי הם בכלל שישאלו אותם'. מהמעברה העבירו את הוריי לשכונת "שקד" בג"ה.

ככיתה ג' קבעו שאני צריך לעבוד לבית ספר טיפולי במעברה, שכולם קראו לו "המעברה". נפגעתי מאוד, התחילה סטיגמה ברחוב: "הילד הולך לבית ספר של מפגרים במעברה". לחצתי על ההורים שיוציאו אותי, הרגשת פגוע. אימא הלכה לעובדת הסוציאלית שהבטיחה להעביר אותי לבית ספר מקצועי. הם, העובדת הסוציאלית וכל ה"גברדיה", החליטו שאני לא ללימודים, ושלחו אותי ללמוד מקצוע. אם היו משאירים אותי בבית ספר רגיל היה יוצא ממני משהו. אימא דרשה בית ספר מקצועי, ולקחו אותי ל"מפתח". למדתי שם שנתיים עד גיל 13 את יסודות הנגרות. אחרי שנתיים התמרדתי, כי הביאו לשם את כל המפגרים, הפושעים והעבריינים מחיפה. ביקשתי מאימא שתיקח אותי לעובדת הסוציאלית, נמאס לי מג"ה, רציתי להסתלק לפנימייה. ביקשתי ללמוד בכך-שמן - פנימייה מפורסמת על רמה. אבל העובדת הסוציאלית שכנעה את ההורים שלי על פנימייה אחרת על רמה, שנקראה בית-שמש, היא אמרה שזה אותו דבר כמו בן שמן. עברתי בקלות את בחינות הקבלה לבית-שמש, לא הבנתי איך הצלחתי, כי בג"ה תמיד נכשלתי. בתחילת השנה נסעתי עם הורי ברכבת לפנימייה. בצומת הר-טוב, חיכה לנו טוטר, עלינו עליו כמו בהמות מאחור. הייתי מאושר למרות התלאות עלינו 5-6 ק"מ מבית-שמש. פתאום אני רואה שני בניינים מגודרים בחומות, על אחד פסל של מריה הקדושה והשני, הפנימייה. עברתי את תהליך הקבלה, ההורים הלכו, ומתחילים חיי הפנימייה. מחלום של פנימייה חקלאית משגשגת, אני מוצא פנימייה של עבריינים וקטינים שפוטים. זה היה התכתוב של הגוענים בג"ה, פנימייה של עבריינים. לא השתייכתי לקטגוריה הזו. סך הכל רציתי להגיע לפנימייה חקלאית. שם ראיתי שהמנהלים מרביצים לילדים, מכניסים אותם לצינוק. אז הבנתי שהצלחתי היטב בבחינות כי הגעתי למקום שלא מתאים לי. שם למדתי את כל הדברים הרעים שלא

ידעתי, כמו עישון וגניבות. יום אחד, לאחר כ-7 או 8 חודשים, התנהגתי לא בסדר, התחצפתי ועמדתי על שלי כנגד ההכתבות שלא היו לרוחי. אני אדם עיקש, לא עשיתי מה שרצו, קיבלתי מכות. בדיוק אבא התקשר, בכיתי, 'תראו לאן הבאתם אותי, פה מקבלים מכות, מה לי ולעבריינים ולקטסטרופה הזו, למה הכנסתם אותי לפה?'. למחרת אבא בא. הוריי לא היו חסידי פנימיות, שניהם עבדו ורצו אותי בבית. אנחנו היינו אלה שחיפשנו הרפתקאות, או ההורים התייעצו באנשים שהוליכו אותם שולל. עד היום אני מאשים את אימא: 'את הולכת אותי שולל', והיא אומרת: 'לא ידעתי, אני הלכתי לאנשים שיעצו לי'. רציתי בן-שמן והגעתי לבית-שמש. הייתי בפנימייה שלוש שנים. אחרי המכות אבא הגיע ואמר דברים ברורים, שמכות לא אקבל, הם נרתעו ואני התנהגתי בסדר. נעשיתי מספר אחד, הייתי אחראי על פינת החי ובין החניכים המצטיינים. גמרתי שם את הלימודים קיבלתי תעודה מצטיינת מגמה עיונית.

להרגיש קרבן - בפרק החיים הראשון של שלום, עד הגיעו לגיל 16 (הגיל שבו הוא עומד על דעתו) הוא מתייחס לחוסר האונים של הוריו למול המערכות הפורמליות, חוסר היכולת שלהם לקבל החלטות הקשורות אליו. כתוצאה מכך מתעצם כוחם של האחרים - פקידים, מורים ועובדים סוציאליים להכתיב את גורלם וגורלו, ותחושתו כתוצאה מכך היא של הקרבן המשלם את המחיר עד היום.

כשהגיע זמנו של שלום ללכת לכיתה א' הוא שובץ ללמוד בבית הספר הממלכתי המקומי "חבצלת", שפעל בסמיכות לשכונת מגוריו. במקביל עדיין התקיים בית הספר במעברה. לכן, כאשר התברר למורים כי לשלום קשיי התנהגות והישגיו הלימודיים נמוכים, המורים, בתמיכת משרד החינוך, ללא יכולת של ההורים להתנגד, העבירו אותו ללמוד במעברה. שלום נפגע מההחלטה, ולפגיעה זו לטענתו השפעה על התנהגותו ומעשיו גם היום. הוא התקשה להסתגל לבית הספר במעברה, וגם שם הוגדר כבעייתי. לכן, בהגיעו לגיל 12 הוא עובר ללמוד שנתיים ב"מפתן". הוא מודע לסטיגמה שמלווה אותו מעצם לימודיו בבית ספר המיועד לאוכלוסיות חלשות. הוא מבין שלא יוכל להתקבל לבית הספר העל-יסודי האליטיסטי ביישוב, ומבקש להשתחרר מהסטיגמה. להבנתו הדרך היחידה היא באמצעות מעבר לפנימייה, הוא בחר בפנימייה חקלאית מוכרת, בן שמן. הוא

מפציר באמו לפנות לעובדת הסוציאלית המטפלת במשפחה. זו, הוא מאמין, תוכל לסייע לו למלא את בקשתו, ללמוד בבית הספר הנכסף. אולם שוב הוא חש נבגד על ידי פקידי הרשויות, אשר לדבריו ניצלו את תמימותו ואת אי ההבנה של הוריו את מהות השינוי בין הפנימייה לבן שמן לזו בבית שמש. כך הוא מוצא את עצמו בבית-שמש - מוסד סגור לעבריינים צעירים. שלום חש מרומה ובעיקר הוא מרגיש החמצה - אם היו משאירים אותו בבית ספר רגיל היה יוצא ממנו משהו. תחושה זו יחד עם הפגיעה המצטברת מביאה אותו בהגיעו לגיל 16, עם חזרתו לג"ה לשנות אסטרטגיה, לא עוד קרבן, אלא צעיר הלוקח במועד אחריות למעשיו.

כשחזרתי לג"ה הייתי כבן 16. אבא שלי שכר מזון במקום מרכזי, כשעזרתי לו ראיתי את "יפי הנפש" של ג"ה מתארגנים ללכת ל"נוער העובד" לערבי שישי, כולם יחד. אף אחד מהם לא רצה להתחבר אלי. הרגז אותי שחבכה כמוני, מ"אגוז" ו"שקד", לא יכולים להתקבל ל"נוער העובד". ניסיון חזקו אותנו, לא רצו בנו. אחרי חצי שנה של התכנסויות שלהם מול המזון, ובקשותיי החוזרות להתקבל אליהם, הבנתי ששניים-שלושה היו בעדי, אבל רובם, הסנובים עם הברוטאליות והגזענות מהבית שלהם, לא רצו בנו. פניתי למדריך מקיבוץ מלכיה, והוא הסכים לעשות משאל בקבוצה. רציתי להיות בקבוצה והבטחתי לא לעשות צרות. בזמן המשאל הושיבו אותי באמצע המעגל כמו שפן ניסיונות. הייתי תמים, לא מעורה בפוליטיקה, ילד. היום לא הייתי חוזר על זה ככה. ישבתי באמצע כמו טמבל והם הציגו שאלות. היו ביניהם כאלה שאמרו במפורש שלא רוצים אותנו. שאלתי 'למה? התשובה הייתה: 'כי ההורים שלנו לא מסכימים'. נפגעתי, והחלטתי שאני לא רוצה אותם בתור חברים. את הקרסוליים של החברים שלי הם לא שווים, חבריי תמיד יעזרו לי בעת צרה, קמתי והלכתי. הם קראו לי ולא חזרתי. אבל הודעתי להם: 'אני מבטיח לכם שלא יהיו כאן ערבי שישי ופעולות, אם אתם חושבים שהפעולות רק בשבילכם'. מאז דאגתי שלא תהיה להם שום מסיבה. לכל אירוע באתי עם 20-30 חברה, כמות מספקת שנכנסה בהם, ואז הם כולם הלכו הביתה. כששאלו 'למה', עניתי, 'מגיע לכם יותר גרוע'. נתתי תאוצה לסיפור שיש שנאה. גרעון (ראש המועצה) דחף להקים מועצת נוער, רצו לצמצם את הפער

החברתי. התכנסנו במועצת הנוער אחת לשבוע ותכננו פעולות קירבה, לשלב דיסקו עם ריקודי עם, כי ריקודי עם היו לאשכנזים ודיסקו כביכול לארחי פרחי. אבל הם לא רקדו אתנו.

מלחמה שערה - הפרק השני בסיפור חייו של שלום מתייחס לתקופת נעוריו. הוא חוזר לג"ה ומוצא עצמו מחוץ לכל מסגרת חינוכית וחברתית ומנותק מהחברה המקומית. הוא מתגייס לסייע לאביו בעבודת המזון וכך הוא נחשף לחיים החברתיים של בני גילו לאחר שעות הלימודים. תהליך ההתבוננות והחיפוש אחר קבוצות השתייכות מסייע לו בתהליך הזיהוי של הקבוצות החברתיות בג"ה, והגורמים שהביאו לטענתו, לבעיות שלו ולפגיעה המכוונת בו ובחבריו ולמיצבם השולי מבחינה חברתית, לימחית ואף כלכלית. מרבית בני הנוער המקומיים - ה"מבוססים", לומדים בתיכון המקומי במשך היום ואחר הצהריים, הם מתקבצים לפעילויות במסגרת תנועות הנוער. תובנה זו מביאה לתפנית חדה בהתנהגותו, למעבר מעמדה פסיבית, של מבקש ותלוי באחרים, לגישה אקטיבית, יוזמת ומשנה סדרים ודפוסים בקהילה. תחילה הוא מבקש להצטרף ולהשתייך לקבוצת בני גילו בתנועת הנוער העובד והלומד, אך הוא נדחה בבושת פנים. מציאות זו דוחקת אותו שוב מבחנה לשוליים החברתיים, שם הוא מתקבל בברכה. כתגובה, שלום בוחר לקחת אחריות על פעולותיו, ולכוון לפגוע באלה שזיהה אותם כפוגעים בו. הגישה הפסיבית של הוריו ובני דורם, אשר נתנה ל"שלטונות" לקבוע עבורם את גורלם, משתנה אצל שלום בתקופת נעוריו, תקופת גיבוש הזהות שלו, והיא תהפוך למוזהה עמו עד ליומו האחרון²³.

נקודה חשובה ומעניינת היא כי גם שלום מיעט להתייחס ללימודיו בבתי הספר. הוא רק ציין את המעברים השונים והשפעתם על עיצוב דרכו ואת תחושת ההחמצה בהתפתחותו.

תהליך המתקפה שמבנה שלום מתנהל בתקופת נעוריו בשני שלבים ובשני אתרים מרכזיים: תחילה מול תנועת הנוער, תהליך המתרחב אל כלל אתרי פעילויות הנוער בשעות הפנאי, ובהמשך בשערי בית הספר התיכון, על מנת לפגוע בחברה המבוססת כפי שיתואר בהמשך קורות חייו. אולם, תחילה אתמקד בתהליכים שהתרחשו באותה התקופה במערכת החינוך ביישוב.

23 . שלום נפטר ממחלה טרם מלאו לו שלושים וחמש שנה.

רפורמה במערכת החינוך - האומנם?

"התהליך התנהל בלי תכנון וניהול, היה בלבול רב"

בשנות השבעים למרות מפעל הטיפוח במסגרת בית הספר לחינוך המיוחד, לא הצטמצם אחוז התלמידים "טעוני הטיפוח" בישראל, והפער בין ילדי אסיה-אפריקה לבין שאר התלמידים היה ניכר (בן אליהו, 1999; הורוביץ, 1991; חן, 1989; כהן, 1999; צמרת, 1999). ההבנה כי נדרש שינוי מקיף בגישה הביאה את שר החינוך דאז, זלמן ארן, להחליטה ליצור רפורמה חינוכית. הרפורמה דרשה שינויים מרחיקי לכת במבנה בתי הספר על ידי שבירת שתי מסגרות הלימוד: ממסגרת חובה שפעלה בבית ספר יסודי ממלכתי מכיתה א' עד ח' ובית ספר תיכון כאפשרות בחירה, לשלוש מסגרות לימוד: שתיים חובה - בית ספר יסודי מכיתה א' עד כיתה ו' וחטיבת ביניים מכיתה ז' עד ט', ומסגרת רשות - תיכון מכיתה י' עד י"ב. הכוונה הכללית הייתה כי חטיבת הביניים תהיה חלק מבית ספר מקיף, מכיתה ז' עד י"ב, ועל תלמידי כיתות ז'-ט' יחול חוק חינוך חובה (גויאל, 1999; דרוך, 1999; צמרת, 1999). כך ביקשו ליצור בחטיבת הביניים אינטגרציה יוממה בין עדתית ולהעלות את הישגי השכבות החלשות - "טעוני הטיפוח" (ראו: בן אליהו, 1999; כהן, 1999; קדרוני, 1999; קשתי, 2000). היישובים שבחרו להצטרף לתכנית זו בתחילה (בשלב הניסויי) קיבלו תקציבים מוגברים שהושקעו בבניית בתי ספר חדשים משוכללים ומצוידים היטב. לבתי הספר נוספו שירותי יעוץ, הדרכה, חינוך ייחודי, מעקב, מתקר ועוד (חן, 1989).

ג"ה נמנתה עם גל המצטרפים הראשון לתכנית הרפורמה החינוכית, כבר בשנת 1968. היוזמים והדוחפים להחלת הרפורמה החינוכית בג"ה היו דווקא הורים פעילים, נציגי ועד ההורים היישובי. כוונתם הייתה שהשינוי המבני בבתי הספר ישאיר יותר צעירים ללמוד ביישוב, שכן, למעלה ממחצית בוגרי כיתות ח' לא התקבלו ללמוד בתיכון המקומי, הסלקטיבי ויצאו ללמוד בפנימיות חקלאיות או בבתי ספר מקצועיים באזור (הילדים שלמדו בבית הספר לחינוך מיוחד במעברה לא נכללו בחישוב זה). לכן, תכנית ועד ההורים חתרה בהמשך להפיכת בית הספר התיכון העיוני למקיף. בשלב הראשון הם פעלו כדי להכניס לג"ה את חטיבת הביניים ולהצמידה לבית הספר התיכון. אולם תכנית זו לא התייחסה ישירות לילדי "אגוז" ו"שקד", לרקע הלימודי שלהם ולדרך קליטתם בבית הספר. הילדים שלמענם,

לפחות ברמת ההצהרה, נבנתה התכנית, שוב נשאר בחוץ. למרבה האירוניה הם כלל לא צורפו בהתחלה ללמוד בחטיבת הביניים בטענה שאינם עומדים ברמת הלימודים הנדרשת. גישה זו מסבירה מדוע שלום לא הגיע למערכת זו אלא נשלח ללמוד ב"מפתן". את תהליך הקמת חטיבת הביניים תיאר גדעון, יו"ר ועד ההורים המרכזי באותה העת:

המועצה המקומית באותה העת לא ראתה הכרח לדאוג לכלל ילדי היישוב. המשפחות המבוססות, המורים ומנהלי בתי הספר היו נגד הקבוצה החלשה. אך ועד ההורים המרכזי היה חזק, ולבסוף השפיע על גורלה של ג"ה. במושג חטיבת הביניים נתקלתי לראשונה כיו"ר ועד הורים באמצע שנות השישים, הנימוק היה ליצור אינטגרציה. התלבטנו מאוד, לא ידענו איך לאכל את זה, היינו רגילים למסגרות הסטריליות של בית הספר, ובמיוחד התיכון, שהיה עיוני על רמה גבוהה, ופתאום מציעים לערבב את כולם יחד. בתחילה רצו לבנות חטיבה נפרדת, בית ספר עצמאי וליצור שם מעין כור היתוך, שממנו ימשיכו הטובים לתיכון. כיו"ר ועד הורים ראיתי ברפורמה דרך לשמור את הילדים ביישוב עד כיתה י', לכך שהחטיבה תהווה חלק אינטגרציה מהתיכון ולא נפרד ממנו. קיווינו שתלמידי התיכון יהיו דמויות להזדהות, ויעוררו בקרב רבים את הרצון להמשיך וללמוד ביישוב. מסגרת זו החלה לפעול ב-1968. החטיבה צורפה לחצר ולמבנה של בית הספר התיכון, נבחר מנהל לשני בתי הספר, אשר תפקידו היה לראות את המערכת השלמה. השאיפה הייתה באמצעות הרפורמה ליצור שוויוניות בין כל ילדי היישוב, אך התהליך התבצע ללא תכנון וניהול. היה בלבול רב. לדעתי המורים והנהלת בית הספר לא הוכשרו לפעול לחיזוק החלשים. לילדי "אגוז" ו"שקד" שהיו בנתק חברתי מהחברה הכללית היו מושגים מעוותים והם לא יכלו להגיע למעמד שוויוני עם שאר ילדי היישוב, הפער היה עצום. המורים שהוטל עליהם לפתור את הבעיות ולצמצם פערים לא תודרכו לכך, המערכת לא הובילה לפתרון. רבים מילדי השוליים נשרו בדרך למסגרות משלהם. היו מקרים שבית הספר הרחיק תלמידים כדי לפתור בעיות שונות. הרשות המוניציפאלית באותה העת לא ראתה הכרח לדאוג לכל ילדי היישוב. לעתים גם המשפחות המבוססות וגם נציגי בית הספר היו נגד הקבוצה החלשה.

גדעון מתאר כיצד מהלך רב משמעות במבנה החינוך בג"ה התבצע ללא תכנון מדוקדק, ללא בחינת מכלול ההשלכות שיובעו ממנו וללא בדיקת המטרות שלשמן נועדה הרפורמה החינוכית והאינטגרציה היוזמה. נשאלת השאלה היכן היו המורים? משרד החינוך וכמובן הרשות המקומית? ומה הייתה עמדתם?

על הבלבול והמבוכה ששררו בתחילת הדרך שמעתי גם ממורים אשר לימדו בבתי הספר היסודיים ביישוב ועברו ללמד בחטיבת הביניים עם פתיחתה בשנת 1968. בחרתי להביא את דבריהם של שני מורים המייצגים את הכלל. פותחת לאה, מורה ותיקה בכיתות היסוד הגבוהות ז' - ח', שעברה לחטיבה מבית הספר היסודי "חבצלת" (המשרת את ילדי שכונת "שקד"):

המעבר לחטיבה לנו כמורים היה אתגר. ההצעה לעבוד לחטיבה הופנתה למורי היסודי ביישוב שלימדו בכיתות הגבוהות. קיבלנו גם לימודים אקדמאים. קשקשו לנו משהו על אינטגרציה, הניפו דגלים. חשבנו שאנו הולכים לשנות את העולם. שמענו הרצאות בפסיכולוגיה ופילוסופיה של החינוך, והבנו שיש תאוריה. אבל במציאות הדברים שונים לגמרי. אינטגרציה לא הייתה. כבר בהתחלה יצרו רמות. והתסכול של החלשים גדל. לנו המורים זה נהדר, אבל ילדי "אגוז" ו"שקד" יצאו נפסדים, מקופחים, עם סטיגמה של רמה ג'. הם היו ונשארו בעשירון התחתון. היה לחץ נוראי של הוותיקים שלא רצו שילדיהם ילמדו עם ילדי השוליים, והחלשים שתקו. אנחנו הנצחנו מצב, לא ניסינו להתקומם. עשינו משהו חדש, אך לא יכולנו לבקר את עצמנו. הפכנו למורים מקצועיים. מעט מאוד פעמים בשבוע נכנסו לכיתות שחינוכו, והקשר של המחנך עם התלמידים שלו ירד.

מוסיף יהושע תושב ג"ה שעבר אף הוא מבית הספר היסודי - "עמלים":

הרפורמה טפחה על פנינו. מאז כינונה והכנסתה לג"ה אני מלמד שם. הייתה אינטגרציה, שילוב וקידום ילדי השוליים. אבל בפועל היא הטביעה חותם של ילדים סוג ג'. אלה שכבר התקבלו הועברו לרמה ג' וזה היה חותם ממלכתי. כך, בהקבצות, הונצחו פני החברה, בית הספר הוא אחד מהמערכות שהצטרפו לממש את האינטגרציה החברתית וזה לא קרה. תלמידים רבים גם לא התקבלו. דיברו גבוהה אבל בפועל היא לא מומשה. יצרו תנאים ללא תוכן.

לאה ויהושע מחזקים את הטענות שהתהליך נעשה בחיפזון, ללא הכנה נאותה שלחם כמורים ותוך אי בהירות באשר למטרות. לדבריהם, וחשוב מכול, גם בעת יישום הרפורמה, לא השתנה היחס הסטראוטיפי כלפי האוכלוסיות החלשות אשר למען קידומן נעשתה הרפורמה החינוכית. מרבית המורים שהחלו ללמד בחטיבת הביניים בג"ה היו מורים ותיקים בכיתות הגבוהות בבתי הספר היסודיים ביישוב, אשר בתפקידם בעבר שילחו את ילדי "אגוז" ו"שקד" ללמוד במעברה. הם לא הכירו את האוכלוסיה הזו לעומק ונתרו שבויים בתפיסות הסטראוטיפיות שהנחו אותם כמורים בבית הספר היסודי.

מאחר שהמורים שהחלו ללמד בחטיבת הביניים היו ברובם מורים מוסמכים, הם היו מרוכזים בשינוי המקצועי שחל אצלם, שמשמעו מבחינתם קידום ועלייה בסטטוס. בעידוד ובמימון משרד החינוך, הם למדו ורכשו תעודת בוגר (B.A) באוניברסיטה, ומעמדם המקצועי שונה ממורה מוסמך כולל בבית הספר היסודי למומחה מקצועי בחטיבת הביניים. המעבר לחטיבת הביניים הקטין את היקף המשרה (משרתם שונתה משלושים שעות הוראה שבועיות לעשרים וארבע). כתוצאה מכך הם לימדו רק את המקצועות שבהם התמחו, תוך שאיפה להוכיח הצלחה אקדמית באמצעות רמת הישגים גבוהה. בפועל שהו המורים מספר מועט של שעות בכיתות, גם באלה שחינוכו.

היו מקרים שמחנך הכיתה לא לימד את כל התלמידים בכיתתו, משום שלימד בהקבצות ולא את הכיתה כולה. כתוצאה מכך לעתים המחנכים בקושי הכירו את תלמידיהם. שחיקת תפקיד המחנך, תוך התמקצעות המורים ומיעוט שעות ההוראה בכיתת האם הביאו לכך שדווקא בשנים הרגישות של גיל ההתבגרות לא הייתה לנערים אלה כתובת משמעותית המכירה את התלמידים ואשר אליה יכלו לפנות. כך האינטגרציה היוזמה נשארה כאידאולוגיה חינוכית למיזוג בין אוכלוסיות, אשר בפועל לא מומשה.

ג"ה נכנסה לתכנית הרפורמה החינוכית בראשיתה - בתקופת הניסיון. התהליך התבצע ללא התייחסות ישירה וממוקדת לתלמידים שהיו בשוליים ואשר אחת ממטרותיה העיקריות של הרפורמה הייתה לצמצם פערים מבחינה לימודית וחברתית ולקדםם. כך קורה, באופן פרדוכסלי, ששלום וחבריו לא מגיעים ללמוד בחטיבת הביניים. עובדה זו מונעת מהם להגיע מאוחר יותר לבית הספר התיכון המקומי.

שלום משנה סדרים בג"ה

"מאוחר יותר הוא ורבים מחבריו נישאו לאשכנזיות שהכניסו אותן לפני הנישואין להיריון"

שלום חזר לג"ה בגיל 16 וייחל לפתוח דף חדש על מנת להיחלץ מהשוליים ולהתקבל לחברה המקומית. באופן טבעי הוא פנה לאפיק הלא פורמלי, וביקש להצטרף לתנועת הנוער, מקום השתייכות ובילוי מרכזי לצעירים ה"מבוססים" ביישוב. בשונה מהדורות הקודמים לו, שלום יום ופנה ישירות לצעירים ולמדריכיהם, בבקשה לשלבו. לשם כך הוא אף היה מוכן לעמוד ב"מבחני הקבלה". אך מלכתחילה מדובר בכרוניקה של כישלון, ששלום לא היה מודע אליה עקב היותו מחוץ למסגרת זו. הניסיון הנוער, הבקשה המפורשת לחצות קווים ולהתקבל לקבוצת הרוב, מסתיים בכישלון צורב ובתובנה שהנתק מושרש, עמוק ורב-דורי. חברי הקבוצה ה"מבוססת" לדורותיה, מתנגדים לקלוט אליהם נוער מ"שקד" ומ"אגוז". בנקודת זמן זו החליט שלום לפעול על מנת לשנות את מעמדו ומעמד חבריו: ממציאות של דחויים המתחננים להתקבל, הם הופכים ליוזמים המפעילים וקובעים את הסדרים ואת דרכי הפעולה על פי רצונם, בחברת הצעירים בג"ה. הדחייה וההשפלה שחווה שלום, יחד עם הסטיגמה המלווה אותו עוד מילדותו, כמי שנשלח לבית ספר ל"חינוך מיוחד", מחזירה אותו לקבוצת ההשתייכות שלו - "נערי השכונות", אולם הפעם כמנהיג המזהה את הקבוצה כמקור כוח. הוא ידע שלא ניתן יהיה להתעלם מכוחם המשותף כחבורה והוביל אותם כקבוצה מאוחדת להילחם. בכך יצר למעשה בקהילה מערך כוחות חדש, שלא ניתן היה להתעלם ממנו. הוא הגיע עם חבריו כקבוצה לכל אירוע, מסיבה או התכנסות במטרה מוצהרת לחבל בפעילות. אישור לתיאור של שלום וחבריו ולתגובותיהם בהמשך, קיבלתי מגדעון שתיאר:

כששלום היה ילד ועוד קודם לכן, המערכות החינוכיות, הקהילתיות והחברתיות שהצטרפו לטפל בהם לא פעלו. שלום הוא דוגמה לכך! בבית הספר היסודי היה פרוץ ובמקום להתמודד איתו אמרו עליו: "לא נורמאלי" והעבירו אותו. היה לו כושר מנהיגות, הוא גרד אחריו את כל הקטנים והפך לדמות מגינה על חלשים. בגיל 15 - 16 היה לו עימות ראשון על רקע עדתי. הוא לא התקבל ל"נוער העובד", ביקש את המועדון הקהילתי כדיסקוטק ואמר שידאג שיבואו כולם. סייענו לו בכך, אבל כבר בערב הראשון התגלה

לי שאנחנו דגם של החברה הישראלית כולה. הבנות האשכנזיות לא רצו לרקוד עם הבנים מ"אגוז" ו"שקד". נוצר מתח עדתי ובלט ההבדל בסגנון. שלום, שנדחה ממערכת החינוך המקומית ומה"נוער העובד", דווקא רצה לפתח מערכת יחסים חברתיים חיוביים. אך מאותו ערב היה לו עימות מתמיד עם הסביבה האשכנזית ביישוב. הוא הופיע עם חבריו למקומות הבילוי של תלמידי ה"תיכון" ומיד נוצרו גלי שטנה ואיבה. במקום לקרב אותו ואת חבריו הם נדחו. הוא הוביל עשרות בני נוער מהשוליים, ויכול היה להשפיע באופן חיובי. לצערי, גם בית הספר התיכון וגם תנועת הנוער לא תרמו לגשר על הפער. הגישור היה שיגעון פרטי שלי ולא של החברה בג"ה. הציבור התנגד מאוד והפריע, האינטליגנציה של ג"ה פעלה נגד, גישה בדלנית. היום הפצע מלא מוגלה.

בהדרגה הרחיבו שלום וחבריו את שטחי הפעולה. לאחר שהצליחו להרוס מסיכות ואירועים של בני הנוער מחוץ למסגרת בית הספר, הם הגיעו לשערי בית הספר. המטרה שלהם הייתה ברורה - להמשיך לפגוע ולהתנקם בנוער ה"מבוסס", במורים, ברכושם ובמנהיגות המקומית. במקביל הם ניסו לרכוש את ליבן של נערות ממוצא אשכנזי שלמדו בבית הספר, כדרך נוספת לגבור על ה"מבוססים". גיל, שפעל באותה העת כמדריך שכונתי, תיאר את הדברים:

בשנות ה-70 הייתה בבית הספר תופעה של שבירת ראשים על ידי אלות. משהחלה חטיבת הביניים לפעול, ילדי "אגוז" ו"שקד", במקרה הטוב סיימו כיתה ט' וסולקו מבית הספר. הם לא למדו והסתובבו בחוץ בחוסר מעש. בהנהגת שלום הם החלו להתגודד ליד שער בית הספר, הכו את הבנים, ואילו הבנות התאהבו בהם. ההנהלה נודעקה, אך לא ידענו כיצד להתגבר על התופעה.

מוסיפה לאה (מורה בחטיבה):

תלמידי "אגוז" ו"שקד" שלא למדו בתיכון העיוני, חיבלו ברכוש בית הספר ושברו שמשות. הם באו בהפסקות, הבנות נמרחו עליהם, מצד אחד הם נמשכו אליהם ומהצד השני דחו אותם. מערכת מורכבת מאוד.

ובעניין זה ממש הוסיף גדעון:

שלום וחבריו המשיכו לפגוע ועברו גם לשערי בית הספר התיכון. הוא פעל

כדי להרשים שם את הבנות, כך מאוחר יותר הוא ורבים מחבריו נישאו לאשכנזיות, שהכניסו אותן לפני הנישואין להיריון. שלום לא שם גבולות. הוא נתון היה במלחמה והוא הרחיב בהדרגה אך בנוחיות את שטחי פעילותו. בגיל 16-18 שלום הפך לדמות מוכרת ומאיימת.

המשך קורות חייו של שלום

"אני עמוס בכאב ומאמין שיש גזענות"

שלום ממשיך בהרחבת מסע הנקמה שלו, הוא אינו מתגייס לצבא, וכל מרצו ממוקד בחיזוק מעמדו ומעמד חבריו תוך החלטה לגבור על האשכנזים ה"מבוססים" בכל דרך אפשרית, כפי שהמשיך וסיפר:

מסיבות בריאות לא הגעתי לצבא. התבטלתי עוד 12 שנה. הסתובבתי וישנתי כל היום, את אף אחד זה לא עניין ולא עורר.

אחרי 12 שנה התאהבתי באשכנזייה. יצאנו 3 שנים בסתר, כי זה היה בום רציני, שחס וחלילה המשפחה או המקורבים לא יראו אותנו, זו הייתה האווירה. כשההורים שלה גילו הם הרחיקו אותה לתל-אביב, ניסו למנוע, לא עזר דבר. שלוש שנים היא הייתה קטינה, כשעברה את גיל 17 כלום כבר לא עניין אותי, רצינו להינשא. כל הגורמים המשפחתיים שלה: סבא וסבתא, סיפורי השואה וכולם מסביב הפריעו, לא עזר שום דבר. אמרתי לה: 'או שאת מתנפחת ובהיריון או שחתונה ודי'. נמאס לי להתנגח עם הוריה. היא לא רצתה לריב אתם. הכנסתי אותה להיריון, הוריה ישר זימנו ועדה עם הקשרים שלהם, הכל מאפיה, לנו לא היה הולך, אולי לא היינו מצליחים להגיע כלל לוועדה. כשהגענו לוועדה היינו כבר בחודש שלישי. בוועדה אמרו לנו לצאת החוצה ולהחליט ולהודיע להם מה החלטנו. בחוץ אמרתי לה: יש לי אופי של ברזל, ומה שנחליט זה סופי, או שאת משאירה את הדבר הזה והולכת אתי עד הסוף, או שאת מוציאה והולכת עם ההורים ומשאירה אותי'. היא בחרה בי.

באנו להוריה שדיברו הונגרית, 'איגן, מיגן, שמיגן' וניסו לשכנע אותה מבלי שאבין. היום אני מבין הונגרית טוב. היא התעקשה ויצאנו יד ביד. הם היו המומים כמו 9 מ"מ למוח, קיבלו את מכת חייהם. התחילו השלבים לחתונה

מזוורת. לא היה לי כסף. למשפחה שלי לא היה כסף מוכן לחתונה. אצלנו, המרוקאים, כל צרה בשעתה. כשאדם בשמחה צריך לעשות הכל. קיבלתי מאימא קצת כסף, החינה נפלה על ההורים שלי. קבעתי תאריך חתונה, אבא שלה כמו דון ז'ואן דה לה שמטה אמר: 'אין לי בעד החתונה, אתה רוצה להתחתן עם הבת שלי תשלח לי הזמנה'. הוא קיבל הזמנה. הייתה חתונה מוצלחת, אנשים נהנו והיו מבסוטים. נולדה לנו בת חמודה, הלוואי על כל ישראל. היום אני בן בית אצל הוריה. הם לא דופקים מסמרים לתמונה בלי להתייעץ אתי. בכל הם מתייעצים בי, כותל מערכי שלהם. הם למדו שהספר והלימודים זה לא הכל, חשובה חוכמת חיים.

בעת קיום הריאיון היה שלום מעט מעל גיל שלושים. כאשר בוחנים את התיאור שלו, נמצא שהוא בוחר לסכם את 12 השנים עד לחתונתו (מגיל 16 עד 28). שבהן קבע דפוסים חדשים, משמעותיים מאוד בקהילה במשפט הסתמי: "התבטלתי עוד 12 שנה. הסתובבתי וישנתי כל היום". הוא אינו מתעכב ואינו מפרט את מעשיו ואת השפעתו הרבה בקהילה: חיזוק תרבות "נערי אגוז ושקד", הקמת "חבורת רחוב", הנהגת צעירים ובוגרים ממנו אשר פעלו בפקודתו במטרה לפגוע, לגנוב ולהרוס את הקבוצה ה"מבוססת", לכבוש ולהשיג לעצמם כחברות בנות ממוצא אשכנזי ולסחור בסמים. הצמצום בתיאור התקופה הזו איננו מקרי, שלום מנסה ליצור עתה דימוי חיובי יותר של עצמו ומבקד את התנהגות ה"דור" השני. לכן גם הוא פוטר במשפט סתמי אחד את העובדה שלא שירת בצה"ל באומרו: מסיבות בריאות לא הגעתי לצבא. זאת כדי שלא יצטרך להתעמת עם העובדה שמרד בנורמות המקובלות בחברה הישראלית. אך גם במקרה זה שלום מייצג דפוס שאפיין את בני דורו - ואשר דד קודמו החל בו - השתמטות משירות בצה"ל. חלק מחבריו גייסו לצבא אך השתחררו לאחר תקופה קצרה בהתאם להגדרה: "קשוי הסתגלות". אחרים נדחו עוד טרם גיוסם. שלום הסביר את אי גיוסו לצה"ל כ'בעיית בריאות', אך הסיבה בעטיה הוא לא שירת בצבא הייתה כנראה דומה להגדרה של חבריו - חוסר התאמה. הדילוג על תקופה כל כך משמעותית בתרבות ג"ה²⁴ תמוהה, שכן, ההתחמקות מהשירות הצבאי בקרב חבריו של שלום הייתה נודמה שהציבו והיו גאים בה, ובשלב זה של

24. שירות מוצלח בצה"ל ביחידות מובחרות וקרביות הוא דפוס המאפיין את הקבוצה ה"מבוססת".

חיינו הוא מבקש להיתפס כאדם שקול הבורר בהקפדה את תגובותיו ולא עוד סתם "עושה צרות".

את חיינו בהווה מתאר שלום כנכה על כיסא גלגלים שקיצצו אל את הכנפיים: היום אני מובטל, הייתי עובד במועצה. אני עמוס בכאב, ומאמין שיש גוענות, אבל מוסווית. הם קראו לנו: "צ'חצ'חים", "ערסים", "מרוקאים", "פושעים". צחקו על ההתנהגות שלנו.

בית הספר לא מתמודד עם מי שקשה תפיסה בלימודים. אחי הצעיר למד בתיכון במגמה לחשמל, ייתכן שהיו לו קשיי למידה או חברה, הוא לא הכי שקט. חיכו שייגיע לי"ב חזרו אותו שנה לפני הסוף. עכשיו הוא מסתובב, אף מקום לא רוצה לקבל אותו.

היום זה לא כמו פעם. לי עוד הייתה תקווה, ניסיתי להשתלב, להתקבל, אחי בכלל לא רוצה בזה. יש לו את החברים והחברות שלו והוא שמח בחלקו. אין לו כל כוונה ל"השתכנו". הוא כל היום ליד ה"תיכון" עם החברה על ה"הונדה", זה המקום שלהם. הם מתקהלים ומדביקים להם סטיגמה של פושעים, מבלי שינסו להתקרב אליהם. אז מי ששתה בירה קראו לו חשישיניק. היום שיבדקו את הנוער האשכנזי, כולם מעשנים סמים ושותים בירה, אבל מטיחים בנו ביקורת. הצעירים האלה שותים ודקה ולא יקראו להם פושעים כי הם הבן של שלובבסקי או טשרניחובסקי.

אני אומר לצעירים שלנו: "תפסיקו לעשות רעש ולמשוך תשומת לב", הם אומרים: "לא אכפת לנו מה אומרים עלינו". אני מנסה שלא ידביקו להם סטיגמה, אבל להם לא איכפת. זה כנראה עניין של גיל. תמיד עברתי ועדות משמעת, כי יש לי פה ואני אומר מה שאני חושב, מפציץ, זו דרכי.

לאחר הרבה מאבקים התקבלתי לעבוד במועצה בתמיכה של גדעון, שהיה אז ראש המועצה. למרות הביקורת הציבורית הקשה שנמתחה עלינו. עם ראש המועצה החדש אני לא מסתדר. חמש שנים עבדתי שם, יו"ר ועד עובדים, מקובל בכל המשרדים, חוץ ממשדד ראש המועצה, שתמכתי בו ועשיתי למענו מעל ומעבר. בעבודה היו לי בעיות, כי אני לא מגיע בבוקר בזמן. אני בניגוח רציני עם ראש המועצה, למרות שתמכתי בו בבחירות.

הדיקטטורה שלו לא לטעמי. הוא ניסה לפטר אותי כמה פעמים ונכשל. הייתי יו"ר ועד עובדים, והיה לי אמון אצל כל העובדים ואני ניהלתי את העניינים כמו שצריך. אולי לא לרווחו, אחד כמוני שנלחם ועומד על זכויות העובדים, או החליט לקצץ לי את הכנפיים ולהתנכל לי.

היום אני כמו נכה על כיסא גלגלים, בא לעבודה, לא עובד, מטייל, יושב, מסתכל, נוסע למשרדים בחיפה, וכל זה דווקא. אני גם חבר ב"פרלמנט", מתעסק בפוליטיקה ודיונים על ג"ה. לו היו נותנים לי את הכבוד הייתי עושה יותר, לא עשו כבוד, פגעו, השיגו ההפך. במצב הזה אני מאשים לפעמים את הורי, אולי זה לא נכון אבל טוב לי להיאחז בכך.

הפרק האחרון ששלום מתאר מתייחס למצבו העכשווי. מהלך האירועים כפי שסיפר מתחלק מבחינה סמוטית לשני סגנונות דיכור בהתאם לתקופת חייו: היגדים פסיכיים בהיותו ילד, הנתון להחלטות של נציגי המערכת (מורים, עו"ס, פקידים ואחרים). וכך גם הוריו, העולים התמימים, שהיו נתונים להחלטות הקולטים ולחסדיהם, אשר על פי תפיסתו הונו אותם. שפתו משתנה ללשון אקטיבית - בגיל הנעורים, התקופה שבה שינה את דפוסי התנהגותו והחל לקחת אחריות על חייו ועל מעשיו ולקבוע סדרים חברתיים והתנהגותיים ביישוב.

הגישה האקטיבית - הלוחמנית שאימץ שלום הקשתה עליו, לעתים, לבחון מבעוד מועד את התוצאות וההשלכות שנבעו ממעשיו והתנהגותו, גם אם הוא היה הראשון להיפגע. כדוגמה, השתלשלות האירועים שהביאה לאחרונה לפיטוריו מהעבודה במועצה. את העבודה הזו קיבל בזכות מאמציו של גדעון, אשר כראש מועצה פעל במכוון לסייע לנערים'אלה. למרות התנגדות עובדי המועצה וחבריה החליט גדעון לקלוט שלושה נערים מובטלים מה"שכונות" כעובדי מועצה, ביניהם היה גם שלום. שלושתם התאפיינו, מצד אחד, בכושר מנהיגותם, ואילו מהצד האחר, היו מועדים להתדרדרות לפשע.

גדעון הכיר את החיים ב"אגוז" ו"שקד" והבין את הסכנה הכרוכה בחיזוק תרבות השכונות כנגד הקהילה הרחבה. הוא חש כי המתח הגובר עם הפגיעה ארוכת השנים, הדחייה של הוותיקים כלפי העולים והעלבון המצטבר, הפכים לשנאה המגבירה את המתח בין הקבוצות. כך, עשרים שנה לאחר שעברו תושבי המעברות לג"ה לאור תפקידו כראש המועצה ובהתאם לאחריות הציבורית החל גדעון לפעול

לראשונה, באופן מכוון ורב-תחומי לקידום אוכלוסיה זו. החלטותיו לא תמיד התקבלו בהסכמה על ידי שותפיו במועצה, כפי שניתן ללמוד מתגובתם החלטתו לצרף שלושה נערים בולטים מ"אגוז" ו"שקד", כעובדי מועצה כפי שסיפר:

ניסיתי לקלוט שלושה בחורים ולשקמם במועצה, זאת, למרות התנגדויות רבות. ניסיון זה דרש העוה, סיכון רב ורצון להתמודד שלא בדרך המקובלת שהייתה מתן כסף, התעלמות או משטרה. השלושה שבחרתי היו שלום, אלי ואברהם. לדעתי, היה להם פוטנציאל לשיקום, כל אחד מהם אישיות שונה, אך מנהיג וסוחף. היו שקטרגו שזו כניעה, וכי מכניסים למועצה את העולם התחתון, אך טענתי יחד עם אחרים הייתה, שכלל שנתעלם מהשוליים, כך הם יתרחבו.

שלושת הצעירים האלה סחרו בסמים וחיפשו רווחים קלים. כל אחד מהם היווה דגם שכמוהו יש רבים, למרות השוני ביניהם. שלום התייחס להצעה ברצינות ורצה להוכיח שלא יאכזב אותי. הוא שאף להוכיח את עצמו לסביבה ולהורים, להראות שיש לו פוטנציאל חיובי ורק בגלל דחיית החברה הוא התדרדר. בחרתי בשלום כאחד מהשלושה שקלטנו לעבודה, הוא היה מסודר מאוד בעבודה ומוביל. הוא נבחר לוועד עובדים, וכושר ההשפעה שלו על הסביבה היה עצום. בגלל חוסר נתונים בסיסיים וחוסר השכלה, לא ידע שלום להשתמש בעוצמה שניתנה לו באופן חיובי. כל מי ששלום פנה אליו וביקש עזרה דחה אותו. יש לו הרבה מאוד חיובי. יש הטוענים שהוא ספק סמים. לדעתי, גם אם זה נכון תרומתו החיובית לבני השכונה היא בעלת ערך ומשמעות רבה יותר מהתרומה השלילית. צריך להבחין בין הדברים ואז גם לגלות את האישיות שלו.

גדעון²⁵ זיהה את כוחו ויכולתו של שלום כמנהיג עוד בהיותו נער, דרך הבן שלו דרון, אשר השתייך לאותה קבוצת נערים ונערות שהתנגדו לקלוט את שלום ל"נוער העובד". כראש מועצה היה מודע לסיכון ולמתח החברתי המתגבר ומקצין אם ימשכו ההפרדה והנתק בין האוכלוסיות ביישוב. הוא גם איתר את המנהיגים

25. גדעון סייע לגיל בלימודיו העל-תיכוניים, ברכישת תעודת מדרך ובהעסקתו כמדריך שכונות. סייע לדוד ב"סידור" עבודה כאיש תחזוקה במוסד חינוכי ולאשתו כעמדת גנות ותמך בהם. עתה הוא מסייע ל"דור" השלישי - לשלום וחבריו.

הצעירים בשכונות והחליט לגייסם כדי למתן את ההנהגה התוך שכונתית ההרסנית לקהילה. הוא ביקש לשקמם ולהפכם למנהיגות חיובית בקהילה, באמצעות צירופם באופן פודמאלי כעובדים במועצה המקומית. גדעון לקח על עצמו את הסיכון של כישלון אפשרי או אכזבה מתפקודם, ולשם כך היה מוכן לעמוד בביקורת מצד חבריו למועצה. הוא שיער שקירובם כעובדי מועצה והאחריות שתוטל עליהם בהתאם יסייעו גם בהכוננת ההנהגה של הצעירים ב"שכונות" למערכת יחסים פחות לוחמנית ואליימה ולחיפוש מערכות קירבה במקום "מלחמה". ואכן, בהדרגה, כתגובה לאמון שניתן בו הוכיח שלום עצמו כפועל.

במהלך השיחות בינינו שמתי לב שארשת פניו של שלום הייתה בדרך כלל זעופה. הבעה זו אף התעצמה בשל הזקן השחור והסמיך שעיטר את פניו, וכל התנהגותו שידרה כוח. שלום כלוחם גאה אינו מבקש להיות נתמך בחסדי המנהיגים והרשויות. בשונה מקודמיו, הוא לא נאחז בתחושת קיפוח והמסכנות כקודם לחפור בו להשגת מטרתיו וכבסיס לטיפוח. כאשר התקווה שלו להשתלב ולהתקבל כשווה בין שווים בחברה המקומית נוחלת כישלון חרוץ, הוא בוחר לשנות אסטרטגיה, לקרוא תיגר ולהכריז על מלחמה גלויה. שלום מציב עצמו בחזית וגלחם בכל. מבחינתו, הקיפוח והפגיעה שהוא ותושבי "אגוז" ושקד" חוו אינם מהווים עוד מקור לחולשה, לנחיתות ולדחייה, אלא זה הבסיס שעליו הוא ניצב וממנו הוא יצא אלי קרב. זו מלחמה על הכבוד שגולו ממנו, על היחס המתנשא והמזלזל, על הפגיעה הממושכת ותוצאותיה, כמו חוסר השכלה המונעת ממנו הזדמנות שווה וקידום. שלום בדרך כלל אינו נלחם לבד, הוא מודע לכוחה ולהשפעתה של הקבוצה, וכמנהיג הוא מלהיב צעירים ממורמרים וחמומי מוח, אשר מסתובבים ברחוב בחוסר מעש, ומארגן אותם לצאת לקרב. שלום, בשונה מדוד, אינו מסתפק ב"סוכרייה" או בהטבה אישית כזו או אחרת. הוא איננו חושש מתדמית של אלים, "עושה צרות", להפך, הוא בונה תדמית זו במתכוון. במעשיו הוא מדגיש את החיץ בין הקבוצות, מוביל למערכת יחסים אלימה, "חמה", מלחמה. אין מדובר עוד רק בתחושות, בעלבונות, או בפעולות חד-צדדיות סמויות, הוא יוצר מערכת לוחמת הפועלת בגלוי על מנת לפגוע.

סיפור חייו של שלום מבליט את תחושת ההחמצה המלווה אותו. לדבריו, הוא מודע ליכולותיו ולעובדה שאם חייו היו מתנהלים אחרת היה מצליח יותר. הוא מאמין שהיה ביכולתו להשתלב בקהילה הרחבה. שלום מאשים את הרשויות

ועובדיהן במצבו. הם, לטענתו, ניצלו את כוחן ומעמדן בהחלטות הנוגעות לו ולעולים רבים מארצות האסלאם. כדוגמה, הוא משוכנע שהתמימות של הוריו היא זו שאפשרה את סילוקו מבית הספר הממלכתי "חבצלת", לבית הספר במעברה. בהמשך, לדעתו, בגלל אותם גורמים הגיע למוסד סגור בבית-שמש במקום לכפר הנוער בן-שמן. כך, הוא סובר, הונו את הוריו והוא, כקרבן, משלם את המחיר. כתגובה לתובנה זו, הוא מחליט כי הדפוס של ניצול התמימות חייב להסתיים לאלתר. בשונה מ"דורו" של דוד אשר רק הפגין ומחה בקול, שלום תופס את עצמו כזה שעליו מוטל התפקיד להוליך את השינוי, בדרכים המוכרות לו. יתרה מכך, לטענתו, על החברה שהייתה אמורה לדאוג להתפתחותו החינוכית, המקצועית, החברתית והכלכלית מוטלת כעת הדאגה לשיקומו, זאת כפיצוי וכתגובה נגד לקיפוח ולפגיעה המתמשכת. תחושת הדחייה וההשפלה שהוא חש כחבר בקהילה, יחד עם הסטיגמה המלווה אותו עוד מילדותו, לא קהו עם השנים והן ממוקדות בפגיעה: בגזענים שפעלו יד אחת נגדו והם: פקידי המועצה, המורים ו"יפי הנפש" - חברי הקבוצה ה"מבוססת", שדחו אותו בגסות בילדותו ובנעוריו. לרשימה זו מצטרפים גם ראש המועצה הנוכחי, שאול, שפיטר אותו, הורי אשתו האשכנזים, שהתנגדו לקשר ביניהם וכלל האוכלוסייה האשכנזית - אלה שדוחים אותם מההתחלה. שלום מתאר, מצד אחד, חוויית פגיעה מהדחייה, ואילו מהצד האחר, חוסר השלמה עם המצב, המכוון אותו לזיום את שינוי המצב בדרך שהוא מכיר - מאבק אלים וגלוי. לאחר ההשפלה שעבר בנסותו להתקבל לתנועת הנוער והדחייה הכואבת, שלום מבין שאת הקווים הוא לא יוכל לחצות, הוא מחליט לחזור לקבוצת ההשתייכות שלו, מזהה את כוחה. כמנהיג, הוא מוביל אותם במטרה להוציאם מהשוליים. הוא יודע שלא ניתן יהיה עוד להתעלם מכוחם המשותף כחבורה. הפרדוקס החברתי שנוצר בקהילה הוא שדווקא בולטות זו היא הגורם להכרה בקיומו בקרב קבוצת ההשתייכות שלו. הוא זוכה עקב כך ליוקרה, וגם בקהילה הרחבה הוא הופך למוכר ולא ניתן עוד להישאר אדיש כלפיו.

חמש שנים הוא עבד במועצה (כארבע שנים בעת כהונתו של גדעון). בתקופה זו הוא ביסס את מעמדו כמנהיג, וכעבור כשנתיים נבחר ליו"ר ועד העובדים. גדעון, כדי לשמור עליו כמנהיג חיובי, גילה גמישות כלפיו, ולא הקפיד בדקדקנות על כל הכללים המחייבים אותו כעובד. "הסדר" זה הסתיים בכישלון חרוץ, משגדעון

הפסיד בבחירות לרשות המקומית בשנת 1988, ואת מקומו תפס אדם צעיר, שלא התפשר עם תנאי העבודה שקבע שלום. שאול, שלא הכיר לעומק את ההיסטוריה של שלום, לא היה מוכן לתת "הנחות" לעובדים, אלא דרש את מילוי החובות כתנאי להיותם עובדים. הוא התעמת עם שלום ופיטרו מהעבודה כפועל במועצה. שלום חזר לחבריו בשכונות, שוב אסף סביבו את חבריו הממורמרים, והוביל אותם מחדש למלחמה, הפעם כבוגר הממקד את מלחמתו בעיקר בגופים המוניציפאליים, כאופוזיציה שמטרתה להכשיל כל יוזמה. מציאות זו, להערכתו, תחייב את שאול ונציגיו לפנות אליו וליצור עמו דיאלוג, שיביא עמו הישגים.

שלום וחבריו, בדומה ל"דור" השני, פעילים מאוד בתהליך הבחירות לרשות המקומית ומצפים לתמורה, כפי שציינו דוד ושלום: "הם שאחראים למצב, שידאגו לי ולמשפחתי...אני בחרתי בראש המועצה והוא חובתו לדאוג לי". לתפיסתם, הסיוע מגיע להם, שכן הם פעלו וסייעו לבחירתו של ה"אב". יחס זה מצביע על כך שעדיין מתקיימת ביניהם מערכת יחסים תלותית של סומך ונסמך, תלות בראש המועצה, האחראי לגורלם. הציפייה היא לסיוע ברמה האישית, גם הפניות בדרך כלל אינן בצינוורות המקובלים, אלא ישירות אליו. לטענתם, ראש המועצה בתוקף תפקידו, הוא בעל הסמכות, הפטרון. מחובתו לדאוג להם ובידיו מצויים המשאבים לכך. גדעון היה מודע ליחס זה ואפשר לתושבי "אגוז" ו"שקד" גישה ישירה אליו, עזרתו נתפסה על ידם כעזרה על בסיס אישי. שאול שינה מנהג זה. כתוצאה מכך קמה נגדו אופוזיציה רחבה מקרב תושבי "אגוז" ו"שקד" ומנהיגה, שבעת ביצוע המחקר היה שלום. שאול לא הסכים לכך ששלום יזכה בתנאים מועדפים כעובד מועצה, שלום טען שאין ביכולתו להגיע לעבודה בבוקר מוקדם, תקף את שאול, טען שהוא מתנכל לו, ופוטרו. אז פתח חזית אופוזיציונית והפך למנהיגה.

לסיכום, שלום, תחילה כנער ובהמשך כבוגר, הוביל לשינוי מערך היחסים בין הקבוצות בקהילה, המשפיע על מכלול היחסים ביישוב. ביוזמתו היחסים בין הקבוצות "מתחממים", כמגמה מכוונת. תחילתו של התהליך כאשר נערי "שקד" ו"אגוז", בני ה"דור" השלישי, קוראים תיגר כנגד המחסומים החברתיים שהציבה בפניהם קבוצת הצעירים ה"מבוססת". אי קבלתו של שלום ל"נוער העובד" היא, ככל הנראה, המניע לתחילתו של שלב "ההתבדלות התגובתית".

כלומר, הוא אינו מוכן עוד לבקש, להתחנן כדי להשתלב, להידמות, להיטשטש או להיבלע, אלא מבקש ליצור במכוון הבחנה בין הקבוצות. התהליך נבנה בדומה ל"תגובת המטוטלת" - המגעים המשפילים וההתנסויות הפוגעות בקשרים עם ה"קבוצה הדומיננטית" וזכים לתגובה וחוזר חלילה.

קרוב לוודאי שהצורך לגבור על "האשכנזים" סייע גם להתגבשות הרצון והנחישות להינשא לבנות שמוצאן אשכנזי. הצעירים פעלו בעקשנות להשגת מטרה זו, כבשו את ליבן בהבטחות, קנו להן מתנות, הרכיבו אותן על אופנועים ויצאו עמן לביילויים - מערכת יחסים זו הפכה לדפוס בג"ה. במרבית המקרים התנגדו ההורים של הבנות נמרצות למערכת יחסים זו, הפעילו עליהן לחצים לסיימה, הרחיקו אותן, אך ללא הצלחה רבה. הבחורים הצליחו לשכנע את הצעירות להינשא להם משהגיעו הבנות לגיל שבע-עשרה. אחרים הכניסו אותן להיריון כאמצעי לכפיית הנישואין וכדי להתגבר על התנגדות ההורים. היו אף שאיימו באלימות אם היחסים יסתיימו, והיה אף מקרה אחד שהסתיים ברצח של הנערה, כשביקשה לסיים את קשריה עם אחד הבחורים מ"אגוז". כך, באמצעות נישואין, לעתים כפויים, הם "ניצחו" פעם נוספת את האשכנזים. מציאות זו התמסדה ב"דור" הרביעי. שלום וחבריו מצאו דרך, לכבוש את הכובשים על ידי מציאת נקודות התורפה שלהם. זאת, בדומה לשתורים באמריקה, אשר חלקם נישאים בנישואי תערובת עם לבנים על רקע דומה (Ogbu, 1982, 1987).

שלום לא התגייס לצבא. בתקופתו של דוד, בן ה"דור" השני, החלה להתמסד הגישה שלפיה יש להשתמט מהשירות הצבאי ולא לתרום לחברה הפוגעת. ב"דורו" של שלום מציאות זו הופכת לדפוס. החריגים הם מי שמתגייסים. הם לומדים את הדרכים להשתמט, "מסיבות בריאות לא הגעתי לצבא". ומוצלים אותן.

שלום, בסוף דבריו, מנסה להשוות בין ה"דור" שלו (ה"דור" השלישי) לזה של אחיו הצעיר (ה"דור" הרביעי). הוא מודע לכך שנוצרו הבדלים בין הדורות, כדוגמה הוא מדיגיש כי לאחיו ולבני קבוצתו לא אכפת עוד מהסטטיגמה ומהדעה הרווחת עליהם, והם שלמים עם מעמדם ושמחים בחלקם. הוא לא מבין זאת ומתקשה לקבל את התנהגותם.

השינוי המשמעותי ב"דור" הרביעי, והשלכותיו על הקהילה ועל בית הספר מתוארים להלן בפרק הבא באמצעות סיפורו של אורן - נציג ה"דור" הרביעי.

ה"דור" הרביעי - אורן

"אהבנו את בית הספר, כי שם יכולנו הכי להתבלט ולהפחיד,

היינו ה-ע-ב-ר-י-ו-נ-י-ם"

נציג ה"דור" הרביעי הוא אורן. בעת ביצוע המחקר היה אורן בן 19. אורן בחור גבוה, חסון המשדר עוצמה וביטחון עצמי. הוא נולד בג"ה. הוריו הגיעו למעברה כילדים, ובנעוריהם עברו עם הוריהם לשכונת "אגוז", שם הם חיים עם משפחותיהם עד היום. אורן הוא דמות דומיננטית ורבת השפעה בקרב הצעירים. צעירי "אגוז" ו"שקד" מעריצים אותו, הוא מהווה עבורם מודל לחיקוי, ואילו הנערים מהקבוצה ה"מבוססת", נמנעים מלהתעמת עמו, רבים מביניהם אף מנסים להתקרב אליו ולרצותו, ככל הנראה משום שהם חוששים מפניו.

הבחירה באורן כנציג ה"דור" הרביעי הייתה, מבחינתי, מובנת מאליה, אך חששתי מאוד שיסרב לשתף פעולה. את אורן הכרתי היטב, בהיותו כבן עשר, עת התבקשתי לחנך את הכיתה שבה למד, כיתה ד' בבית ספר "עמלים". עם כניסתו של אורן לכיתה א' הוא שולב בכיתה רגילה. אולם תוך פרק זמן קצר הוא אותר כ"בעייתי". הנהלת בית הספר פעלה כדי להעבירו לכיתה לחינוך מיוחד בהנחה שכיתה זו מתאימה למיצב, אך הוריו התנגדו ומרצות להעברתו. כאשר מונית למחנכת הכיתה, עוד טרם פתיחת שנת הלימודים באותה השנה, קראה לי מנהלת בית הספר ואמרה לי:

בכיתה שאת מקבלת לחנך לומד תלמיד בשם אורן, הוא מיועד לחינוך מיוחד, ילד קשה ותלמיד בעייתי, כל מה שאת צריכה לעשות זה לשכנע את הוריו, שמתנגדים להעברתו לחינוך המיוחד, להסכים לכך ולמחרת הוא עובר.

באותה שיחה לא ידעתי מי הם הוריו ולא את העובדה שגם הוריו בצעירותם עברו חוויה דומה. הם הוצאו מבית ספר "עמלים" ושלחו ללמוד בבית ספר לחינוך מיוחד שנבנה עבורם במעברה הנוטשת. לאורך כל השנים הם נושאים עמם את הזיכרון הכואב ואת תחושת העלבון והתיוג שחוו.

אורן ידע שסומן כ'תלמיד בעייתי'. הוא גם נחשף להתנגדותם הנמרצת של הוריו להעברתו לכיתה לחינוך מיוחד (בבית ספר "עמלים"). לכן, הוא השקיע מאמצים רבים כדי להתנהג "יפה", למלא את המשימות, ולו רק כדי לא למשוך

אליו תשומת לב מיותרת. כך, למרות היותו מהיר חימה, הוא התאפק ככל יכולתו כדי לא "להסתבך", הקפיד לקחת את כדור הריטלין²⁶ מדי יום, והתאמץ לשבת בשקט. אף כי הישגיו הלימודיים היו חלשים, לא ראיתי לנוכח להפעיל את סמכותי ולחייב את הוריו להעבירו, מה גם שלא ידעתי בביטחון מה באמת מתאים וטוב בשבילו. הקשר שלי עם אורן נותק משעור בית ספר "עמלים" ועבר לחטיבת הביניים.

שינויים במערכת החינוך בבית הספר היסודי

בפרק הזמן שחלף מתקופת ילדותו של שלום לוו של אורן (בין שנות ה-70 ל-80) חלו שינויים מרחיקי לכת באופן שילובם של ילדי "אגוז" ו"שקד" בבתי הספר ביישוב. לכך הייתה השפעה משמעותית על הדפוסים הלימודיים וההתנהגותיים של צעירי הקבוצה הזו.

בשנות ה-70 עדיין נמשכה הפרדה מלאה בבתי הספר היסודיים. בית ספר "רקפת" המשיך לקלוט אליו את ילדי "אגוז" ו"שקד". לכן, ילדים אלה התקשו להשתלב בחטיבת הביניים, והופנו בדרך כלל לכיתות מיוחדות או להקבצות החלשות. כך, עוד טרם התגבשה האינטגרציה היוזמה בג"ה נוצרה הפרדה יוזמה ומכוונת להקבצות לימוד ולכיתות.

במקביל החלה קבוצת הורים צעירים מ"אגוז" ו"שקד" (מהם בוגרי בית ספר "רקפת" במעברה) למחות כנגד ההפרדה הלימודית של ילדיהם משאר ילדי היישוב. הם יצאו בדרישה לשילוב ילדיהם בבתי הספר בג"ה. דרישה זו נתפסה כמוצדקת על ידי גדעון, ראש הרשות, אשר שם לו למטרה לקדם את תושבי "אגוז" ו"שקד" ולחלץ אותם ממצוקתם. במועצה התקבלה החלטה לחסל את בית ספר "רקפת". אולם רק בית ספר "עמלים" (מתוך שלושת בתי הספר הממלכתיים ביישוב) נענה לאתגר, וגם בו התבצע התהליך בשלבים. בתחילה נפתחו כיתות "מיוחדות", ובהמשך נעשה ניסיון לשלב את התלמידים בכיתות הרגילות תוך מתן תמיכה פרטנית לחלשים או העברתם לכיתות מיוחדות.

26. התרופה פועלת על מערכת העצבים המרכזית, וניתנת לטיפול לילדים היפראקטיביים, לשם הרגעה והגברת הקשב.

המכשגים עם אורן

המעבר לחטיבת הביניים - "בית הספר לא מצא את הדרך אלי"

לאור האיום בדבר העברתו של אורן לחינוך המיוחד, אשר ריחף עליו משך שלוש השנים שחינכתי אותו, והעובדה שבכיתה ז' הועבר ממסגרת הלימודים הרגילה לכיתה מקדמת, חששתי שמא הוא כועס עלי כמורה, נציגת המערכת, ולכן יסרב להיפגש עמי. לאחר התלבטות כיצד לחדש עמו את הקשר, החלטתי לחפשו באחד מהמקומות שבהם נהג לבלות ולפנות אליו ישירות. לשמחתי הרבה אורן נענה ברצון לבקשתי, והציע שניפגש בביתי. קבענו מועד והוא הגיע בדיוק בזמן, נרגש. לאחר שיחת חולין קצרה הציע שניגש לעניין, וכך היה. הוא בחר להתחיל את סיפורו דווקא בתקופה שבה עבר ללמוד בחטיבת הביניים, בהנחה שמיצבו הלימודי והחברתי טרם המעבר לחטיבת הביניים היה מוכר לי היטב. וכך סיפר:

עד כיתה ז' למדתי בכיתה רגילה. כשעברנו לחטיבה הוכנסתי לכיתה מעבר. אמרו לי 'תשתדל, תצליח ונעביר אותך לכיתה רגילה'. ניסיתי, השתדלתי, למדתי לפני מבחן יומיים, לא יצאתי למדתי בעל פה, הגעתי למבחן, קיבלתי אפס. ניסיתי שוב ושוב. אחרי חצי שנה החלטתי שאין טעם להמשיך ולהתאמץ. מאז כל בוקר הגעתי לבית ספר, המורה קראה שמות, רשמה נוכחות ויצאתי החוצה. מכיתה ז' ראיתי שלא ילך לי גם אם אלמד ואחרוש. נעשיתי ברדקיסט, הפרעתי בשיעורים, לא הכנתי עבודות בית. המורה השתגעה, אבל כשרצינו היינו ילדים שקטים. לדעתי, המורה אשמה. היו ילדים שהיא חיבבה, ורק אליהם התייחסה. היא הפלתה בין ספרדים לאשכנזים, הסבירה יותר לאשכנזים. ישבנו בצד כמו טמבלים. היא תמיד דיברה על הבית שלנו. עצבנה אותנו עד שהחלטנו לצאת מהכיתה החוצה.

רציתי בכיתה ח' לצאת לעבוד, כמה שהשתדלתי בלימודים, לא הלך לי. אבא אמר לי: "כל החיים שלך תוכל לעבוד, עכשיו תלמד". לא רציתי להרגיז אותו, התחייבתי שאמשיך ללמוד בתיכון ואהיה תלמיד טוב. זה לא הלך, למדתי, השקעתי ולא הלך לי. בית ספר לא מצא את הדרך אלי. למוזרים היה פתרון: לא הולך צא מהכיתה עוף מהשיעור. לא הכנת שיעורים, צא החוצה. דיברת בלי להצביע, לך מהכיתה, שב בחוץ. זה לא

היה פתרון. היינו קבוצה שחיכינו שיוציאו אותנו. הוציאו אותנו גם אם לא עשינו כלום. לפעמים התעצבנותי. ידעתי מתי בית ספר שלח מכתב הביתה, הוצאתי את הדואר מהתיבה והעלמתי מההורים. כאשר אבא ראה בתיק האישי את המכתבים הוא נדהם.

תמיד יצאנו מהשיעורים כשמונה תשעה חברה מכיתות שונות וכמה גילים: שמאי, סיימון, אפריים לייזר. ישבנו יחד על גג המקלט, קנינו אוכל, כל אחד הביא כמה שקלים, ככה כל יום. דיברנו על המורים, שחלק מהם היה צריך להרוג.

היו מקצועות שאהבתי ללמוד, כמו גיאוגרפיה. המורה בתיה וענת הסבירו את החומר טוב. אצלן פשוט הצלחתי. היו לי ציונים טובים, באתי לבית ספר רק ללמוד גיאוגרפיה והביתה.

המעבר לחטיבת הביניים השפיע על המשך לימודיו ועל יחסו של אורן לבית הספר, על מיצבו החברתי ועל המערך החברתי והלימודי של קבוצות בני הנוער בג"ה. עם המעבר לחטיבת הביניים נשלח אורן ללמוד בכיתה מקדמת "כיתת מעבר" (לדבריו). ההחלטה הייתה שרירותית, וההתנגדות של הוריו הפעם לא סייעה לשינוי המצב. השיבוץ לכיתה זו (כיתת מעבר) פגע בתדמית שלו, עתה הוא זוהה בפומבי כחלש מבחינה לימודית. ואילו מהצד האחר, ההבטחה ש"אם ילמד טוב יעבור לכיתה 'רגילה'", יצרו ציפייה שאיננה בת השגה. זאת בשל פערים לימודיים בין הכיתות שהלכו והעמיקו, בעיקר משום שהאחריות להצלחה ולמעבר הייתה מוטלת על אורן בלבד.

כך, בחלוף זמן קצר, חווה אורן כישלון גם בכיתה שהוקמה למען התלמידים החלשים במטרה לקדםם. המורים לחינוך מיוחד תוארו על ידו כחסרי סבלנות כלפיו. הוא חש כי הם מזלזלים בו, במשפחתו ובמטענו הלימודי, התרבותי והחברתי. כתגובה מתאר אורן תחושת תסכל קשה והחלטה: "ניסיתי, השתדלתי... אחרי חצי שנה החלטתי שאין טעם להמשיך ולהתאמץ".

בכיתה ז' עברו כל התלמידים בג"ה ומהסביבה הקרובה לחטיבת הביניים במטרה להשתלב במסגרת האינטגרציה היוזמה. אולם מיצבם הלימודי הנמוך של רבים מילדי "אגוז" ו"שקד" לא אפשר להם להשתלב בכיתות הלימוד הרגילות, והאינטגרציה היוזמה הפכה לסרגרציה מכוונת באמצעות השמה בכיתות "מקדמות" ובהקבצות

לימוד נמוכות. הרפורמה החינוכית, על אף ששמה לה למטרה לצמצם פערים לימודיים וחברתיים, לא הצליחה. מגבלה נוספת הייתה בעובדה שתכנית הלימודים לחטיבת הביניים, כבר בתחילת הדרך, הייתה אחידה (ממלכתית), ללא הגמישות הנדרשת על מנת להתאימה לאוכלוסיות המגוונות. למעט החלטה על הקבוצות לימוד וכיתות "מעבר" שכיוונו להפרדה ולא לשילוב. כך קרה גם בעבר, כשדווקא התכנית לצמצום פערים והרצון לאחד, להשוות וליצור אינטגרציה, הדגישה את ההבדלים בין הקבוצות ברמת הלימודים, בהרגלי למידה, בשיוך חברתי, בהופעה חיצונית.

רבים מקבוצה זו (כמו אורן) נשרו מחטיבת הביניים בג"ה עוד בטרם סיימו את כיתה ט'. האחרים, עם סיימם את כיתה ט', עזבו את ג"ה כדי ללמוד מקצוע או לעבוד. הייתה גם קבוצת ה"מסתובבים" בחוסר מעש, אשר לא השתייכו לשום מסגרת פורמלית, ורבים המשיכו להתגודד בשערי בית הספר כהמשך לדפוס שעוצב בתקופתו של שלום. הם המשיכו לפגוע בתלמידים מהשכונות ה"מבוססות", ברכוש בית הספר, ברכוש המורים ובייחוד היו עסוקים ברכישת ליבן של נערות "אשכנזיות".

למרות השינויים שחלו בהדרגה בבתי הספר היסודיים (שילוב ולדי "אגוז" ו"שקד" בכיתות הרגילות), לא הייתה לכך השפעה על קליטתם בחטיבת הביניים. המערכת הייתה מכוונת להפרדה ולהבחנה בין קבוצות הלומדים. כפי שתאראה רות, מנהלת חטיבת הביניים (בחמש עשרה השנים האחרונות):

בתי הספר ביישוב ייצגו מוסדות שהצטרפו לממש את האינטגרציה, דיברו גבוהה אבל בפועל היא לא מומשה. המערכות הסתפקו ביצירת תנאים ללא תוכן. בבית ספר "עמלים", שקלט את הילדים מ"דקפת", התרגלו אליהם. עם השנים הם כבר לא כל כך בולטים. בחטיבת הביניים הם בולטים מאוד משום שהם שונים וזרים לנוף. הבעיה הכלכלית של המשפחות, הרגשת הדלות מלווה את הילדים גם בבית הספר. הם מגיעים עם מחברות לא עטופות ושיעורים לא מוכנים. האינטגרציה איננה רק עניין של מיוזן ושוויון. האינטגרציה לא עונה על הציפיות, היא רק שברה את המסגרות שהילדים למדו בהן בבתי הספר היסודיים.

כך ייתכן, שמבלי שיתנו את הדעת על התוצאות, מסייעים המורים ליצור מציאות חדשה בחצר בית הספר, מציאות שתוצאותיה גלויות הן פגיעה בהם, ברכושם, ברכוש בית הספר ובתלמידים האחרים. בפועל בעצם הרחקת התלמידים מהכיתות הם

מסייעים בחיזוק הקליקה החברתית שלהם, ואילו ה"מורחקים" בנויים במפגשיהם בחוץ את תכנית הפעולה והנקם. התוצאות הסמויות וארוכות הטווח של הקבוצה והבחדים שבה כבוגרים, הימצאותם בשוליים כדפוס העברה רב-דורי, והשלכותיו על החברה תידון מאוחר יותר. חוסר הרגישות מצד המורים, יחד עם אי ההתאמה של תכנית הלימודים לאוכלוסיה זו, וקיומה של מערכת שאינה ממלאה את מטרותיה: אינטגרציה יזומה וצמצום פערים - נמשכת כבר למעלה מעשרים וחמש שנה, ודבר אינו משתנה. אורן מגיב למציאות זו בשאלה: "או מה הטעם להתאמץ?"

אורן כועס על המורים, אשר, לטענתו, לא השתדלו די לסייע לו, לא היו סבלנים כלפיו ולא גילו בו עניין. להפך, הוא חש מותקף על ידם וכמי שאשם ואחראי למיצבו, וזאת, מבלי שהיו בידי הכלים להתמודד עם הבעיה ולפתורה. אולם אורן, בשונה מקודמיו, נמצא כתלמיד (החל עליו חוק חינוך חובה) בבית הספר, ולכן, כתגובה ליחס מעליב כלפיו, הוא מחליט לפגוע בתלמידים ובמורים בשטח בית הספר. יחד עם חבריו הוא מתכנן דרכי פעולה ונקם. אורן הופך את שטח בית הספר (בחצר, במסדרונות ובכיתות) למגרש הפעולה שלו, ובכך מסלים את מערכות היחסים ומעבירן לתוך בית הספר. אורן מוביל לתהליך שלא נצפה מראש על ידי המורים, כפי שהמשיך ותיאר:

בכיתה ח' המשיכה אותה מחנכת שלא אכפת לה ממני. כשזלזלו בי המורים גם אני זלזלתי בהם, יחס גורד יחס. יצאנו החוצה והתחבאנו בנגעה, או אצלי בבית. שמענו מחיקה, לאימא סיפרנו שהשיעור בוטל. היא לא אהבה את זה, אבל לא היה איכפת לי. נמאס לי כשמכשילים אותי. לא הולך לי, אין טעם שאלמד. עדיף להסתובב ברחובות ולא להתאמץ. בקיץ היינו בכריכה ובים. נסענו על אופנועים בוואדיות. השכנים התלוננו על הרעש בצהריים, לא היה אכפת לנו. היינו הגיבורים של ג"ה, חיפשנו לדיב ולהציק לאנשים. מיישהו הלך עם שוקו ישר שפכנו לו, חברה שעושים מה בראש שלהם. חשבנו שככה נבלוט יותר ביישוב, הרגשנו גיבורים. מכיתה ו' היינו קבוצה. נפגשנו אחד-הצהריים, אהבנו את בית הספר, כי שם יכולנו להתבלט ולהפחיד. היינו ה-ע-ב-ר-י-י-נ-י-ם, הכלילו אותנו עבריינים. אמרו לנו: "אתם הגברים", נגרתני לזה, אהבתי את זה. גם היום אף אחד לא יחפש צרות איתי. עד שלא הסתובבתי עם "המופרעים" לא היו לי

חברים. ברגע שהצטרפתי אליהם כולם פחדו ממני. אנחנו מגובשים שמונה תשעה חברה. מבליים בשישי בערב או במוצאי שבת, חברה ערמה. מישהו התחיל איתנו היינו יחד ערמה. הרבה פעמים חיפשנו את המריבות, והיו כאלה שחיפשו אותנו. לא האכילו אותי בקש, עשיתי מה שבראש שלי. החברים שלי נותנים לי הרגשה כמו פלפל חריף, ישר מגיב, כיף. אהבנו להיכנס לבית הספר ולהפחיד, הרגשנו גיבורים, שלטנו בבית הספר. לא דיענו פחד, אפילו לא מהמטורה, אבל כששמענו מטורה ברחנו מיד. היינו מגובשים בראש אחד. תמיד קבענו מה נאמר, תכננו כל מילה במשותף. אף אחד לא יכול היה להיכנס בינינו.

בית הספר אשם מאוד במצב. זו לא צורה לזרוק החוצה תלמיד שמדבר או לא הכין שיעורי בית. אז נמצאים בחוץ, מתנקמים, משחיתים ומתנכלים. להוציא החוצה זה פרס, ככה הרגשנו, זה לא פתרון. הבעיה היא שהמורים מכלילים ומפלים בין התלמידים. נפגעת מכל. למרות שהשקעתי לא הלך לי. לדעתי תלמיד שמפריע צריך להעתיק פרק בכיתה, אבל שיישאר בפנים, לא להוציא החוצה. הוא גם מפסיד חומר וגם נהנה ומרוויח. זה מה שהוא רצה, קיבל פרס. הם לא התעניינו בנו, לרובם לא היה אכפת. בסוף כיתה ח' עזבתי את בית הספר. מצד אחד, שמחתי. מצד שני, הצטערתי לעזוב את החברה. עברתי לבית ספר של חיל אוויר. אחרי שנה עזבתי מכיתה י' עד י"ב למדתי באור"ט שפרינצק, חשמל, תעשייה ומבנים. היו מאוד מרוצים ממני ורכשתי מקצוע, אבל בכל הזדמנות הגעתי עם חברים למקיף בג"ה לעשות שם "סדר".

חיפשנו מכות, עברנו ברחוב וראינו באחת החצרות עץ קלמנטינות, אז סחבנו. ההתנהגות הפרועה שחיפשנו אותה. מישהו נתן סטירה לחברה שלי לפני חודשיים, פגע בה, החלטתי להרוג אותו. אף אחד לא ייגע בדבר הכי יקר לי. פגעו בה, כאילו פגעו בי. מיד קראתי לחברים שלי: סיימון²⁷, שמאי ואחרים ששמעו כבר קודם על המקרה. יחד נכנסנו כולנו לבית הספר. באמצע השיעור נכנסנו לכיתה

27. השמות של הבחורים האלה מעוררים חרדה וחשש בקרב הצעירים ה"מבוססים". כולם נמנעים מלהסתבך עמם.

י"ב קראנו ליוני - המרביץ - והוצאנו אותו מהכיתה. המורה נשאר בפנים, פחד לצאת, ואנחנו גמרנו חשבון. לסיימון היה ברזל, שמאי היה מתאגרף, גם אני וסיימון למדנו אגרוף, היינו פשוט "קילדים", הרבצנו לו ואיימנו עליו. אחרי שבוע הגיעה תלונה מהמשרה, קיבלנו אוהרה. הלכתי למנהל, התנצלתי, הבטחתי לא להיכנס יותר לבית הספר.

הנקמה: אורן מגיע לחטיבת הביניים ומקווה להשתלב בהצלחה במערכת החדשה. אולם עוד לפני תחילת שנת הלימודים הוא מופרד מחבריו לכיתה בבית הספר היסודי "עמלים", ומוצא עצמו בכיתה "מקדמת". שיבוצו לכיתה "מקדמת" מגדיר בפומבי את מיצבו הלימודי, וכך הוא מאבד את מעט הקשר שהיה לו עם חבריו מבית הספר היסודי. במקביל נדרש אורן להסתגל לכיתה החדשה וללימודים ולבנות לעצמו קבוצת חברים חדשה ההולמת את מיצבו הלימודי והחברתי. מהר מאוד מסתבר לאורן שדווקא בכיתה זו, שבה נדרשים המורים לאורך רוח ולבניית אמון וביטחון אצל הלומדים, הם מגלים קוצר רוח כלפי תלמידיהם ומתקשים למצוא את הדרך לקדם ולקרנם ללימודים. במהרה התקווה להצלחה הופכת לאכזבה, ואורן מוצא את עצמו בשוליים מבחינה לימודית וחברתית. אולם אורן מתפכח ותוך פרק זמן קצר מאוד הוא מגלה את היתרונות שגלומים במיצבו והופך את החולשה למקור כוח ועוצמה.

המורים כדי להקל על עצמם את העבודה ו"להעניש" את התלמידים המפריעים, בוחרים להוציאם מהכיתה. כך באופן פרדוכסלי ואולי, שלא מדעת, מסייעים המורים ליצור מציאות חדשה בחצר בית הספר. אורן ותלמידים נוספים שכמותו, המסתובבים רוב שעות הלימודים בחוץ, מזהים היטב את מבנה הכוחות בבית הספר ובקהילה ומגלים את כוחם כחבורה. "המורחקים", הופכים לקבוצה, שהמשותף לה הוא ההרחקה מהכיתות, המוצא המזרחי, הגיל, הפגיעה המתמשכת בבית הספר והדחייה מחברת הילדים המקומית. השהייה בחוץ נותנת להם זמן רב לחזק את עצמם כקבוצה סגורה - קליקה²⁸, לתכנן את פעולות הנקם במורים המזלזלים בהם, לפגוע ברכוש בית הספר ובתלמידים האחרים. גיבושה של החבורה יוצר עוצמה, עד כי הם

28. קליקה - חבורה קטנה של חברים בגילאים זהים, לרוב כולם בני אותו המין. הקליקה משמעותית לפיתוח ולעיצוב הזהות של הנער (Cottarel, 1966). לרוב חברי הקליקה דומים זה לזה מבחינות שונות כמו: גיל, מוצא, מצב סוציו-אקונומי ועמדות (Hogue & Steinberg, 1995).

מצליחים להערים על הוריהם, המשוכנעים שהם לומדים, על המורים החשים הקלה מעצם ההענשה והוצאתם החוצה, על הנהלת בית הספר שאינה מתעניינת בהם ואף על המשטרה: "היינו מגובשים בראש אחד. תמיד קבענו מה נאמר, תכננו כל מילה במשותף". אף אחד לא יכול להיכנס בינינו. כאשר בבית הספר לא נמצא אדם אחד המודע לרגשותיהם, כוונותיהם ומעשיהם של חברי הקבוצה. אורן ממשיך ומתאר את מערכות היחסים שהתפתחו בבית הספר ובקהילה:

את חבורת ה"פריקים" אנתנו ממש שונאים. את העגילים שהם שמים באוזניים, השער הארוך, הבגדים הקרועים, ה'קטים הישנים של זקנים, כאלה של פעם. הרגיזה אותנו הצורה שלהם, הולכים יחפים במקום שיבואו מסודר.

בהתחלה כעסנו, הם עישנו, אנתנו אף פעם לא עישנו ולא השתמשנו בסמים. הם יוצאי דופן, לא היה לנו למי להגיד עליהם, או התעללנו בהם. כשמישהו מהם פגע בחברים שלנו, באנו אליו הביתה להרביץ לו. קראנו ל"פריקים" "מוקי-זרוקי". צעקנו להם: "פריקים, מונחחים, שחורים עם בגדים מלוכלכים, זדוקים, זבל, לכו תתקלחו, תחליפו בגדים. שער מלא קש, עשבים על הראש". השתגענו מזה. צעקנו להם: "לכו תגדלו על השיער שלכם ציפורים". על האשכנזים תמיד איימנו בכמות, הם ברחו, נלחצו, או התחנפו אלינו ואמרו: "בוא נהיה חברים", נקנה לך את זה ואת זה". אהבנו את העמדה הזו.

ניסינו למצוא חן בעיני בנות. הלכנו עם ג'ינס שחור, נעלי ספורט ושרשרת. קראו לנו "ערסים". הסתקנו אחורה תמיד התלבשונו יפה. אני לא מסוגל ללכת עם בגדים קרועים, לא בגלל ההורים, אני יכול ללכת עם מה שאני רוצה, אבל חשוב לי להיראות מסודר.

באורח פרדוכסלי בחצרו של בית הספר שבו אורן נכשל מבחינה לימודית, הוא מצא דרך לחזק את עצמו את זהותו האישית, החברתית והציבורית. הוא גאה בחבריו, בקבוצה שיצר. הוא זוכה למעמד חברתי, לעוצמה וליוקרה בקרב חבריו. הוא מסייע ליצור הבחנה מוגדרת וברורה בחצר בית הספר בין חברי קבוצתו לאחרים. הם מקפידים על הופעה חיצונית מסודרת (בשונה מההופעה ה"זרוקה" של רבים מ"המבוססים"), הכללת אביזרים כגון: חגורה עם אבזם גדול, שרשרת

הצבא ולחתום קבע. כשהתגייסתי חשבתי שאלך כאסה, שאתפרק שאוציא הכל על הערבים בשטחים, אך בראש עם המפקדים ואעזוב את הצבא. אבל החברה שלי אמרה לי שאם אסתבך פעם ואגיע לכלא, היחסים בינינו גמורים, הכל מחוסל. שווה להשתדל בשבילה. גם גיליתי שהמפקדים הם בני אדם ואפשר לדבר אליהם והם שומעים. בהתחלה חשבתי שבכלל לא ישמעו לי. רוב החברים שלי לא משרתים בצבא. בגלל החברה שלי חיי השתנו. היא אשכנזייה, יצאתי עם מרוקאיות והן ברבריות, השווייטי, ראיתי, היא אחרת. היא הפעילה לחץ חזק שאשאר בצבא בהצלחה. חברי כעסו עליה מאוד, צחקו עליה, אבל היא ידעה שתעשה ממני בן אדם. יש הבדל בין בית אשכנזי לספרדי. שם ההורים יותר מדברים, מפתחים שיחה על כל מיני נושאים. בבתים של ספרדים אין שיחות כאלה עם הילדים ועם החברים. לפי דעתי זה מוסיף.

כמבוגר אני רוצה לגוד בג"ה אבל לא ב"שקד" או "אגוז", להתרחק משם. מספר שנים מאוחר יותר, כבוגר, ביטא אורן ביתר שאת את רצונו לא להיתפס עוד כ"ערס" המוגדר "כעושה בעיות", אלא כאזרח מהשורה. הוא השתחרר מצה"ל בתום השירות והשתלב בעבודות שונות (תחילה בגינון, בהמשך כפועל בבזק) במטרה לחיות חיים מסודרים. אולם, חבריו הם עדיין "הערסים", עמם הוא חש בנות. בדומה ל"דור" הראשון של גיל, גם אורן מנסה למשוך את חבריו לחיים נורמטיביים, לעבוד, כדי שיתקיימו בכבוד ושלא ייתפסו כאלימים, כמסוממים הזקוקים לתמיכה של מחלקת הרווחה.

השיחות עם אורן היו מרתקות, זכרתי אותו כילד גדל גוף, אשר התקשה להסתדר עם עצמו בהיותו תלמיד בכיתתי (מכיתה ד' עד ו'). דומה היה כאילו אז ביקש להיעלם, ובאותה העת השקיע את האנרגיה שלו במאמצים להיות "בסדר". זאת, כדי לא למשוך תשומת לב ורעש מיותרים שיגרמו להרחקתו מהכיתה ולהעברתו לכיתה לחינוך מיוחד. עתה פגשתי גבר צעיר, חסון, בוטח בעצמו ושמח בחלקו. עלם המסוגל בחדות ובבהירות להגדיר את מצבו ולהציב מטרות לעתיד. אדם דומיננטי, המודע לכוחו, למעמדו ולדפוסים החברתיים שהטביע בבית הספר שדחה אותו ובקהילה. אורן דיבר בשטף, בביטחון ובפתיחות, ללא חשש לפגוע בתדמיתו. מצד אחד, הוא ביטא גאווה במעמדו ובהיותו דמות מטילה אימה. אך מהצד האחר, ניכר

שעתה הוא שואף לשנות את מקומו ולהיות אזרח מן השורה בג"ה. אורן מתנהג ומתבטא כמנהיג השלם עם דרכו, אדם שהוביל במכוון, בעזרת הקליקה שיצר, מערכת חברתית, תרבותית שלה עוצמה ומשמעות בקהילה ועתה הוא מוכן לשינוי ממקום של כוח ולא של חולשה.

דפוסי ההתנהגות, הנורמות, העמדות, סולם הערכים והיחס לבית הספר ולקהילה שהטביעו אורן וחבריו מצביעים כי תהליך ההעצמה וההתרחקות המכוונת של נערי "אגוז" ו"שקד" מהנורמות המקובלות בג"ה התבצע במכוון, וביטא כוח ולא חולשה. אורן מכיר בעוצמה ובפוטנציאל של הקליקה, ומודע לכך שאין גוף שיכול באופן ממשי להשתלט עליהם (כולל המשטרה והנהלת בית הספר). לחבורה שלו סימני היכר בולטים. כל אלה באים לציין באופן גלוי וברור "אנחנו כאן, גאים וחזקים ולא ניתן עוד לפגוע בנו או להתעלם מאתנו". להיות עברייך, או "ערס", הפך אצלם למושג מכבד, המעניק מעמד ויוקרה. אורן וחבריו כ"ערסים" משקיעים אנרגיה רבה בבניית תדמיתם הציבורית ובתכנון פעולותיהם, הנשענות על תחושות גאווה ולא עוד בושה. הם הופכים לחבורה משמעותית מאוד בקהילה, המוכרת לכל שכבות האוכלוסיה. נערצים ב"אגוז" ו"שקד", סוחפים ומהווים מודל לחיקוי והזדהות, קבוצה זו המייצגת את עצמה לפגוע ב"פוגעים" - מורים, מוסדות החינוך, תלמידים, אזרחים ומוסדות הקהילה - נושאים בעיני עצמם את דגל ה"משחררים", מהבושה והפגיעה.

אולם למרות הדפוס המתאפיין בגאווה ובלכידות שאורן וחבריו הובילו, יחד עם היכולת לפגוע באלה שפגעו בהם, נראה, שאורן מודע לכך שחברתו מייצגת את הקוטב השלילי של החברה בג"ה. בהתנהגותו ובמעשיו הוא פותח צוהר ומבטא תקווה לניעות, זאת למרות התנגדות חבריו. הוא מקיים יחסים עם נערה ממוצא אשכנזי, אשר איננה מקבלת את חבריו ואשר בשונה מה"דור" הקודם לא נטמעת בקבוצה זו. היא אף מנסה במוצהר וכתנאי למערכת יחסים ביניהם ליצור את השינוי אצל אורן, והשפעתה עליו ניכרת. לכן הוא מתגייס לצבא ולמרות הקשיים מסיים את השירות בהצלחה, תוך כוונה להשתלב כאזרח מן השורה בקהילה. אורן מתפקד בשני מצבים קוטביים: מצד אחד ההשתייכות לקליקה של ה"ערסים" שמטרתה לפגוע, להרוס, לחזק את הלכידות הקבוצתית ולהוות גורם מאיים ומרתיע בקהילה. ואילו מהצד האחר, הוא מחפש את הגשד אל החברה ה"נורמטיבית": "בגלל החברה האשכנזייה חיי השתנו, היא ידעה שתעשה ממני בן אדם...."

ה"דור" הקודם (השלישי) ראה ביחסים עם הבנות האשכנזיות ונישואים להן (גם אם כפויים) כיבוש נוסף במסגרת הכיבושים שבהם גברו על האשכנזים. בשונה, אורן מקווה שמערכת יחסים זו תהווה מנוף לניעות חברתית ולשינוי, לכן הוא גאה ביכולת ההשפעה של החברה עליו ולא מתבייש להודות בכך. הוא מבין שהשירות בצבא איננו רק תרומה למדינה שפגעה בו ובמשפחתו, אלא, הסיכוי "לחצות את הקווים" כבוגר. בשונה מקודמיו ורבים מבני "דורו", הוא מתגייס לצבא לתפקיד פונקציונאלי - נהג, המקנה רישיון נהיגה ומקצוע צבאי ואזרחי, המתקבל על ידי חבריו ולטענתו קרוב לבית.

אורן עדיין צעיר ומתגורר בבית הוריו, אך גם בעניין זה הוא כבר מסמן את יעדיו, כמבוגר "אני רוצה לגור בג'ה, אבל לא ב'שקד' או ב'אגוז', להתרחק משם. רצונו להמשיך ולחיות בג'ה נאמר מפורשות, כך גם סימון האזור. אולם אורן הוא דוגמה למעטים בלבד, הרוב המכריע של חבריו נשאר ב"אגוז" וב"שקד" ללא יכולת, ולטענתם, גם ללא רצון לניעות - להשתכנות, וממשיכים לשמור על התבדלות ועל חיזוק ההבדלים בין הקבוצות.

סיכום

פרק זה התמקד בסיפורם האישי של ארבעה אנשים משכונות "אגוז" ו"שקד" בג'ה, ומאיר את תפיסת עולמם. סיפוריהם שופכים אור על חייהם ועל מערכות יחסי הגומלין שנבנו לאורך כחמישים שנים בתוך שכונות מגוריהם, ועם תושבי הקהילה הרחבה ומוסדותיה. תיאוריהם מראים את תהליך היווצרותה של "תת-תרבות נגד". תודמות לכך סיבות שונות וביניהן, כזרו ראשוני, היחס המתנשא כלפיהם מצד תושבי הקהילה הקולטת ונציגי מוסדותיה. הבוגרים כצעירים ממשיכים לאורך השנים להישאר בשוליים החברתיים בקהילה. על רקע מצוקותיהם הכלכליות והשכלתם הדלה מחזקים הבוגרים את הקשרים והרשתות החברתיות בשכונות ויוצרים רשת חברתית צפופה ומלוכדת (Bott, 1981), המסייעת בחיזוק תרבות משלהם. גם אלה מביניהם שהצליחו להתקדם מבחינה כלכלית וחברתית, עדיין חשים שקופחו, ותחושות כעס ועלבון מקננות בהם. השכונה הופכת לסביבת הסוציאליזציה המרכזית של הצעירים, אשר נדחו ונידחים מהמסגרות הלא פורמליות ביישוב, ואשר מתקשים בבית הספר ומורחקים ל"כיתות מיוחדות". כנערים הם

מוצאים בהוצאתם מכיתות הלימוד ברכה, והזדמנות לחיזוק תרבותם הייתודית, שמטרתיה אלימות ונקמה בתוך בית הספר (השוו גם: אלימלך, 2004; אמיתי, 2004; גיבלי, 2002; וסרמן, 2004; שפר, 2004). האלימות הופכת לדפוס מכון גם בשטח בית הספר כלפי תלמידים, מורים ורכוש. ה"ערסים" וה"פרחות" בונים את זהותם הציבורית כאלימים, בריונים, עבריינים, והם גאים במעמד זה. כך הם מבליטים את ייחודם ומחזקים את זהותם ביצירת "מודל תרבותי מהופך". מודל זה מייצג ערכים הפוכים לאלה המקובלים בקהילה, ומבחינתם מדובר במעמד וביוקרה. שותפות הגורל של תושבי השכונות האלה ובמיוחד הצעירים, מעניקה להם ביטחון ועוצמה, לכן הם דבקים זה בזה והופכים לכוח מרתיע.

אך בו זמנית, אף שאפשרות הנידח במציאות הנוכחית איננה ממשית ואינה מהווה מאפיין גורף, אלא מתרחשת אצל בודדים, ניתן להבחין הן אצל שלום והן אצל אורן בשאיפה להשתלב בקהילה, בקרב הקבוצה הדומיננטית. ביטחונם המוחלט בדרכם נחלש מעט ונשמע קול המתאר תחושות חצויות בין החיים בשכונה, המעמד והיוקרה שזכו, הנודמות שיצרו אשר שינו את הסדרים בקהילה, לבין הרצון להשתלב ביישוב ולא עוד להיות מובחנים כ"שוניים", חריגים או "ערסים". קרוב לוודאי ששלום ואורן מייצגים אחרים בשכונותיהם. זיהוי של הכוחות האלה וטיפול הולם בהם כמנהיגים וכפרטים, עשוי לעצור את הנתק ו"המלחמה" בג"ה, וליצור מערכת חברתית אחרת. אך שינוי מעין זה מחייב פעילות מאורגנת ומתוכננת של מערכת החינוך והמוסדות הפורמאליים והלא פורמאליים בקהילה. במצב הנוכחי, נראה, כי המוסדות לא רק שאינם ממלאים את תפקידם, אלא הם היוצרים את ההפרדה ומחזקים את המחנות, בכך יעסוק הפרק הבא.

פרק חמישי: מוסדות החינוך בהווה

**“צריך להחזיק אותם בבית הספר כמו בייבי סיטר.
העיקר שיהיה שקט...”**

יעקב, כבן שמונים, עבר מהמעברה עם משפחתו ל“אגוז”. ילדיו הוצאו מבית ספר “עמלים” כדי ללמוד במעברה, נכדיו גם הם לא השתלבו במערכת הלימודים המקומית, וכיום גם וינו ושאר בשוליים הלימודיים והחברתיים. יעקב חזר לסכם את תפיסתו ביחס לגישה החינוכית והחברתית שנוקטה בג”ה כלפי ילדי “אגוז” ו”שקד” ואת חוסר הישע שלו ושל חבריו ההורים בעמדם למול המורים והארגונים המוניציפליים בדברים אלה:

יש אמרה “הפרד ומשול”, מה עשו? לקחו אח ילדינו, הכניסו אותם לכיתה אחת, במקום לפזר אותם בין הכיתות על מגת שילמדו ולא יהיו בחברה סגורה. זה הגביר את הכעס והקיפוח. כעסנו והתמרמרנו שמפרידים אותם משאר הילדים ומכניסים אותם לכיתה רק של ילדים מ”אגוז” ו”שקד”. או זרקו אותם לבית ספר מיוחד. זה לא היה רצוננו ותקוותנו. לדעתי, היו צריכים כבר אז לחלקם בין הכיתות, לתת להם שיעורי עזר וחוגים ולא להשאירם כגוש בכיתה חלשה. ילדינו התקשו בהבנה ולא היה מי מאתנו שיוכל לעזור. אם הוותיקים היו עוזרים להם, זה היה מקדם. דמת הלימודים והדיעות שלנו הייתה נמוכה, רובנו לא למדנו שם בבית ספר, ככה הם לא התקדמו, רק שיחקו והתפרעו. והיום גם ילדיהם - נכדינו - בכיתות חלשות - אין תקווה.

ממצאי המחקר מלמדים כי בהווה מרבית ילדי “אגוז” ו”שקד” הלומדים בכיתה א’ אכן משולבים בכיתות הרגילות. כדי להיטיב לשלבם ולשלב תלמידים מתקשים נוספים יש בכל בתי הספר היסודיים בג”ה מערכות תמיכה, כיתות “מיוחדות” ומורי עזר, שתפקידם לסייע לקבוצה החלשה מבחינה לימודית. אולם בתפיסה הכללית של הצוות החינוכי ובתרבות בית הספר כלפי אוכלוסייה זו, מסתבר שלא חל שינוי ממשי. למדתי על כך מדבריה של מנהלת אחד מבתי הספר בהתייחסה למציאות בהווה: “הם היו בצד מבחינה לימודית וחברתית... ונדמה כי גם בהווה כמעט ואין שינוי”.

בבחינת המציאות בהווה, כפי שתיארתי בהרחבה בפרק הקודם, הרי בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, למרות ההצהרה על אינטגרציה יזומה ועל בנייה מכוונת של כיתות הטרוגניות, לא חלו שינויים ממשיים. בפועל מתקיימת גם שם ההפרדה באמצעות חלוקה להקבצות לימוד ולכיתות מקדמות. הממצאים מלמדים שהשינויים שהתחוללו הם חלקיים בלבד, קוסמטיים בעיקרם, ואין בהם ממש. והמדובר לאורך כל שנות הלימוד - החל בכיתה א' וכלה בסוף כיתה י"ב. בחטיבה העליונה (התיכון), מעצם מבנה בית הספר ומגמות הלימוד שבו, אף מתחזקת במוצהר ההפרדה, כפי שאתאר בפרק זה.

בית הספר התיכון: מתיכון אליטיסטי - סלקטיבי, לבית ספר מקיף - האומנם?²⁹

"בחדר המורים אומרים שאלה שני בתי ספר..."

משסיים גדעון לשלב את ילדי "אגוז" ו"שקד" בבתי הספר היסודיים, הוא התפנה לבחון את מבנה בית הספר התיכון. מבחינתו הייתה זו הודמנות לממש את חלומו עוד בימים שבהם שימש כיו"ר ועד הורים - להקים בית ספר מקיף שייתן מענה לכלל אוכלוסיות הנוער ביישוב, כך שהצעירים שאינם רוצים ללמוד במגמות עיוניות או אינם מתאימים ללמוד בהן, לא יצטרכו לצאת ולהפש בתי ספר מחוץ לג"ה ויוכלו להישאר וללמוד במסגרות הפורמליות בקהילה. וכך הוא מתאר את הדברים:

כראש המועצה פניתי באמצע שנות ה-70 למשרד החינוך וביקשתי הוספת מגמות מקצועיות לתיכון. מנהל המחוז טען שיש הגבלות, וכי עמדת המשרד היא נגד שינויים במערכת. כפשרה הם הציעו תוספת של 80 שעות בלבד ללימוד מקצוע אחד, וזאת רק בתנאי שבית הספר ישמור על מתכונתו העיונית. הם

29. "בית ספר מקיף בא להחליף את שני הטיפוסים המסורתיים של החינוך העל-יסודי שנתגבשו במשך הדורות... בית ספר תיכון עיוני ובית ספר מקצועי. בית ספר מקיף הוא מוסד חינוכי הפתוח לאוכלוסיות תלמידים רבות ומגוונות. הוא חותר להשגת מטרת שונות באמצעות תכניות לימודים מותאמות לאוכלוסיות התלמידים. על פי ההגדרה זהו מוסד שבו הבניים והבנות של כל האנשים מתאספים במטרה לחוות חוויה חינוכית משותפת שאינה מוגבלת לשכבה חברתית או כלכלית" (שמידע, 1987: 109).

חשבו שעם כיתה מקצועית אחת יפתרו את הבעיה. למרות ניסיונותינו לשנות גישה זו, ליצור מהפכה, משרד החינוך לא שיתף פעולה. הם ניסו לךצות אותנו על ידי סתימת פירצה, ללא בדיקה לעומק. פעלתי לשינוי מהותי. לדעתי היה על מערכת החינוך ביישוב לתת תשובה לכל התושבים. נאבקתי בכל הכוונים. גם ועד ההורים באותה העת התנשא ולא שיתף פעולה, הם טענו שאיני מבין את המצב. חששם היה לירידה בממוצע הגבוה של ציוני הבגרות בבית הספר. הנוער המבוסס בג"ה הוא מצויין, והוא יכול להתמודד עם כל מסגרת אקדמית, צבאית או חברתית. אך חסרה בבית הספר התיכון מסגרת גם לאלה שהתקשו לתפקד ברמה גבוהה. רציתי לנתק את בית הספר מהסטיריליות שלו, בניגוד למסר של מערכת החינוך שיש לחנך להישגים אישיים ולא ערכיים. המערכת לא בנתה עצמה להתמודד עם חינוכם של ילדי "אגוז" ו"שקד". בית הספר היה סלקטיבי, איש לא עקב אחר אלה שנופו.

היחמה שהוביל גדעון לשינוי במבנה בית הספר התיכון, מעיוני למקיף - נעשתה בשלבים, ובו זמנית אילצה אותו להיאבק במתנגדים מבית ומחוץ: התושבים והנהלת בית הספר ביקשו לשמור על המסגרת הממיינת האליטיסטית של בית הספר, וגם משרד החינוך לא תמך בשינוי. כוונתו של גדעון הייתה ליצור בית ספר עתיד מגמות, הפותח את שעדיו לכל ילדי היישוב ומציע מגוון אפשרויות לימוד. תחושת האחזיות שלו כראש רשות לכל תושביו, וההבנה שלו ביחס לתוצאות ולמשמעויות החברתיות הטמונות בהמשך ההפרדה בין האוכלוסיות, דחפו אותו לפעול בכיוון הנכון בעיניו, גם אם התהליך היה כרוך באובדן פופולריות ואף בכישלון. משרד החינוך, ובעיקר מנהל המחוז באותה העת, לא תמכו, לדבריו, בדרכו ולא סייעו לו בדרישתו לשנות את המבנה של בית הספר התיכון (שנמצא בסמיכות למבנה חטיבת הביניים ותחת אותה הנהלה), מבית ספר עיוני לבית ספר מקיף. הגישה החינוכית שבה דגל משרד החינוך באותה העת (סוף שנות השבעים, תחילת שנות השמונים) מצביעה על מגמה המשמרת את הבידול, מציאות העומדת בסתירה לקריאה של אותה המשרד בחטיבת הביניים - לאינטגרציה יזומה ולצמצום פערים. ניתוח המציאות באותה העת מצביע כי התקיימה אי בהירות בהגדרת הגבולות והתפקידים בין הרשות המקומית לרשות הממלכתית בתחום החינוך, עד כדי ניגוד אינטרסים. גדעון ושותפיו למהלך התעקשו להשלים את התכנית להקים בית ספר מקיף, ומשלא קיבלו את תמיכת

משדד החינוך החליטו לעקוף אותו ופנו לרשות פרטית - רשת "אורט", שהתמחתה בבתי ספר מקצועיים ותיכונים משולבים, כפי שממשיך גדעון לתאר:

לא קיבלתי את הצעת משדד החינוך. המשכתי בחיפוש. כך הגעתי ל"אורט". הם נענו מיד. מבחינתם כניסה לבית ספר המוכר כמצליח בג"ה הייתה יוקרתית. "אורט" איפשרה להשאיר את בית הספר במתכונתו ולהוסיף מגמות מקצועיות. כך ב-1976 נפתחה אפשרות לתלמידים נוספים להמשיך ללמוד ביישוב. מבחינה פוליטית הייתי מודע לסיכון שבתהליך, שכן הייתה זו החלטה לא פופולרית שהציבור התנגד לה. נאבקתי משום שהאמנתי בדרך שהייתה, לצערי, שיעגון פרטי שלי ולא שאלת חיים של החברה המקומית. הציבור התנגד מאוד והפריע. היום הפצע עדיין מלא מוגלה. ההרגשה שלי שבית הספר בהווה אמנם מגוון יותר בשל הרחבת המגמות בעזרת "אורט", אבל הוא לא ענה על הצד החברתי קהילתי.

רשת "אורט", אשר באותה העת שאפה לבסס את מעמדה כמסגרת מקצועית איכותית, ראתה בכניסה ליישוב מבוסס ולבית ספר הידוע בהישגיו הלימודיים הגבוהים הכרה באיכות הרשת שתקנה לה יוקרה. לכן היא נענתה ברצון לפנייה, ואילו מצד הרשות המקומית הייתה זו החלופה המתאימה והנגישה ביותר על מנת לשנות את מבנה בית הספר למקיף בעלות מועטה. תהליך השינוי היה איטי וחלקי, וכמו בעבר נעשה כמחטף בשל ההתנגדויות הרבות בקהילה מצד אנשי חינוך ומצד תושבים. כתוצאה מכך לא תוכננה הפעולה המהירה ליצירת השינוי על כל פרטיה, ובפועל היה בכך רק בגדר הוספת טלאי. בתחילה, טרם כניסתה הפורמלית של רשת "אורט", החליטו בג"ה לקבל את הצעת משדד החינוך, ובעידודו (בעזרת 80 השעות שניתנו כדי למנוע שינוי במבנה בית הספר) הוכנסו שתי מגמות מקצועיות: טופוגרפיה (סרטוט מפות) ותיירות. המגמות הוכנסו ללא בדיקת צרכים מוקדמת, הן היו זרות לבית הספר, לא התאימו לאוכלוסיות החלשות, ומעל לכל, לא היה להן ביקוש. לכן הן נסגרו תוך פרק זמן קצר. לאור הכישלון הזה נוצרה בקרב ציבור מורי בית הספר וההורים התנגדות מסיבית לכניסה של "אורט". כתוצאה מכך האוכלוסיות החזקות לא פנו ללמוד במגמות שהציעה "אורט", וההיענות הייתה רק מצד הקבוצות החלשות, שכן, כך התאפשר להן להישאר בבית הספר. שדה, שעבדה כמוכירה בבית הספר

ובהמשך לימדה במגמה המקצועית וריכזה אותה, מדגישה את חוסר התכנון שאפיין את התהליך:

בשנת 1976 (8 שנים לאחר הפעלת הרפורמה החינוכית בחטיבת הביניים) פעלה בבית הספר כיתה מקצועית אחת - התמחות בטופוגרפיה וסרטוט מפות. 15 תלמידים למדו בה והיו אומללים ומבודדים. הם התביישו במעמדם. ההנהלה החליטה להוסיף מגמה נוספת ובחרה בתיירות. כך, החל מסלול המסמ"ם³⁰ בבית ספר תיכון עיוני.

בית הספר היה קטן, ובתוקף תפקידי כמוכירה רשמתי את הילדים. פגשתי את ההורים, וגם מורים הגיעו אליי. ראיתי ושמעתי אותם, ישבתי בישיבות. אפילו ברחוב התווכחתי עם הציבור המקומי על חשיבות הכנסת מגמות מקצועיות. פתחו מגמות תיירות וסרטוט, שלא התאימו לא לאוכלוסיה המבוססת ולא לחלשה. משהניסיון נכשל החליטו להביא מגמות אחרות יוקרתיות, באמצעות "אורט", שימשכו את המבוססים. בתפקידי כמוכירה וכמורה יש לי אפשרות לראות את התלמידים מוויית נוספת. כך ידעתי על הילדים הרבה פעמים יותר ממורים וממחנכים. התלמידים, ההורים והמורים התנגדו למגמות טכנולוגיות, הם חששו שיורידו את הרמה, שילמדו בהם ילדים מ"אגוז" ו"שקד": קוקו, אטיאס, בחגלו, גודי. זה הפריע לציבור בג"ה, גם בחדר המורים התנגדו ומרצות מחוסר יכולת ורצון של המורים ללמד בכיתות אלה.

בחטיבת הביניים המחנכים בכיתות "המקדמות" (כיתות ה"מעבר") הוכשרו לחינוך מיוחד, לפחות בשנים האחרונות, בחטיבה העליונה לא היו מורים כאלה. לקחו מורים מקצועיים מכיתות עיוניות שילמדו. למורים היה קשה ללמד אותם. צורת החשיבה של הילדים שונה, קונקרטי מאוד, יכולת ההפשטה דלה. הרמה התפקודית נמוכה. מנטליות שונה, חינוך אחד, תרבות ורקע זרים. התלמידים הם בעיקר מ"אגוז" ו"שקד", אלה שחיים במעברות מבטון - בבתי רבי-קומות, מעברות. 20% מאוכלוסיית בית הספר הם אוכלוסיה חלשה.

30. עד לשלב זה פעלו בתיכון רק מגמות עיוניות. עם הכנסת מגמות מקצועיות החל המיון בהתאם לשלוש קטגוריות: מסמ"ת - מסלול מקצועי תיכוני, כלומר מקצוע עם בגרות מלאה. מסמ"ר - מסלול מקצועי רגיל הכולל לימוד מקצוע, תעודת גמר ממשלתית ובגרות חלקית או מלאה. מסמ"ם - מסלול מקצועי ותעודת מקצוע ללא בגרות.

בשנת 1978 נערך האיחוד עם "אורט", בהתאם להחלטת המועצה שעוררה בהם כדי לפתוח מגמות מקצועיות, מזכירות ואלקטרוניקה. ל"אורט" היו הידע והמשאבים. התפיסה הייתה שעל בית הספר להיות קהילתי ולענות על צורכי כל הילדים במקום. הציבור התנגד. לא רצו תעודת בגרות וסיום של "אורט", תת-רמה בעיניהם, אני כועסת על התושבים עד היום. את הקשר עם "אורט" פתחו דווקא במגמת אלקטרוניקה כמגמה עיונית מסמ"ת, כדי להעלות את הרמה, אך לא הייתה היענות. אחר כך הוספנו מגמת מזכירות מסמ"ם לבנות וחשבונאות ומזכירות למסמ"ר. בשנת 1984 סיים המחזור הראשון. ההתנגדות החריפה מצד מורים ותיקים גרמה למנהל שפיתח את המגמות הטכנולוגיות לפרוש בכאב לב. עד 1980 למעלה מ-40% מילדי היישוב למדו מחוץ לג"ה, כי בית הספר קיבל רק את אלו שהתאימו לנתיב העיוני. בשנת 1976 למדו 200 תלמידים בחטיבה העליונה ו-360 תלמידים בחטיבת הביניים.

צוות בית הספר התיכון בג"ה התקשה לשנות את מבנה בית הספר, למרות הלחץ שהפעילה הרשות המקומית, הבעלים של בית הספר באותה העת. שמו של בית הספר הלך לפניו כבית ספר תיכון עיוני טוב מאוד. מציאות זו הקשתה על המורים לשנות את המבנה הנדרש, להיפתח להוראת תלמידים מכל האוכלוסיות ומכל רמות הלימוד. המורים חששו עתה לירידה במעמדם ובתנאי עבודתם. לא היה ביכולתם למנוע את השינוי המבני, אך הם התנגדו לקבלו ולהפנימו. כתוצאה מכך באותן השנים שלושה מנהלים התפטרו, והמורים סירבו ללמד בכיתות הכוון ובמסלולי מסמ"ר ומסמ"ת.

הסללה (חלוקה למסלולים) היא המאפיין הבולט ביותר של החינוך בבית הספר התיכון בישראל, כשהחלוקה למסלולים ולמגמות לימוד נקבעת עם כניסת התלמידים לחטיבה העליונה, בהתאם להישגיהם בלימודים בחטיבת הביניים. המסלולים (מקצועי או עיוני עם ובלי בגרות) נבדלים ביניהם לא רק בתוכן הלימודים, אלא גם בדגש המושם בהם על יכולת ועל הצטיינות אקדמית (בן אליהו, 1999; יוגב ואילון, 1988). מציאות זו תואמת את המינוח "ניעות מטעם" (Turner, 1960) ומתייחסת להבניה מכוונת של מוגווי סלקציה מוסדיים, המסייעים בהכוונת התלמידים למסלולי לימוד שונים - עיוניים או מקצועיים - בשלב מוקדם יחסית של הקריירה החינוכית שלהם. תעודת הבגרות, המפתח

לכניסה ללימודים גבוהים, משמשת אמצעי בולט נוסף המאפשר "ניעות מטעם" (ברוורמן, 2000; יוגב וכפיר, 1981). בסופו של דבר משפיעים מנגנוני המיון האלה על סיכויי המוביליות החברתית של התלמידים בעתיד.

הסיווג עם אורט - כיתות ההכון "אפשר לעשות הרבה ולא עושים"

הממצאים מראים כי עד אמצע שנות השמונים למדו בתיכון המקומי רק תלמידים בודדים מ"אגוז" ומ"שקד". המיווג המלא של בית הספר התיכון בג"ה עם רשת "אורט" התבצע באמצע שנות השמונים. מאותה העת, בהדרגה, נשאר בבית הספר התיכון ביישוב יותר ויותר תלמידים גם משכונות "אגוז" ו"שקד". רובם למדו בנתיב המקצועי, שכונה "כיתות הכוון", נתיב המקנה תעודת מקצוע ללא תעודת בגרות.

כיתות ההכוון בג"ה כוללות: א) כיתת מסלול גמר מקצועי (מסמ"מ), במגמת חשמל לבנים; ב) מגמת מזכירות לבנות; ג) כיתת מסלול מקצועי רגיל (מסמ"ר) לבנים ולבנות, שמקנה תעודת גמר ממשלתית ואפשרות לבגרות חלקית במגמת חשבונאות. שרה מרכזת את מסלול כיתות ההכוון מעת הקמתו והיא פועלת להתאמת תכניות הלימודים לתלמידים בכיתות אלה ולהעלאת קרנם בבית הספר. וכך היא סיפרה:

יש בבית הספר בעיה קשה עם תלמידי כיתות ההכוון. בשנת 1992 הקימו ברשת "אורט" יחידה שתפקידה לטפל בכיתות אלה. התפקיד הוצע לי, משום שכתבתי מסמך שלדאשונה העלה את בעיותיהם לסדר היום. אני משמשת להם לפה, כך הגעתי לריכוז מגמה זו. התפקיד מחייב ייצוג האינטרסים של הכיתות האלה במערכת הרחבה. בשנת 1990, כמזכירה בבית הספר ומורה למזכירות, קיבלתי על עצמי את הטיפול בכיתות אלה בתנאי שאהיה שותפה בבחירת המורים ושישונה מיקומן הפיזי של הכיתות, שנמצאו אז בכיתות צדדיות בבית הספר. צריך להשפיע על מורים לשנות הרגלי הוראה, הכל חייב להיעשות בשיא העדינות ולאט, לא על גבם של התלמידים. לא כל מורה ותיק ובעל ניסיון מוכן לשמוע. נשברתי משלא שותפתי בהכנת המערכת לכיתות. כל תלמיד כזה צריך לממש את יכולתו עד למקסימום. על

המערכת האדמיניסטרטיבית להתאים עצמה לכך, לטובת הטיפול הפרדוגני. לכל כיתות י-י"ב בנויה המערכת כך שאנגלית ומתמטיקה לומדים כולם בו זמנית בהתאם להקבצות. אך תלמידי כיתות ההכוון לא נלקחים בחשבון, ולכן הם לא יכולים להשתלב וללמוד מתמטיקה או אנגלית עם כיתה עיונית ברמה גבוהה יותר. מנהל בית הספר אחראי על מגוון רחב של תלמידים בבית הספר, כאשר התקציב ומספר השעות מוקצב ומוגדר. הוא עומד בלחצים, מי שלוחץ יותר מקבל יותר. מאחר שמספרם של תלמידי מגמה זו קטן, ויש שם בעיות מורכבות מאוד, לעתים קל יותר לקצץ להם למרות שדווקא להם מגיע, זה פוגע. הקיפוח מתחיל במשרד החינוך. תלמיד בכיתה עיונית מקבל ארבע שעות שבועיות אנגלית במשך שלוש שנים, ואילו הם מקבלים רק שלוש שעות במשך שנתיים. כך גם במתמטיקה ובשאר המקצועות. הם, שזקוקים לכך ביותר, מקבלים פחות. מדובר באוכלוסייה בעלת חסך תרבותי בשל דקע סוציאלי נמוך. הם לא הולכים לחוגים. בשנים האחרונות משרד החינוך מקצץ ומוריד בעיקר מהם. הבעה עברית זה המקצוע היחידי המוגבר.

בחטיבה העליונה משנת 1991 ואילך הגענו לשבע כיתות בשכבה, ביניהן כיתה אחת מסמ"ם, אחת מסמ"ד וחמש כיתות לבגרות מלאה. בשנות ה-80 פתחנו מגמה לאלקטרוניקה עם בגרות מלאה, אחר כך הוספנו תשבונאות עם אפשרות לבגרות חלקית או מלאה ומוכירות מסמ"ם.

המורים בכיתת ההכוון לא עברו הכשרה מיוחדת. קיבלתי את הבנות ללמדן מוכירות. מהר מאוד נוכחתי שהן ברמה נמוכה מאוד, ביקשתי מהמנהל עזרה ותשובתו הייתה; "צריך להחזיק אותם בבית הספר כמו בייבי סיטר. העיקר שיהיה שקט". הבנתי שהכל תלוי בי, ועליי לעשות הכל בעצמי. ללמד עם הרבה דוגמאות, משחקים, תרגילים. את צורת החשיבה הזו אני הכנסתי, למגמה. אך עדיין עיקר ההוראה היא פרונטלית.

הוסיפה מינה, מורה שהוכשרה לחינוך מיוחד, המלמדת במסלול ההכוון: אפשר לעשות הרבה ולא עושים. הבדל בולט בין כיתות הבגרות להכוון הוא שמעבר להבדלי אופי בין האוכלוסיות, לכיתות הבגרות יש בחירה בין מגוון מגמות לימוד, ואילו בכיתות ההכוון אין אפשרות בחירה. בכיתת מסמ"מ - כל הבנים חייבים ללמוד חשמל, גם אם יש להם ידיים שמאליות והם שונאים

זאת, והבנות פקידות. במסמ"ר - כולם חשבונאות. יש לתלמידים תחושה של הכרח ולא עניין ובחירה. זה בית ספר מקיף, אך מגוון האפשרויות קיים רק במגמות הבגרות: גרפיקה, אומנויות הבמה, ספורט, אלקטרוניקה, גיאוגרפיה, ספרות, ביולוגיה, פיזיקה ויש עוד כוונה להרחיב להם את ההיצע במגמות ובשיעורי בחירה. ואלה חשים מקופחים ולא יוצלחים. המורים לחינוך מיוחד משתדלים לקדם את הילדים, אך מכיוון שהדגש הוא עיוני-הישגי ורוב המורים לא הוכשרו לחינוך מיוחד, אין פינות עבודה, הלימודים הם כמו בכל הכיתות וזה בעוכריהם. הייתי רוצה יותר הבנה, יותר שעות וידאו ואמצעי המחשה. אני לא מקבלת זאת. בכיתות ההכוון המורה יכול לסמוך רק על עצמו. מה שאנחנו עושים זה מה שיקרה. חשוב לציין שבית ספר לא מחזיק ילדים שיש להם בעיות חברתיות והתנהגותיות קשות. ילדים ללא מוטיבציה אנחנו לא מעוניינים להחזיק.

מסכמת שרה:

אני מתלבטת באיזו מידה אפשר לעשות בשביל הילדים, אם בכלל. משקיעים, רוצים להצליח, להראות להם את האור ויוצאים ככלי ריק. רציתי ללמד אותם לעבוד במחשבים. יש בבית הספר רק חדר מחשב אחד והוא תפוס בשיעורי מחשב לכיתות העיוניות. אני רוצה לעשות הרבה למענם בבית הספר, אבל חוסמים אותי. חילקו לנו דפי הערות שנוסיף לתעודה, הערות יבשות ולא אישיות, החלטתי לכתוב הערות אישיות והודעתי זאת גם לשאר מורי המגמה. המנהל מזך בי על כך. בנוסף, מי שלא שילם לא קיבל תעודה. לרוב הילדים בעיות כלכליות, ודווקא להם מעכבים את התעודות. הסיטואציה שלא נותנים לילד תעודה כי לא שילם קורעת לב. בית ספר שם אותם בשוליים. בחדר המורים אומרים שאלה שני בתי ספר. בכל דיון על האוכלוסיות האלה מגיעים רק מורים שיש להם נגיעה ישירה לנושא. כך שזה נשאר כאותו מעגל צר. בנוסף, תקנון בית הספר מתאים לתלמידים במגמות העיוניות. הוא ליברלי בשבילם. יש בו יותר מדי פרצות, וכשהם טועים, אז מפעילים את התקנון מהר מדי וקשה והם נפגעים. אין לי כלים להתמודד עם הבעיות האלה. המערכת לא עוזרת לי להתמודד עימם. כל אחד פועל לפי האינטואיציה והיכולת האישית בלבד. בעיה מרכזית נוספת היא בבחירת המורים לכיתות ההכוון. בכל ישיבת

ציונים אני פונה למנהל וליועץ ומבקשת לכדוק מחדש אם יש בין הילדים כאלה שאפשר לדחוף אותם למעלה. התשובה תמיד - לא! היו ילדים שלדעתי אפשר היה לקדם. המורים ישר מבטלים אותם. התיוג והמסרים נאמרים בחדר המורים, לא מרוע לב. זה בחינוך ובחברה שבה אנו חיים.

שתי עולות מרוסיה ביקשו ללמוד חשבונאות (מקצוע שברוסיה נחשב ליוקרתית). בבית הספר מילאו את רצונן. אך אף אחד לא שוחח איתן ולא הסביר להן את המשמעויות החברתיות והלימודיות של לימוד בכיתות אלה. היכן ההכוונה שלנו? ברור לי שהן לא תשתלבנה בכיתות אלה, שכן שם שונאים את העולים הרוסים.

דן, אב של תלמיד בבית הספר, אשר עבד שש שנים במקיף בג"ה כמורה, הוסיף: בית הספר לא מתמודד עם המצב. ההקבצות יוצרות קיטוב. אין ניעות כלפי מעלה וככה המצב מונצח כבר שנים רבות. בשש השנים שעבדתי בבית הספר מצאתי שלא היה שום פיקוח והדרכה.

שרה, מינה ודן מתארים מצב של כיתות הכוון המצוינות בשוליים, אשר הודבקו לבית הספר ואינן חלק אינטגרלי ממנו ומהמגמות המקצועיות לברגרות. המורים והמנהל לא ראו חשיבות בשילובן, ובכך בעצם לא יצרו הזדמנות אמיתית לניעות אקדמית וחברתית.

התייחסותו של מנחם, מנהל בית הספר, מעניינת במיוחד. מנחם החל לנהל את בית הספר באמצע שנות השמונים, לאחר ששלושה מנהלים לפניו נכשלו בניסיונם לשלב מגמות מקצועיות במסגרת בית הספר. מנחם נבחר לתפקיד לאור ניסיונו רב השנים בניהול בית ספר משולב גדול, וראש המועצה וראש רשת "אורט" תלו בו תקוות רבות שיצליח להפוך את בית הספר למוסד מקיף. לכן השובה מאוד התייחסותו למבנה הלימודי-חברתי בבית הספר ולמטרותיו. את דבריו של מנחם, כפי שהם מצוטטים להלן, ניתן לפרש בשתי רמות: הרמה הגלויה - הצהרה התומכת בשילוב מלא, והרמה הסמויה - המעשים בפועל ודבריו בחדר סגור. מתברר כי אף אם ברמה הגלויה ברור שהשילוב הוא הכרחי, הרי אין הוא חלק מהותי מתרבות בית הספר:

החל מכיתה י' הדגש אצלנו הוא על הישגים, לכן אי אפשר להחזיק כיתות הטרונגניות, כי אין לכך משאבים כספיים. לו היו בכיתות בין 27 ל-30 תלמידים, מתוכם 4-5 חלשים, הכיתה יכלה לתפקד. אך כשיש 35 עד 41 תלמידים, החלשים

אינם זוכים לתשומת לב ולהתייחסות, והופכים ממשתתפים פסיביים להרסנים אקטיביים.³¹ אז הניכור גדל. כמנהל אני חייב להתייחס למצב, אחרת אני מגדיל את הניכור. לכן, בכיתה י' אנו בוניס כיתות לפי רמת הישגים בלימודים: עיוני (בגרות מלאה); מסמ"ד (בגרות חלקית). ומסמ"ם (ללא בחינות חיצוניות). בדרך כלל בשכבה יש 5 כיתות בגרות; 2 כיתות מסמ"ד וכיתת מסמ"ם. בחמש הכיתות העיוניות לומדים כמאתיים תלמידים, ובשלוש הכיתות כ-65 תלמידים. יש חוסר צדק, אך ניסינו לטפח את החלשים³². בולט שבכיתות ההכוון אחוז יוצאי עדות המזרח משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות גדול בהשוואה לכיתות הבגרות ויש להם רגשי נחיתות.

סגנון הדיבור המקובל בקרב תלמידי כיתות ההכוון: "אני שווה פחות, אז מותר לי לעשות הכל". דיכית בית הספר יוצאת רעה לנוכח העובדה שהחלשים מהשכבה המבוססת עוזבים לכתי ספר אחרים, כי הם חוששים שמעמדם ירד אם יזוהו עם כיתות אלה.

בית הספר שלנו ידוע בהישגיו הגבוהים מאוד והוא בולט מאוד בסטטוס החברתי הנמוך של תלמידי השכבות החלשות. התמונה של בית הספר לא ורודה, אבל אולי זה המקום האחרון שתלמידים אלה נמצאים תחת קורת גג אחת, כי גם בצבא יפרידו בין החזקים לחלשים, הם לא יהיו יחד. הילדים מכיתות ההכוון מתהלכים עם תחושות קיפוח. ואלה מהבגרות בתחושת עליונות. מי מהאוכלוסיה המבוססת ילמד בישול, תפירה, ציור אופנה, נגרות? בקושי יש לנו מגמת חשמל, זה לא יוקרתי בעיניהם, לכן לא הכנסנו מגמות נוספות.

בית ספר מקיף במקורו יצר תחת קורת גג אחת שני בתי ספר - מקצועי ועיוני. כאן ניסינו לשבור זאת, לערבב ולהעשיר אחד את השני, אך יש קושי. ישנה הפרדה בשכונות ובבית הספר, וזה תכל. ההפרדה בבית הספר היא קשה, ונוצר מצב של אנטגוניזם וחוסר התייחסות של האחד לשני. לפני שנה, לאור שיחה בכיתת מסמ"ר, נוכחתי בעוצמת המרירות ורצייתי להראות להם שלא כך המצב והצעתי שיחה עם נציגים מכיתת בגרות. הזמנתי לחדרי ארבע בנות

31. כוונתו הייתה לתלמידים חלשים המפריעים ללימודים ללא הסבר וללא ניסיון להבין את מניעי ההתנהגות של התלמידים האלה.

32. מנחם לא התייחס לשאלתי כיצד הוא ניסה לטפח את כיתות ההכוון.

מכיתת הבגרות ותיארחי להן מה שמעתי מהבנות בשכבה שלהן. הזכרתי להן שהן למדו יחד מכיתה א' עד ט', והיום הן חשות שאתן מתנכרות להן. תשובתן הייתה: "גם עד כיתה ט' לא היינו חברות, רק למדנו באותה כיתה". לגביהן זה היה מובן מאליו ועוד הוסיפו: "כשנתגייס לצבא אנתנו נהיה הקצינות שלהן והן תהיינה הפקידות שלנו". החלטתי לא להפגיש אותן, הבנתי שבמקום למתן את היחסים רק אנביר את השנאה. פניתי ליועצים וביקשתי שיעשו משהו, אך הם פחדו. יש בג"ה קבוצת שוליים. ישנם ילדי שכונות שלא לומדים בבית הספר אך מסתובבים בו, זו תופעה שלילית שאני נלחם בה. כאשר יש מכות עם תלמידים מבית הספר או עם ילדים מבחוץ אני מומין משטרה (השוו: לסיפור של אורן). כאשר תלמידים מעוררים בעיה חברתית, התנהגותית או לימודית רצינית אחרי כיתה ט', אנחנו מוציאים אותם מבית הספר.

מנחם הוא מנהל-על, האחראי על חטיבת הביניים ועל התיכון, הוא איננו תושב ג"ה ואינו מכיר את תרבות המקום. מנחם הובא לג"ה במטרה לבנות את בית הספר המקיף, שעורר התנגדות מסיבית מצד המורים ומצד תושבים רבים. לכן מעניינת תפיסתו לפיה ההישגים הלימודיים הם העומדים במוקד עבודת בית הספר וסביבם מתרכזת הפעילות. התיאור שלו מציג מצב של הפרדה מוחלטת בין אוכלוסיות התלמידים מבחינה לימודית, חברתית ופיזית יחד עם תחושה של חוסר יכולת לשנות את המצב. יש לו הסברים תקציביים כביכול, אך בפועל כיתות אלה נכפו על בית הספר, הודבקו אליו ולא שולבו בו. מנחם קלט אווירה זו וקיבל אותה והיא המכתיבה את חיי בית הספר.

עובדה מעניינת שהעלה מנחם, ללא ניסיון ממשי לפתור אותה, הייתה שהתלמידים החלשים והבינוניים בהישגיהם הלימודיים מהשכבה ה"מבוססת" בותרים לא ללמוד ביישוב, מחשש שהצטרפותם לכיתות ההכוון תפגע בדימויים. הוא ממשיך ומסביר, שאין סיכוי לשיפור התדמית של כיתות ההכוון, ושהוא אינו מסוגל להציג דרך לטיפול כיתות אלה ולחיווקן, כדי שיישארו ללמוד בו התלמידים אשר להלכה בית הספר המקיף נבנה עבורם, ונדמה לו כי אין מוצא למצב.

התיאורים מלמדים כי המנהל אינו מנתח את המשמעויות של המציאות הלימודית והחברתית הנפרדת המתגבשת בבית הספר ואת כוחם של המסרים הסמויים שלו ושל צוות המורים המעדיפים את הקבוצות החזקות ומתאימים את בית הספר לצורכיהם

של מי שמאדידים את שמו. הוא מדבר על תחושות ניכור, אך באותה נשימה מעיד על כך שהוא והיועצים התייאשו ממצאית פתרונות לבעיה וכי במקרים של אלימות קשה הוא אפילו מערב את המשטרה. הוא אינו מתפנה להקשיב למגוון הקולות של כלל המשתתפים בבית הספר - מורים, תלמידים והורים, גם החלשים, וכך הנתק מעמיק. השלכותיה של ההפרדה הזו (כפי שיתואר בהמשך) מחלחלות לכל המערכות (השוו גם: אלימלך, 2004: 27).

יעקב, מורה ותיק בבית הספר, מחזק את הממצאים באומר:

בית הספר המקיף שלנו טבע על התלמידים החלשים חותם של ילדים סוג ג'. הם רואים בטראומה את היותם יוצאי עדות המזרח, חשים קיפוח, עם משקעים ושנאה נוראית נגד המורים. הם פגועים מההשפלה ומהבזיון מצד המורים, באומרם: 'שמו אותי במקצועי', כלומר תייגו אותי. בשנים האחרונות בולטת ההבחנה האתנית. בית הספר הוא הבכואה של הקהילה. המורים רק מקנים את חומר הלימוד וגם זאת לא בדרכים מגוונות. הם לא מסוגלים להתמודד עם הבעיות החברתיות. אילו החברה המקומית הייתה ממסדת גוף שיטפל בבעיות של האוכלוסיות הנחשלות, הכל היה שונה.

גם התיאור של נאווה³³, המשתדלת לאתר את הנערים והנערות האלה לפני שהם נפלטים מבית הספר וכמובן לאחר שנפלטו ממנו ולא נמצאה להם מסגרת חלופית, מצביע על הגישה הפודמלית והנוקשה של בית הספר. לדבריה אין במסגרת זו ניסיון אמיתי להבין את הנערים:

בג"ה ההישגים הלימודיים חשובים מאוד. ביישוב יש 60 בני נוער הרשומים בקידום נוער. בית הספר לא התאמץ להשאירם, הוא כל הזמן מאיים להעיף אותם. גם התלמידים הטובים מביניהם, שלא מרגישים טוב בין המבוססים מעדיפים ללמוד עם החברים שלהם ולא בכיתות בגרות. הם מרגישים נוח רק בקרב החברים שלהם. בית ספר לפעמים מתקש לקדם ילדים עם יכולות לימודיות: 'אם לא תלמד על פי הרמה שלך, תרד למסמ"ר/מסמ"ם. בגלל החברים נעיף אותך'. הם הולכים לאיבוד שם מבחינה חברתית. הם קבוצות סגורות בפני עצמן. כל קבוצה שומרת על הצביון שלה. מקומות הבילוי שונים ויש להם צורות בילוי אחרות.

33. נאווה היא האחראית על קידום נוער השכונות בג"ה מטעם המועצה והמתנ"ס. היא עובדת בשיתוף עם בית הספר.

התיאורים מראים בבהירות שהמושג "כיתות הכוון" עשיר בתרבות המקומית ומשמעותי הרבה יותר מאשר המושג כיתות מקצועיות. הוא מכיל ידע מקומי, תפיסות והתנהגויות מוכרות ומובנות בתוך תרבות בית הספר המתפרשות רק על ידי הלוקחים בהן חלק. לדוגמה: כיתות הכוון מוגדרות מבחינת המשתתפים ככיתות בעייתיות בעלות אפיון אתני - הן מזוהות עם עדות המזרח (שהם כ-25% מכלל מתלמידי בית הספר). הצוות מתייחס לכיתות אלה בדרך כלל בביטול, ובולטת חוסר התמודדות נאותה של ההנהלה וצוות המורים אתן. זה בא לידי ביטוי בשיבוץ מורים לא מתאימים להוראה בהן. מרבית המורים המלמדים בכיתות הכוון לא הוכשרו ללמד בכיתות אלה, הם רואים בכך עונש ולכן הם גם חסרי מוטיבציה ללמד בהן. אין למורים כלים מתאימים לעבודה עם תלמידים אלה, והמצב הזה משפיע עליהם וגורם להם לתחושות של חוסר אונים ושל תסכול. כך פעילות המורים ודרכי עבודתם נתונות ליחזמות פרטיות. אין בבית הספר תכנית כוללת למען קידום של תלמידים אלה. ההנהלה תופסת את תפקיד המורים בכיתות אלה כתפקיד של "שמר-טף", ובפועל מה שמצופה מהם הוא לשמור על השקט. לתלמידי כיתות הכוון אין אפשרות בחירה, לא במגמה ולא במבנה המערכת, שכן מוצעת להם רק מגמה אחת - ולכן קשה להתאים את הלימודים לנטיית האישיית שלהם. במסלול הכוון אין שיעורי העשרה. הכיתות שלהם, ממש כמו שכונות מגוריהם, מרוחקות וממוקמות בשולי בית הספר, ובדרך כלל הן מצויות במצב תחזוקה ירוד. כשבוחנים את מבנה המערכת מבחינים בבירור בהפליה לרעה בהקצאת שעות הוראה ותנאי לימוד, וכך נחסם באופן מוחלט הסיכוי המזערי לניוד/מעבר ממגמות הגמד למגמות עיוניות או למגמות עם בגרות חלקית. מעניינת מאוד התופעה המתמייחסת לקומץ נערים ונערות מ"אגוז" ו"שקד" המשובצים ללמוד במגמות "הנחשבות", המאפשרות בגרות, כלומר מאפשרות סיכוי לניוד בעתיד. נערים אלה אינם חשים בהן בנוח והם מבקשים "לרדת" מגמה וללמוד עם חבריהם. הנהלת בית הספר אינה בוחנת את הסיבות לבקשה אלא משתמשת בפנייה זו כבמנוף לפגיעה ולאיום כלפיהם, כך גם מוריהם. הם אינם מנסים להבין את הסיבות והגורמים לרצונם לשנות מגמה, הם מפרשים זאת במושגים הפורמליים שלהם כעצלות וכחולשה ללא כוונה לחפש דרכים להשאירם במגמה שבה הם משובצים, מתוך קירוב כיתות הכוון והעלאת קרנן שלא כמקור לעונש ואיום, המדגישים את נחיתותם. מציאות זו מוחקת את המגמה העיקרית בבית

הספר שהיא עידוד הישגיות ותחרותיות. מגמה זו מעלה את קרנו של בית הספר, שכן הוא נמדד בהישגיו. בד בבד היא מתעלמת מצורכיהן של הקבוצות החלשות (ברוורמן, 2000; קשתי, 2000), יוצרת מצב של "מעין בית ספר מקיף", המציע מגוון רחב של אפשרויות העונות על צורכי האוכלוסיות המבוססות, אך עונה רק באופן חלקי על צורכי כלל האוכלוסיה על פי ההגדרה הקלאסית (שמידע, 1987; בן אליהו, 1999). לגישת בית הספר וצוות המורים בו כלפי האוכלוסיות החלשות תפקיד מכריע ביחס לתחושת הבידוד שלהן, למעמדן ולהרגשתן האישית והקבוצתית. ההנהלה וצוות המורים מודעים לקשיים החברתיים והלימודיים ולמעמדם הנמוך של תלמידי כיתות ההכוון, אך הם אינם פועלים לשנות את המצב. המנהל מדיגיש כי תפקידו של בית הספר למיין את תלמידיו על בסיס הישגי. הוא מבין היטב את המשמעות של חלוקה ממיינת זו ואת השלכותיה, הבעיה ידועה ומוכרת לו, אך הוא אינו מטפל בה. בפועל קיימים תחת קורת גג אחת שני בתי ספר - עיוני ומקצועי לבגרות מצד אחד, ומקצועי-גמר מהצד השני. כך ההישגים הלימודיים של רבים מצעירי "אגוז" ו"שקד" ממשיכים להיות נמוכים בהשוואה להישגי המבוססים, בדומה למצב המצוי במקומות נוספים בארץ (השוו: בן אליהו, 1999; קשתי, לוי, 1991).

כיתות ההכוון - הדימוי שלהן והיחס כלפיהן מצד הצוות החינוכי "לכולם יכולת לימודית נמוכה"

אורן, מדמויות המפתח בסיפור שלי, לא הצליח לסיים אפילו את חטיבת הביניים. בסוף כיתה ח' הוא עזב את בית הספר במפח נפש. לגיל, דוד ושלום (גיבורי שלושת הדורות הראשונים) לא ניתנה כלל האפשרות ללמוד בחטיבה ובתיכון. אמנם נעשו שינויים רפורמות מרחיקות לכת במערכת החינוך המקומית וההצהרות היו ברורות, אך בפועל השתנה מעט מאוד.

הספרות המקצועית מלמדת כי לגישה וליחס של המורים לתלמידיהם השפעה רבה על מידת הצלחתם בבית הספר מבחינה אקדמית וחברתית (קרניאלי, 2000; Banks, 1986), וידוע המושג "נבואה המגשימה את עצמה". חשיבות רבה נודעת גם ליחסה של הקבוצה הדומיננטית ה"מבוססת" כלפי קבוצה זו וכלפי שילובה החברתי והשפעת היחס הזה על המוטיבציה הלימודית של קבוצת השוליים. לכן ביקשתי לבחון את התפיסות הגלויות והסמויות ואת

אמונותיהם של הצוות החינוכי בבית הספר המקיף ושל כלל הצעירים ביישוב ביחס לאוכלוסיות אלה. החלק הראשון מתבסס על דבריהם של עשרות מורים מבית הספר המקיף³⁴.

הופעה חיצונית

הם מתלבשים "ערסי" ו"כרחי"

המורים, גם אלה שמלמדים אותם, תיארו את הלבוש של הערסים בולזול ובנימה ביקורתית ובטון של תוכחה. בעצם הם מוחים על השוונות ומתקשים לקבלה. ניתן להבחין היטב בין הקבוצות, זה מתויג, הם בדרכים שונות נראים אחרת, לערסים ולפרחות אין כסף לצידוד לבית הספר, אבל יש להם כסף להוציא על לבוש. הם לבושים יפה ומאוד אופנתי, על רקע זה הם בולטים מאוד בבית הספר, שכן חלק מתפיסת עולמם זה להיראות טוב. הם לובשים מותגים, נעליים שחורות, מבריקות, אכזם מבריק בחגורה, תסרוקות עם קוצים. לבנות קוקו מיוחד - תסרוקות בונה, הן באות כל יום מהמספרה עם סרטים ועגילים, מסודרות, נקיות. הן מצטבעות. אי אפשר לקרב אותם לאחרים, הם שונים. בבית הספר ובטיוילים הם בולטים בלבוש, בהתנהגות שונה וישר יש סטיגמה. לעומתם, אורן ("דור" רביעי) התייחס בגאווה להופעה החיצונית שלו ושל חבריו. הדפוס הזה משמעותי וחשוב להם ומסמל ניקיון, הקפדה, סדר ומעמד. וכך הוא מתאר את הדברים:

את חבורת ה"פריקים" אנו ממש שונאים. את העגילים שהם שמים באוזניים, השיער הארוך, הבגדים הקרועים, הז'קטים הישנים של זקנים, כאלה של פעם. הרגיזה אותנו הצורה שלהם, הולכים יחפים במקום שיבואו מסודר... ניסינו למצוא חן בעיני בנות, הלכנו עם גינס שחור, נעלי ספורט ושרשרת. הסתרקנו אחורה, תמיד התלבשנו יפה. אני לא מסוגל ללכת עם בגדים קרועים, חשוב לי להיראות מסודר.

המורים מתקשים לקבל את "האמירה" של ה"ערסים" לגבי המשמעות והחשיבות שהם מייחסים להופעה החיצונית, וכתוצאה מכך נוצרת נקודת חיכוך נוספת המלווה בביקורת ובחוסר קבלה, אשר עם מעט סובלנות אפשר היה למונעה.

34. הדברים נבנו על פי קטגוריות, ללא ציון שמות, שכן הם חזרו על עצמם.

דימוי עצמי

“הם חשים כאילו נכשלו, כלא מוצלחים”

נושא נוסף המאפיין את תלמידי כיתות ההכוון, טוענים המורים, מתייחס לדימוי העצמי הנמוך שלהם, המלווה ברגשי נחיתות ודחייה:

אני משתדלת לא להשפיל אותם, הם מהר מאוד מתחממים, מגיבים בצעקות. הם מרגישים נחותים גם במצבים שוויוניים כמו טיולים ושיעורי התעמלות. הם חלשים, מלאי טעונות על בית הספר, ממורמרים מאוד ומסתובבים בתחושת קיפוח עזה. יש להם בעיה עם דימוי עצמי ותחושה של כישלון בלימודים. באופן עקרוני בית הספר משתף אותם בכל הפעילויות, ובכל זאת תחושת הקיפוח חזקה מאוד אצלם. הם מאוד מאוימים, חשים אשמים, כאילו נכשלו, כלא מוצלחים. הם מרגישים מאוד דחויים, לא מתקרבים לנערים אחרים כי הם פוחדים מדחייה. מבחינה חברתית יש להם חברה משלהם ומקומות הריכז שלהם בבית הספר.

המורים מבינים שהצעירים מכיתות ההכוון אינם חשים בנוח בחברת ה“מבוססים”, אך הם מטיילים את האשם על ה“ערסים” וה“פרחות” עצמם. המורים מתייחסים למצב כאל עובדה שאינה מחייבת אותם לטיפול שיייע לחלץ את הנערים ולהעלות את קרנם. על הסיבות לכך ניתן ללמוד מהתפיסות של ה“מבוססים” כלפי נערים אלה. על סמך הגישות ניתן להיווכח כי אין בבית הספר חתירה לשוויוניות, אלא להפך. חיי בית הספר מסייעים לדחיקה של כיתות ההכוון לשוליים.

מיצב לימודי

“לרובם יכולת לימודית נמוכה”

המורים מתייחסים גם לקשיים הלימודיים שיש לתלמידים בכיתות ההכוון ולמוטיבציה הנמוכה המאפיינת את יחסם ללימודים. התיאור מחדד את גישתם לתלמידים בכיתות ההכוון. הסברי המורים מצטיירים כשטחיים, כפורמליים ואין בהם הבטחה לשינוי. מצד אחד הם שמחים שניתנת להם ההזדמנות להמשיך בבית הספר המקומי הנחשב לבית ספר טוב, אך מצד שני, לרובם יכולת לימודית נמוכה. הם באים מחינוך מיוחד או מהקבצות ג', שהן בגבול הנמוך של הנורמה. המוטיבציה שלהם נמוכה. חוסר יכולת לבחור מאפיין אותם בכל התחומים, הם לא מכירים מגוון

של אפשרויות, אינם מסוגלים לכן גם להתמודד עם מצבים של בחירה, הם מיד מחפשים את המורים שלהם ומבקשים שיפתרו להם את הבעיות. הם לא מוכנים להשקיע מעצמם בניגוד לכיתות אחרות, הילדים בכיתות העיוניות עושים הכל לבד. אתם הכל אחרת, כל פרויקט שכבתי הוא בלתי אפשרי. הכל אנתו המורים עושים לבד. הכנו סרט, אבל במציאות אני הבאתי את התמונות, הם גרו וצבעו, הם רק גוזרים ומדביקים.

אחת הבעיות הקשות המאפיינות את האוכלוסייה החלשה היא טענתם שהם רוצים ללמוד, אבל הם לא מוכנים להשקיע. הם נעדרים הרבה מבית הספר. המשפחות מתפות עליהם ומשקרות לנו. הילדים האלה בחטיבה העליונה הם ממש חומר נפץ, פגז לפני התפוצצות. רק מעבירים ביקורת או מסתלקים, לא משתפים פעולה. השעה הגרועה ביותר זו שעת מחנך, שכן, כשלומדים מקצוע הנושאים מוגדרים. על כל גיסיון שעשיתי בשעת מחנך קיבלתי סטירת לחי, הם לא משתפים פעולה, מזלזלים, בועטים בכל דבר ממסדי. גם על חומר הלימודים שעיבדנו במיוחד בשבילם הם אומרים מקפחים אותנו.

אני מלמדת גם בכיתות ה"נמוכות" ושם אני נחה, בכיתה עיונית אני צריכה לדעת יותר, להיות מוכנה יותר. חשוב לי להדגיש שאנחנו המורים ישר מבטלים את התלמידים מכיתות ההכוון. הקטלוג, התיג והמסרים הנאמרים בחדר המורים הם לא מרוע לב. זה נמצא בחינוך ובחברה שבה אנו חיים.

התיאורים מתאפיינים בסתירות פנימיות: מצד אחד, המורים טוענים כי בית הספר אינו מאפשר לתלמידי כיתות ההכוון בחירה. מהצד האחר, הם ספקנים ואינם מעריכים את יכולתם של תלמידיהם לבחור, ואינם סומכים עליהם לגבי הבחירה (הכוונה לתלמידי כיתות י'-י"ב). הם ממשיכים ומשווים אותם לכיתות האחרות מבחינת היכולת והמוטיבציה, ובכך מפחיתים ללא הרף מערכם ומיכולתם. מתוך הדברים ניתן לחוש כי המורים כועסים בגלל העובדה שהם חייבים ללמד בכיתות האלה, וחשים כי בכך נפגע גם הדימוי שלהם. לכן, ייתכן שהם מתקשים לקבל את תלמידיהם מה"כיתות הנמוכות" (זה הכינוי השגור ביהם) כפי שהם, ובכך מצדיקים את הישגיהם הנמוכים ואת הרגשתם הרעה של התלמידים בכיתות ההכוון.

יחסים חברתיים

“הם לא כמו הילדים שלנו”

המורים גם מתייחסים למיצבם החברתי בהשוואה לקבוצה ה“מבוססת” באומרם: הם בסך הכל גטו קטן בבית הספר. הם לא מתחברים עם שאר הילדים, הם חבודה בינם לבין עצמם. החברה מהכיתות האחרות יורדים עליהם. הם תמיד בחמולות, קבוצות של לפחות חמישה מסתופפים יחד, הולכים מכות, הם מחפשים את החלש ויוצא הדופן ומרביצים לו. ביחסים החברתיים שהם יוצרים יש שתי אפשרויות: מכות או חברות. הם לא כמו הילדים שלנו. הם לא מכירים הומור. ברגע שמעידים להם הם תמיד חשים מותקפים. נמנעים מלהשתתף בפעילות חברתית בית ספרית. הם לא משתתפים במסיבות, מרגישים כזרים, אפילו בטקס הסיום של כיתה י“ב. לפני שנה התחננתי לפניהם “לכו לישיבות עם מנהל בית הספר ונציגי הכיתות”, הם לא מוכנים, בטענה שבלאו הכי אף אחד לא ישמע להם. בבית הספר הם מרגישים נורא, אבל בחוץ הם יכולים לומר שהם מ“אורט” ג“ה. לקבוצות הנחשלות האלה אין אפשרות להצמיח מנהיגות. הם זקוקים ליד מכוונת ולמסגרת ברורה.

תרבות וסגנון

“צוחקים על שירי הגבעטרון”

ההבדלים בדפוסי הבילוי ובטעם המוזיקלי גם הם בולטים, וגם על כך מבקרים אותם המורים.

במפגש הבין-תרבותי חייבים להתפשר אתם, הם אוהבים את המוזיקה המזרחית ושונאים את הזמרים הישראלים. צוחקים על שירי הגבעטרון, והמוזיקה הישראלית דוחה אותם. הם אוהבים סרטים של זאב רווח ולועגים כשמביאים להם משהו אחר. הם מגתכים על השפה שלי כמורה ומדגישים שמגיע להם מורים ממוצא מזרחי. כשאני משיבה להם שאני ספרדייה תגובתם: “אבל מתנהגת כמו אשכנזיה”.

על מנת לסכם את התיאורים הסטראוטיפיים האלה בחרתי להביא את דבריה של נורית, מורה ותיקה להיסטוריה ולתנ“ך בבית הספר. דבריה נאמרו בחדר המורים

והפכו להיות שגורים בפי המורים והתלמידים ה"מבוססים". הם מבטאים את האווירה ואת היחס הכללי בבית הספר כלפי קבוצת המחקר: "מרבה שחורים מרבה דאגה". זה שיקוף של האווירה הקיימת בבית הספר המקיף "ארוז" בג"ה, ואין פעולות מכוונות לשינוי. האוכלוסיה החזקה - "המבוססת", פרנסי היישוב בעבר, משרד החינוך, המורים והתלמידים מבטאים לאורך עשרות שנים התנגדות לרבע מהאוכלוסיה בג"ה, התנגדות המלווה בזלזול ובדחייה, והפערים מעמיקים ואתם גוברים האלימות, המתח ותחושת המלחמה ברחבי הקהילה ובמוסדותיה.

המורים מתארים את המצב כעובדה שאיננה ניתנת לתיקון. הם מכירים בצורה שטחית את תלמידיהם ונותנים להתרשמותם ולאמונותיהם להשפיע על עמדותיהם. כך, בדומה לתיאוריהם של קרניאלי (1998, א', 1998 ב') ווסרמן (2004) המורים אינם טורחים להכיר לעומק את תלמידיהם ולהבינם מתוך כוונה לאתר את קשייהם, את מצוקותיהם ואת המניעים להתנהגותם. הם מנציחים את המצב כאילו לא ניתן לשנותו וכאילו האשם הוא בתלמידים.

יחסם המפלה של המורים לתלמידי כיתות ההכוון בולט וגלוי, כפי שתיאר זאת לביא כהן, הלומד בכיתה י"ב במגמה לפיזיקה, והמשתייך לשכבה ה"מבוססת":
הרבה מורים יוצרים את האפליה בשיעורים משותפים ובטיולים, וצוחקים יחד אתנו ולפינו על ה"ערסים" ועל כיתות ההכוון. בית הספר לא בוחר בהקפדה את המורים שילמדו את הכיתות האלה.

זווית הראייה של תלמידי כיתות ההכוון הבוחנים את סוריהם

"נדמה לי שהמחנכת שלי שונאת את מי שמצליח"

שלוש תלמידות מכיתות ההכוון - נחמה, דבורה ורחל - הלומדות בכיתה י"ב במגמת פקידות (מסמ"מ) מתארות את יחס המורים בבית הספר כלפיהן. דבריהן מחזקים את תחושת היחס המפלה כלפיהן ואת חוסר יכולתם של המורים להתמודד עמן כתלמידות:

בתחילת כיתה ט' אמרו לי שאלמד בחשבונאות (מסמ"ר). בסוף כיתה ט' שינו את ההחלטה ושלחו אותי למגמת מוזיקה, כי במתמטיקה ברמה ב' קיבלתי

ציון וכשל. נפגעת, הייתי חלשת אופי, לא התמרדתי. בכיתה י' הסתבכתי במכות עם בת אלימה בבית הספר. מבלי לברר מי אשמה השעו אותנו לשלושה ימים. נשארתי בבית חצי שנה, אף אחד מבית הספר לא התעניין מה אתי, אף מורה לא הרים טלפון. ההורים לא ידעו כיצד להתנהג.

זאב שהיה מחנך שלי מכיתה ז' עד ט', שלוש שנים, אפילו שלום הוא לא אומר לי. אני עוברת לידו, מסתכלת לו לעיניים, רוצה לדבר אתו והוא לא נותן לי את האפשרות. בימי הורים היה יורד עליי, לא היה לו שום קשר אתנו. כל כך חשובה לי הנחמדות, החיוך מצד המורים. נדמה לי שהמחנכת שלי שונאת את מי שמצליח ומנסה ללמוד בכיתה בגרות ועוזב אותה. במקום לעודד היא נפגעת. היא לא הפנתה אותי לבגרות בתנ"ך למרות שביקשתי, כי הצלחתי במקצוע. בסוף היא שלחה אותי למנהל, לה לא היה אכפת. אני בכיתה מוכיחות עם אפשרות לבגרות חלקית, אבל מי שרוצה לעשות בגרות חייב לוותר על מקצוע שולמד בכיתה, כדי לעשות בגרות בתנ"ך הפסדתי קלדנות. המורה תמיד מאיימת שתוריד אותנו ל"גמר", היא פוגעת בנו. לפעמים אני חושבת שאני צודקת ועומדת על שלי. הכוח בא לי מהחברות בכיתה.

אימא שלי חלשה, נכונת לפה של היועצת, אבא לא מתערב. הם מקבלים את המצב. אני לא יודעת מי היועץ. כשפונים למחנכת הכיתה היא שולחת אותנו אליו, אבל לא ידוע לנו מיהו.

הנערות מתארות מצב שבו בבית הספר לא מתקיים דיאלוג משמעותי בין המורים המלמדים בכיתות ההכונן לתלמידים שלהם וכן הם לא מעדכנים את הורי התלמידים האלה. ההתלטות לגבי גורל התלמידים הן חד-צדדיות, שרירותיות. המערכת אינה מאפשרת בחירה או אפילו שותפות של הלומד הבוגר לגבי לימודיו בבית הספר. כאשר תלמיד יחם ומבקש להתקדם ולגשת לבחינת בגרות במקצוע שבו הוא מצליח, הארגון מערים עליו קשיים, ובפועל נאבק בו תוך הדגשת ההפסד ולא הרווח. מערכת השעות נבנתה ללא התחשבות באפשרות ניד של תלמידים מכיתות ההכונן ובכך הם מפסידים, כדוגמת התלמידה במגמת הפקידות, החייבת לבחור בין בגרות בתנ"ך ובין מקצוע חיוני בהתמחותה - קלדנות, בחירה בלתי אפשרית. בכל מצב היא תפסיד ואין חלופה או מסייע בידה. כך האחריות להחלטה מועברת ללומד והוא הנפגע. המסר הגלוי של המורים והמנהל מציג מצב שבו נאמר

לתלמידים שמי שיצליח יקודם ואף יוכל לגשת לבחינת בגרות במקצועות מסוימים. אולם, המסר הסמוי מראה כי אין כוונה אמיתית מאחורי ההצהרה, וכי בית הספר לא ממש נערך לאפשר בגרות חלקית לתלמידי כיתות ההכונן ובכך הוא משאירם בצד. הלומדים חשים שהם נאבקים בטחנות רוח, הוריהם כבר מזמן התייאשו והבינו שלא יעלה בידם לשנות דבר, ואף המורים במסלול זה מקשים על תלמידיהם ובכך מחזקים את בדידות הלומדים ואת דימויים הנמוך. לכן לא מתמיה היחס השלילי שמפתחים אורן, חבריו והוריהם כלפי בית הספר, ולכך שהם הופכים אותו לזירה של אלימות ושל פגיעה מכוונת (השוו גם: אלימלך, 2004; אמיתי, 2004; גיבלי 2002; שפר, 2004).

לסיכום: המורים מתעלמים, או אולי אינם מודעים לתרומתם המשמעותית להנצחת מציאות זו, הנובעת מיחסם לתלמידים החלשים ומהשוואתם לקבוצה הדומיננטית. האקדמיזציה של המורים, שאמורה הייתה להרחיב את השכלתם ולכוונם ללמד בכיתות הטרוגניות לא מילאה ציפייה זו. רש, ענבר ואדלר (1985) וקדרוני (1999), ציינו כי הרחבת ההכשרה אמנם עשויה להבטיח רמה גבוהה של הכשרה וידע, במידה מסוימת, אולם אין היא ערובה לעמדות חיוביות יותר כלפי האינטגרציה או למוכנות המורים וליכולתם להתמודד עם אוכלוסיות תלמידי הטרוגניות, השונות בתרבותן מזו של המורים, כפי שאכן קורה במקיף בג"ה. המורים מודעים להישגיהם הנומוכים של תלמידי כיתות ההכונן בלימודים ומסבירים זאת בחוסר המוטיבציה שלהם להצליח בלימודים. אולם המורים אינם רואים זאת כחובתם לשנות את המצב, הם ממשיכים לשמר אותו ותולים את האשם בתלמידי החלשים. חלק מהמורים חוזרים ומציינים שאין בידיהם תכניות לימוד מתאימות ושחסרה להם הדרכה, אך בבדיקה מצאתי שמרבית המורים אינם משתלמים בתחום והיענותם ליוזמות של הדרכה והשתלמות, גם כשהן וערכות בבית הספר, היא מינימלית. נראה כאילו גם המורים בכיתות ההכונן השלימו עם המצב ואף רואים בהוראה בכיתות אלה מנוחה אינטלקטואלית. מכאן קצרה הדרך להאשים את המערכת באדישותה ולהטיל את מרבית האשמה לכישלון על התלמידים. הקשיים שבית הספר מערים על תלמידי כיתות ההכונן ויחסם של המורים כלפיהם מעודדים אצל הלומדים פסיביות וחוסר מוטיבציה בלימודים. במקרים המעטים שבהם התלמידים מבקשים לממש את זכותם לגשת לבגרות במקצועות שבהם הוכיחו הצלחה, התהליך הופך ליוזמה ולמאבק

של התלמיד הכודד מול המערכת המערימה קשיים. אף כי בית הספר "מעודד" פעילות כזו ברמה ההצהרתית, בפועל קיימת לכך התנגדות אקטיבית של מוריהם בכיתות ההכוון, המקשים עליהם את המעבר ואת ההתקדמות האישית. המניעים של המורים אינם ברורים, אולי הם חוששים לאבד את התלמידים הטובים ובכך הם בעצם דואגים לעצמם. הם מריצים את התלמידים המעטים בעלי המוטיבציה מהיעף למנהל, ומשם למרכז המקצוע וחוזר חלילה, ללא תמיכה וללא התגמשות של המערכת. זה תהליך חסר סיכוי. תלמידים אלה, שממילא דימויים העצמי נמוך, חווים שוב כישלון והשפלה, כפי שתיארה זאת נחמה: "נדמה לי שהמחנכת שונאת את מי שהצליח".

המורים מתארים את התלמידים באופן מכליל וסטראוטיפי, מציגים אותם כחמומי מזג, בעלי סגנון לבוש ותסרוקות שונים מה"מקובל", עגת דיבור ודפוסי התנהגות מובחנים, תחומי עניין שונים משל ה"מבוססים", אפילו מקומות הריכוז והפעילות בהפסקות נבדלים משאר התלמידים. ניכר כי הם נתפסים כשונים וכחריגים בבית הספר מבחינה לימודית וחברתית.

היחסים בין המורים לתלמידיהם

"הם מזלזלים בתלמידים"

בכיתות ההכוון קיימים יחסים טעונים. צוות המורים ביקורתי כלפי תלמידיו ותרבותם, ואילו התלמידים מצדם כועסים על מוריהם ומבקשים לעצמם מורים ממוצא ספרדי "אמיתיים", שיבינו ויקבלו אותם ולא יכוזו להם. המורים נוטים ליצור התנהגות מפלה בהתאם לציפיותיהם מהתלמידים השונים, ולכך, כפי שכבר נמצא בעבר, יש השפעה על הישגיהן של הקבוצות החלשות (Gay, 1989).

הגישה המזלזלת של המורים כלפי תלמידי כיתות ההכוון משפיעה על יחסן של קבוצות הלומדים האחרות כלפי תלמידי כיתות אלה, כפי שאתאר בהמשך. למרבה הצער היחס הזה דומה ליחסו אנו, כילדים בשנות החמישים והשישים, להוריהם של נערים ונערות אלה (ראו מבוא). במציאות זו המסר המועבר מחזק את הקבוצה המבוססת ונותן לה לגיטימציה להמשיך ולשמור על תחושת העליונות ולדחות את האוכלוסייה החלשה. מציאות זו מבהירה מדוע תלמידי כיתות ההכוון אינם חשים רצויים ואינם חשים בנוח גם במצבים שאמורים כביכול להיות שוויוניים

כמו טיולים ומסיבות. באנקס (Banks, 1989) מצא במחקריו על תלמידים ממוצא אפרו-אמריקאי (השחורים) בארצות הברית, כי חינוך בחברה רב-תרבותית צריך לשאוף לכך שבית הספר ייצור תנאים שיאפשרו הודמנות לימודית שווה לכל התלמידים, תוך התאמה לתרבות מוצאם. דרך זו מטרתה לסייע להעלות את הישגיהם האקדמיים של האחרים ואת מעמדם החברתי. מטרה מרכזית נוספת היא לפתח יחס חיובי של כל אוכלוסיית התלמידים כלפי התרבויות השונות המתקיימות בבית הספר, בקהילה ובחברה. גישה זו לא התקיימה בבית הספר בג"ה. להפך, הממצאים מאשרים את מסקנותיהם של יוגב ואיילון (1988), שלפיהן במערכת חינוך המשרתת תלמידים מקבוצות תרבותיות שונות, ההקפדה על ניעות מטעם³⁵ באמצעות הסללה מובילה לתהליכים מובחנים של סלקציה חברתית במסלולים השונים (ראו גם: לוי, 1999).

ההורים של התלמידים מכיתות ההכון "הדימוי שלהם הוא שהכיתה דפוקה"

למשפחה השפעה מכרעת על תהליך עיצוב דפוסי התרבות וההתנהגות של הצעירים (Banks, 1989; Garcia, 1982). ביקשתי ללמוד על יחסי הגומלין המתקיימים בין הורי תלמידי כיתות ההכון, לבית הספר. מינה, מודה בכיתות ההכון מתארת את הדברים:

ההורים בדרך כלל לא באים לאספות ולמפגשי הורים בבית הספר. תופעה מעניינת נוספת היא: שככל שדיברתי בפניהם טוב יותר על ילדיהם ועל הכיתה, פניהם נפלו ונכמרו. הדימוי שלהם הוא שהכיתה דפוקה, והם גם אמרו לי, "זה לא נכון מה שאת אומרת, הכיתה הזו דפוקה".

מוסיפה שרה:

המשפחות מחפוז ומשקרות לנו. הבתים קשים ופרובלמטיים. הם יתעלמו מהצורך של הילד הזקוק לטיפול ולפסיכולוג. ההורים תמיד אומרים: "כן, כן, כן, מה אני יכול לעשות? ...הילד לא רוצה". הם משקרים כדי לגונן על ילדיהם

35. ניעות מטעם מתייחס להבניה מכוונת של מנגנוני סלקציה מוסדיים, המסייעים בהכוונת התלמידים למסלולי לימוד שונים (עיוניים/מקצועיים) בשלב מוקדם יחסית של הקריירה החינוכית שלהם. בסופו של דבר משפיעים מנגנוני סלקציה אלה על סיכויי המוביליות החברתית של התלמידים בעתיד (Turner, 1960).

ולא משתלטים עליהם. יש מקרים שהם מכים אותם. אלה אנשים שאין להם את הכוח להתמודד עם החיים של עצמם, או מאין שיהיה להם כוח להתמודד עם הבעיות של הילדים שלהם? היו כמה מקרי היריון שההורים לא ידעו והתלמידים פנו אליי וטיפלתי בהם. אני דואגת לתלמידים מאוד מחשש שיידרדרו לרחוב, ההורים מתחמקים מפגישות, לכל היותר משוחחים בטלפון.

וזמנחם מנהל בית הספר מתייחס לנושא ואומר:

המגע שלי עם ההורים בכיתות ההכוון מצומצם, הם לא באים לבית הספר, יש מביניהם שבאים בטענות קשות, בצעקות ובתביעות להשאיר את ילדיהם בבית הספר ושאנחנו מקפחים אותם. צעקות ואלמוניות לא משפיעים עליי.

המורים המקצועיים מוסיפים:

אנחנו לא מכירים את ההורים, הם לא באים לשיחות ולימי ההורים, הקשר הוא דרך המתנכים בלבד.

לשחל כהן, המנשיין לקבוצה ה"מבוססת", אח תאום שנשר מן הלימודים והתחבר ל"ערסים". שחל מספר:

מאחי, שנמשך לחברים יותר "שליליים", אני יודע שההורים שלהם תמיד מחפשים עליהם, גם כאשר הם גונבים או מתחצפים. אימא שלי קוראת להם: 'שחורים', 'ערות המורח', 'פרימיטיביים'. היא לא רוצה שנסתובב אתם. היא חוששת ממה שיגידו השכנים.

רחל, מורה לחינוך מיוחד, הוסיפה כי ההורים מ"אגוז" ו"שקד" מודעים לדימוי הגמון שיש לילדיהם בעיני הנערים מהקבוצה ה"מבוססת" באומרם בכאב:

הם שונאים את ילדינו, לועגים להם ולא רוצים להיות עימם יחד.

הפניות שלי בנושא זה להורים נתקלו בסירוב ההתייחס. היו שהתחמקו, אחרים נתנו תשובות לאקוויזיות, או טענו שאינם יודעים מה קורה בבית הספר. ייתכן שנמנעו מלשוחח עמי הן משום השתייכותי לקבוצה האחרת, לא הייתי משלהם, והן לאור מקצועי - מורה. חשתי כי היאוש השתלט עליהם וכל רצונם הוא לאפשר לילדיהם לסיים את לימודיהם בשקט. נראה היה כי אינם תולים תקוות רבות בסיכויי הניעות האקדמית של ילדיהם באמצעות בית הספר. כל שהסכימו לומר היה:

מה יש לדבר על בית הספר, המורים לא מבינים אותנו, למנהל לא אכפת מאתנו ומהילדים שלנו. אי אפשר לדבר, שום דבר לא עוזר.

ההורים מודעים לדימוי החברתי והלימודי הנמוך של ילדיהם, הם מודעים לסטטוס הנמוך של הכיתות שבהן לומדים ילדיהם ולמעמדם הנמוך בשל מוצאם העדתי ואזורי מגוריהם. הם מסתמכים גם על ניסיונם האישי ועל תחושות הכישלון שליוו אותם ואת מרבית חבריהם בצעירותם. לכן הם מתקשים להאמין לדברי השבח הנאמרים לעתים על ידי המחנכים. ניסיונם לימד אותם כי הסיכוי להיחלץ ממיצבם נמוך, וכי בניהם, כמותם, ישובו להתגורר בשכונות "אגוז" ו"שקד", ויעסקו בפרנסות הדומות לשלהם.

האכזבה המתמשכת מהמערכות הפורמליות וחוסר האמון בהן גרמו להם לנתק מגע גם עם מוסדות החינוך שבהם לומדים ילדיהם. כך נחסכת מהם המבוכה הנובעת מהזיהוי של הכיתה שבה בניהם לומדים. נוסף לכך נמנעת מהם אי הנוחות במפגש עם המורים המלווה לעתים בעימותים או בצורך לגונן על ילדיהם כתוצאה מהדיווחים על התנהגותם או על הישגיהם החלשים בלימודים.

משנוצר מגע עם המורים בבית הספר בדרך כלל תגובותיהם מתאפיינות בפסיביות, הבאה לידי ביטוי בהסכמה מלאה עם המורים ללא תגובה נוספת, במטרה למנוע עימות. לעתים הם מחפיים על ילדיהם כדי לשמור על הדימוי של בניהם ושל עצמם. התגובה הפסיבית וההימנעות מעימותים מאפשרות להם לשמר את המצב הזה ותואמות את התאוריה של בארט (Barth, 1969) ביחס לאפיון של קבוצות מתויגות, הבחורות במכוון לשמור על גבולותיהן התרבותיים, על ידי תהליך דחייה שבו הם מגיבים כלפי הקבוצה הדומיננטית (ראו גם: קרניאלי, 1998 א, ב). המורים, מצדם, מאוכזבים מחוסר שיתוף הפעולה של ההורים ומחוסר ההלימה בין הצהרותיהם, שלפיהן רצונם הוא שילדיהם יצליחו בלימודים, לבין הגיבוי הפסיבי שהם נותנים לילדיהם. הסבר אפשרי נוסף להתנהגותם הפסיבית ייתכן שהוא נובע מתרבות המוצא שלהם - ארצות האיסלאם, שבה הגישה הפטרונליסטית הייתה דפוס מקובל. בגישה זו בעלי העמדה והשררה הם הקובעים, ואילו על הציבור לקבל את המרות. שיוני בדפוס התנהגותי מעין זה דורש זמן למידה ממושך ומחייב התאמה, הבנה והתעדכנות של שני הצדדים. במציאות הקיימת בג"ה המורים בכיתות ההכוון אינם מנסים להכיר לעומק את תלמידיהם, אינם עורכים ביקורי בית, רובם לא ביקרו מעולם בשכונות "אגוז" ו"שקד", התקשורת עם ההורים מתקיימת בימי הורים, אם הם מגיעים, בהתכתבות ולעתים רחוקות באמצעות הטלפון.

השלמה כביכול של ההורים עם המצב הקיים מדגישה את הייאוש שבו הם מצויים. תחושות אלה יחד עם חוסר הסיכוי לניעות מסייעים אף הם לחיזוק מערכת תרבותית נפרדת, בדומה לממצאיו של אוגבו (1982; 1987; Ogbu), אשר מצא כי בתגובה לדחייה במשך דורות, השחורים בארה"ב חיזקו את עצמם בתוך הקבוצה שלהם על ידי התרחקות מקבוצת הרוב. הם יצרו, במתכוון, תרבות משנה משלהם, המנוגדת לזו של קבוצת הרוב, בדומה ל"מיעוטים דמויי כת" (castlike minority). מבחינת היישוב, התהליך מצביע על כישלוננו של בית הספר המקיף לקדם את השכבות החלשות מבחינה אקדמית וחברתית. באופן כללי זהו כישלון מתמשך של מערכת החינוך בהתמודדותה עם האינטגרציה ובהשגת מטרותיה לשיפור מיצבן הלימודי של הקבוצות שמוצאן מזרחי, כאשר הסללה הופכת למאפיין בולט, ומנגונו סלקציה אלה משפיעים על הסיכוי של התלמידים בעתיד לניעות חברתית ולהמשך לימודים גבוהים (השוו: קידרוני, 1999; קשתי, 2000). במציאות זו ממשיכים המורים בהווה, בדומה לחבריהם בעבר, לתייג את משפחות התלמידים בכיתות ההכוון כבעייתיות ואינם חשים כי ההורים שותפים למאמצים של המורים בבית הספר לקידום ילדיהם. מציאות זו גורמת למורים לחוש בודדים ב"מערכה": כי בבית הספר הם אינם מוערכים וגם אינם זוכים להערכה של ההורים והתלמידים בכיתותיהם. הם נשחקים, ובעקבות שחיקה זו נחלש המאבק שהם מנהלים במערכות כדי לקדם את התלמידים בכיתות ההכוון. התוצאה הבלתי נמנעת היא פגיעה חוזרת באוכלוסיית התלמידים וקיובע מיצבם הנמוך. מצב זה הוא מעין דפוס של "נבואה המגשימה את עצמה" (השוו: אלימלך, 2004).

הפעילויות החברתיות בבית הספר

"עכשיו מביאים חברות אבטחה"

אף שעיקר תפקידו של בית הספר מכוון לאפשר לתלמידיו לרכוש השכלה פורמלית, וסביב ייעוד זה מתנהל סדר היום, הרי תרבות בית הספר פורצת את גבולות פעילות ההוראה והלמידה הפורמליים. זו תרבות עשירה מאוד, שיש לה מסרים לימודיים וחברתיים גלויים-רשמיים, ומסרים סמויים, המוכרים למשתתפים (תלמידים ומורים), ומשמעותיים להם. תרבות זו קובעת את הקדורים גם בהפסקות, בטיולים ובאירועים בית ספריים ואף מחוץ לבית הספר.

אירועים ומסיבות בבית הספר המקיף

"אין לנו פתרון אחר חוץ משוטר, הנהלת בית הספר לא מסוגלת לעזור..."

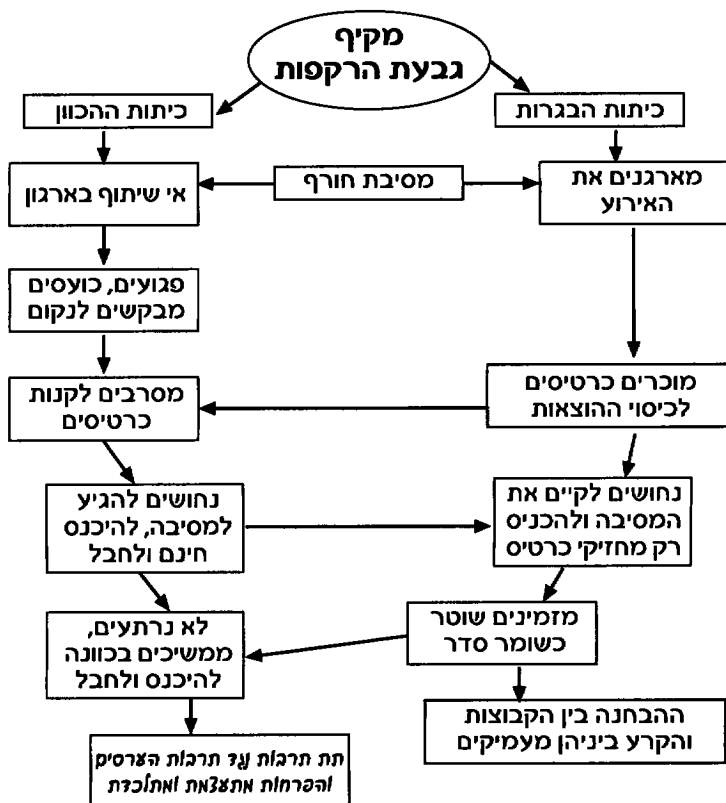
מדי שנה מקיימת החטיבה העליונה (כיתות י-י"ב) שני טקסים מרכזיים, אשר האחריות על הכנתם מוטלת על שכבת י"ב: נשף החורף ומסיבת הסיום. טקס הסיום מתקיים על דשא רחב ידיים בגריכת היישוב והוא פתוח לכל תושבי הקהילה. נשף החורף, לעומת זאת, הוא אירוע פנימי, המיועד לתלמידי בית הספר בלבד. לכן אתמקד בו. התיאור מתייחס להכנות למסיבה ולעצם קיומה בדצמבר, אמצע שנות התשעים. לשם כך נפגשתי עם מארגני הנשף ועם אחדים מבין המשתתפים באירוע מה"חברה הטובים/המבוססים" - אסנת, דורית, דורון, אלון ורני, דרכם נחשפתי למערכת היחסים הטעונה והמתוחה המתקיימת בינם לבין התלמידים מכיתות ההכון, המכונים על ידם "ערסים" או תלמידי הכיתות ה"חשוכות". הם מספרים:

הוועדה המארגנת הייתה פתוחה לנציגים מכל הכיתות, ולמרות ששניים שלושה תלמידים מכיתות ההכון ביקשו להיות בוועדה המארגנת, הצוות הסופי שנבחר לא כלל אף אחד מהם. המחנכת שלהם ביקשה שנמכור להם כרטיסים לנשף, אבל הם לא הביאו כסף לקנות. בודדים קנו כרטיס מראש, עוד אחדים קנו בערב עצמו כשהמחיר עלה מ-10 שקלים ל-15 ש"ח. בערב המסיבה הגיעו "הערסים" בהמוניהם ודרשו להיכנס בלי כרטיס, הם הודיעו לנו: 'אנחנו נכנסים בלי כרטיסים'. רק כשראו את השוטר היססו. השנה הזמנו בכספנו שוטר, כי בשנה שעברה הם נכנסו 'בלי חשבון' והרטו את המסיבה, הפעם היססו וחיכו בצד. השרת ביקש ששניים שעזרו לו ייכנסו חינם. לא הסכמנו, התחילה מהומה וכל "הערסים" ניסו להיכנס חינם. התחיל בלגן, דחיפות. הם היו כ-20-30. הרחקנו אותם בעזרת השוטר אחורה. חברים שלהם אשר נכנסו עם כרטיס, זרקו להם דרך החלון כרטיסים והם ניסו להיכנס אתם, הם צעקו שקנו אותם ושנחנו מוועים מהם כניסה, ודרשו את כספם חזרה. הייתה מהומה והתעצבנות. הבנו שמשוה לא בסדר. או הכנסנו אותם, אבל הפעם קרענו בצד הכרטיס חתיכה, דבר שלא עשינו קודם. ואז מופיע אחד עם כרטיס קרוע, החל שוב ויכות, כל "הערסים" צעקו וכל פעם שפתחנו את השער נדחפו וניסו להיכנס, כשהגיע "ערס" עם כרטיס שלם ופתחנו את השער להכניס אותו, נדחפו כולם פנימה,

כשניסיתי לעצור, זה עם ההזמנה תפס אותי וניסה לחנוק אותי. התחילו מכות, כולם נדחפו ורצו להיכנס, נבהלתי, למזלי הגיעו השרת והשוטר והזיזו אותם אחורה ונעלנו את השער. בסוף ההופעה פתחנו את השערים לכולם ואו הם נכנסו, ועשו בלגן. בשנה שעברה בכוונה הם נתקלו באנשים והתחילו אתם במכות, השנה מנענו זאת על ידי כך שהייתה תאורה חזקה כל הערב ושוטרים בשכר שהסתובבו שם. הם ניסו כל הזמן להרשים את החברים, להידחף, רובם נכנסו בלי ששילמו, בעזרת הזמנות וכרטיסים שזרקו להם מהחלונות. בפנים ניסו לריב אתנו, אבל התעלמנו מהם. הם לא חושבים שהם צריכים לקנות כרטיסים, הם מקבלים את הכוח מהקבוצה. מה שמנע את ההתפרצות האלימה והכניסה חינם זה השוטר. הקדמנו תרופה למכה. אנחנו לא מפחדים מהם, אבל אין לנו פתרון אחר חוץ משוטר, הנהלת בית הספר לא מסוגלת לעזור. היו שם כאלה שהם סתם "עריסים" כמו ערן וקובי, שלא בסטייל שלהם לקנות כרטיסים וביקשו להיכנס חינם, הם ישבו בצד, חיכו שההופעה תיגמר ונכנסו כשהתחיל הדיסקו שהיה פתוח לקהל כולו. אבל היו גם פושעים, ואי אפשר להתעלם מהעובדה שהרוב המכריע ביניהם הם כהי עור שנדחפו בכוח, חברה מרחוב "ההפתעות". בהתחלה שיקרו: "יצאתי, נכנסתי וכו", כשהבנו שהם מרמים, הם עברו לפסים אלימים, נדחפו, מכות, קללות וכו'. היו ביניהם כמה שמסתובבים עם "עריסים", מתנהגים כמותם, אבל לא ממש, שניסו להתחכם ובסוף קנו כרטיסים. האלימים משכונות "אגוז" ו"שקד", בחלקם נפלטו מבית הספר, אלה ניסו לרמות ואחר כך להיכנס בכוח, הם הבעייתיים. רק המשטרה עוצרת אותם. הרמאויות שלהם לא מתוחכמות, לא השקיעו מחשבה אפילו באיך לסדר, או כרטיס משומש, או בכוח. חלק מההתנהגות שלהם הוא רושם, "נכנסתי חינם", וחלק מהעניין שזה מה שהם מכירים ועושים. ההתנהגות הזו לא מאפיינת רק מסיבות בבית הספר, זה היה גם בהופעה של להקת זמר, הם הגיעו בהמוניהם, יותר מ-15-20, כמו במסיבה, ודפקו מכות לשומרים, חלק מהם נכנסו חינם. חלק תכננו מראש מכות בקרבת האולם, פשוט באו לדפוק מכות ונכנסו חינם. זה קורה בכל ההופעות, עכשיו מביאים כבר חברות אבטחה שבאים עם אלות ודופקים מכות למי שמוסה להיכנס. המנטליות שלהם היא נדפוק אותם ניכנס חינם, כלומר, מכות באופן ישיר בקבוצה, ניפנס בהם. זה היה

גם הדגם בחוף הכרמל, קבוצה נכנסה בכוח בשער והוא נפל. הערסים הקטנים אמרו: "אני נכנס בחינם" ראו משטרה מיד קנו כרטיס, זה היה גם בהופעה של להקת רוק. הם הגיעו בהמוניהם כמו במסיבה שלנו, ודפקו מכות לשומרים, חלק מהם נכנסו חינם, חלק תכננו מראש מכות בקרבת האולם, פשוט באו לדפוק מכות ונכנסו חינם. זה קורה בכל ההופעות, עכשיו מביאים כבר חברות אבטחה שבאים עם אלות ודופקים מכות למי שמוסה להיכנס. המנטליות שלהם היא נדפוק אותם ויכנס חינם, כלומר, מכות באופן ישיר בקבוצה, ויכנס בהם. התיאורים משקפים את עמדותיהם ותפיסותיהם של הצעירים ה"מבוססים", תלמידי הכיתות העיוניות. הם לא גילו נכונות לבחון את התנהגותם ולשאול את עצמם מהי התרומה שלהם למתח הקיים בין הקבוצות ומה בידיהם לעשות כדי לקרב את "הערסים", תלמידי ה"כיתות החשוכות". הם בטוחים בצדקת דרכם, ונראה שקיבלו תמיכה מהסביבה: ההורים, מנהל בית הספר והמורים. בדרך התבטאותם בולטים הזלזול, העיונות, חוסר האמון והניכור שמתקיימים בין הקבוצות. תלמידי כיתות ההכוון אינם רצויים בקרב קבוצת הרוב, גם המעטים שמעוניינים להשתתף ולהתקרב לקבוצה הדומיננטית אינם מתקבלים אליהם. השימוש בכינוי הגנאי כלפי התלמידים מכיתות ההכוון מקובל והכינויים הנפוצים הם: "חשוכים", "ערסים", "שחורים" ועוד. תלמידי כיתות ההכוון אינם משתתפים בהכנת המסיבות ואינם קונים כרטיסים למסיבה. בפועל יוצא שהם מנסים להיכנס בכוח או שמראש הם מדירים את רגליהם מהאירוע בטענה שהמסיבה אינה בשבילם. החזקים שביניהם, בדומה ל"דור" הקודם, פועלים במתכוון כדי להרוס ולקלקל את האירועים, עד כי הקבוצה ה"מבוססת" מממנת שמירה בכסף.

המתח בין קבוצות בני הנוער בולט. "הערסים", שמודים כי סיגלו לעצמם כדרך חיים מערכת יחסים לוחמנית, מנסים לכפות את השתתפותם באירועים על פי כללים משלהם, ללא תשלום, תוך הפרעה ושימוש באלימות. הם תובעים להיכנס לאירועים ללא כרטיס ומשהם נתקלים בהתנגדות אינם מהססים להשתמש בכוח, ליצור מהומות ולפגוע באירוע כולו (השוו גם: אלימלך, 2004; אמיתי, 2004; וסרמן, 2004). (ראו אזור 1)



שלום ("דור" שלישי), לא למד בבית הספר העל-יסודי בג"ה, לכן פעילותו התמקדה במערכות החברתיות במסגרות הלא-פורמליות. משנדחה הוא הוביל למלחמה גלויה בין קבוצות הנוער ביישוב, בעיקר במסגרות הביילוי בקהילה ובשערי בית הספר, אך לא בתוכו. הם לא חיבלו בפעילויות החברתיות בתוך בית הספר. ואילו אורן ("דור" רביעי) ובני "דורו" הרחיבו את ה"מלחמה" גם לשטח בית הספר. זאת, קרוב לוודאי, כתגובה ליחס המתנשא והמזלזל של המורים והתלמידים מכיתות הבגרות.

ה"ערסים" מתפקדים בקבוצה באופן מתוכנן וכשיטה, הם שואבים את כוחם מהלכידות הקבוצתית, ויחד הם פועלים בנחישות על מנת להשיג את מטרותיהם. כקליקה אינם חוששים להוציא תלמיד מהכיתה במהלך שיעור ו"לגמור עמו תשכון". כך גם אינם חוששים לחבל במסיכות ובאירועים, למרות אמצעי השמירה וההרתעה. דומה כי הם מחפשים את ההיתקלויות והמכות וגאים בדימוי של נוער אלים ההורס כל פעילות חברתית בבית הספר ובקהילה על ידי הפחדה והפגנת כוח.

המורים אינם רואים זאת מתפקדים לפעול כדי להרגיע את המתח החברתי הקיים בבית הספר. הם אינם מסוגלים לסייע במציאת פתרון הולם לקיום מסיבה שבה ישתתפו כל התלמידים. יתרה מכך, הם מעודדים את ההזמנה של השוטר ואת הפקדת הביטחון החברתי בידיים של שומר מקצועי. כך קורה שקבוצה אחת בבית הספר - ה"מבוססים" - מזמינה בגיבוי ההנהלה, שוטר כנגד קבוצת התלמידים האחרת - "הערסים". תופעה זו מראה כי המערכת החינוכית הפורמלית איבדה שליטה, ולמעשה היא מזדהה עם הקבוצה ה"דומיננטית" ותומכת בה במאבקה בקבוצת התלמידים האחרת, ואין בידי הצוות הכלים והאמצעים לקרב בין הקבוצות ולהפחית את המתחים שנוצרו בחצר בית הספר. המורים, למרות ההצהרות הגלויות כי אין הם מגלים יחס מפלה כלפי כיתות ההכוון, משווים אותם תדיר לכיתות הבגרות. ההשוואה הבלתי אפשרית הזו גורמת לכעס, לתסכול ולפגיעה של תלמידי כיתות ההכוון, הבחורים להגיב בשפה המוכרת להם - אלימות - כנקמה על כבודם הפגוע (השוו: אלימלך, 2004; אמיתי, 2004; וסרמן, 2004).

כך, בבית הספר המקיף ההפרדה המתקיימת בין כיתות הבגרות לכיתות הגמר מחלחלת לכל מערך החיים החברתיים בתוך בית הספר ואין בנמצא יחמה מכוונת

* איור 1 מתאר בצורה גרפית דוגמה לאחד התהליכים ביחסים בין הקבוצות.

לשינוי המצב. המורים דומה "נעלמו" מהשטח, קולם נדם, וכמעט אינם מתייחסים להיבט החינוכי-חברתי בתפקידם. בפועל נוצר מצב שבו הקבוצה הדומיננטית, המוגדרת כטובה על ידי הצוות החינוכי, מתחזקת, בעוד האחרים כתוצאה מהתנהגותם מחזקים את הדימוי החברתי והציבורי השלילי שלהם כאלימים, המחבלים בפעילויות בית הספר, ככפויי טובה וכמפרי חוק וסדר.

טיולים, מחנות ופעילויות מחוץ לכותלי בית הספר "המורה שלא תגידי שאנחנו דפוקים"

טיולים ומשימות גדנ"ע (של"ח) הן פעילויות המתקיימות מטעם בית הספר במהלך שנות הלימודים. אירועים אלה משותפים לכל תלמידי שכבת הגיל בכל המגמות בבית הספר המקיף. כדי להבין את תפיסתו של בית הספר המקיף כמוסד אינטגרטיבי, בחרתי לפתוח בעמדתו של המנהל מנחם וייס, הטוען כי פעילויות אלה נועדו לקירוב הקבוצות ולשיתוף פעולה ביניהן:

אנחנו מארגנים פעילויות שכבתיות שמטרתן לטשטש פערים וגבולות בין הכיתות השונות, למשל: טיול שנתי לכל השכבה, סיורים לשתי כיתות, מתוך כוונה לערבב ביניהן, לא תמיד לשביעות רצונם של שני הצדדים. חלק ניכר מהתלמידים החלשים לא רוצים לצאת לטיולים, כי מתייחסים אליהם לא יפה, הם מרגישים נחותים ואין לנו מה לעשות.

גלית, מחנכת כיתת חשמל במגמת ההכוון, מתארת התרחשויות מהמסע של כיתות י"ב לאילת:

לטיול לאילת יצאו 10 תלמידים מהכיתה שלי ו-30 מהכיתה העיונית. התלמידים שלי התחלו כל הטיול (היסטוריה של ילדה שלא חשה את הרגליים, תלונות על כאבי בטן). אקמול והידיעה שהם משוחררים ממסלול ההליכה מיד הבריאו אותם. בסוף היום, כשכל המורים נחו, אני נאלצתי לטפל בהם. הם לא עזרו בתורנות האוכל, ברחו מאחריות, לא מוכנים לתת מעצמם. הילדים בכיתות העיוניות עשו הכל לבד. גם בשירות הלאומי "החברה הטובים" עובדים והם מתחמקים. יש פער חברתי עצום בין הילדים מהבתים "הטובים" לילדי השכונות. "הטובים" לא חשים כל צורך להתקרב אליהם מבחינה חברתית ולימודית, ושום מסגרת לא מעודדת אותם להתקרב לאוכלוסיה זו, גם לא הטיולים. הם גם

מעליבים אותם ופוגעים בהם, לא רוצים לשבת אתם באוטובוס אחד. קוראים לבנות "פרחות", ואלה פורצות בבכי: 'למה הם פוגעים בנו? אנחנו יושבות בספסלים האחוריים, למה נטפלים אלינו? הבנות חזרו מהטיול מתוסכלות, טענו שהיה מאבק בין הכיתות על המוזיקה המזרחית, והן ציינו שזה היה מאוד משפיל וגרוע. המגע היומיומי פוגע בהן.

על התרחשויות שקרו בסמינר במשואה שהתמקד בנושא השואה מספרת שרה שחם:

לסמינר השואה במשואה לכיתות י"ב יצאו כמעט כל תלמידי כיתות ההכון, זו הייתה הפתעה, למרות שחייבנו אותם. בבוקר ניתנה הוראה להתייצב ב-8.30, באולם ההרצאות. פעמיים עברתי וקראתי להם לצאת מהחדרים. ליתר ביטחון הוצאתי אותם ב-8.00 מהחדרים לאכול. יצאתי מדעתי, לתשעים תלמידים אומרים להגיע בשעה 8.15 לאולם ההרצאות וכולם מגיעים, ועשרה אינם. הערתי אותם בבוקר כמה פעמים, דפקתי, קראתי, אמרו שבאים, הם באמת יצאו לאכול, אך להרצאות לא הגיעו. המעטים שהגיעו הפריעו או השתעממו בעוד אלה מהמגמות העיוניות הקשיבו בעניין רב. אני צריכה לעבוד גם כמוכירה מינהלית בבית הספר כדי שלא יהו אותי עימם. בזמן הפגיו הם מעשנים סיגריות ומשחקים קלפים. התורנויות בחדר האוכל חולקו בין כל הכיתות, הכיתה שלי שובצה ליום האחרון רק לארוחת בוקר. הם הגיעו לאכול רק ב-7.30. לא עבדו בתורנות, בקיצור לא עשו כלום. בכיתות האחרות תמיד יש גרעין שעושה, יש רצון, אצלם ההפך, הפער הוא עצום. כשכעסתי עליהם אחת הבנות אמרה לי: "המורה שלא תגידי שאנחנו דפוקים".

נאוה, האחראית על נוער בסיכון, מצטרפת לפעילויות החוץ בית ספריות כמלווה של כיתות ההכון, וכך סיכמה את התרשמותה:

בטיולים ובפעילויות הם תמיד באו עם מגהץ מיוחד לגיהוץ הבגדים ולגיהוץ השיער. ה"ערסים" לבושים סגור ומעונב, מסוחר מאד. הם לא מוכנים לשום מאמץ. לעומתם החברה האחרים נראים מונוחים לידם, אבל פעילים.

המורים והמדריכים של תלמידי כיתות ההכון ביקורתיים מאוד ושיפוטניים כלפי תלמידיהם, ותדיר משווים אותם לקבוצה האחרת - "המוצלחת", בכך

הם מנמיכים אותם ומציגים את התנהגותם באור שלילי. מציאות זו חוסמת את יכולתם של המורים להבין את תלמידיהם ואת מצוקותיהם כדי לזכות באמונם. בפועל, במקום קירוב בין הקבוצות מתחזקות ההפרדה ומתהדקות הלכידות הקבוצתית והכוח שכל קבוצה שואבת כקבוצה מחבריה. כיתות ההכוון יוצאות לפעילויות אלה מתוך הכרה, חוסר רצון וחוסר עניין, הם חשים לא בנוח בסיטואציה הזו, וההבדלים בין הקבוצות אף מתחדדים. הצוות החינוכי אינו מתייחס לתחושותיה של האוכלוסיה הזו, להפך, הם עומדים בהשוואה לקבוצה הלומדת בכיתות לבגרות ויוצאים נפסדים. גם המנהל מקבל כביכול את המציאות הזו בחוסר אונים בטענה: "הם מרגישים נחותים ואין לנו מה לעשות", כאילו האשם כולו מתרכז בקבוצה החלשה ובהתנהגותה, ורק בידיהם לשנות את המציאות. לכאורה הגישה הזו לא מחייבת את הצוות החינוכי ואת הקבוצה ה"מבוססת" לשום פעילות ושינוי, שכן הם בסדר. ההתגמשות או ההתאמה והשינוי נדרשים מתלמידי כיתות ההכוון, שממילא הם נטע זר בבית הספר ובקהילה, ונראה שאין כל מוצא מן הסבך.

את תפיסותיהם של הצעירים מהקבוצה "המבוססת" מתארת ליאת, תלמידת כיתה י' מהקבוצה ה"מבוססת":

בטיול שלנו ה"ערסים" וה"פרחות" ישבו כל הזמן באוטובוס ולא יצאו למסלולי ההליכה ומסלולי המים. היה לנו כיף והם לא השתתפו, כי "זה קשה, לא רוצים ללכלך ולקלקל את הנעליים". כמובן, כי יש להם נעליים יקרות של מעצבי אופנה, שהתסרוקות לא תתפרע וכך הלאה. או ברור שאין קשר והמרחק גדול. בגללם כיתות י"ב ויתרו על "טיול נודד", כדי שיהיה ל"ערסים" ול"פרחות" נוח, שיישנו בתנאי אכסניה, אז מה את חושבת שהם טיילו והלכו במסלולים? לא! הם רק מקלקלים. הם מאוד עיצבנו אותנו, כל הזמן צחקנו עליהם שהם לא נכוסים למים, לא הולכים במסלולי ההליכה קשים. הם ישבו בסוף האוטובוס, הרעישו, התחצפו למורים, והקשיבו למוזיקה רעשנית. כשהמורים או אנחנו ביקשנו להנמיך את המוזיקה הם התעלמו או הנמיכו מעט ומיד הגבירו מחדש. כשמורים חייבו אותם לבצע מסלול ההליכה, הם פשוט לא הקשיבו להם ועשו מה שהם רוצים, ענו בחוצפה, שזה קשה להם והבגדים שלהם יתלכלכו, ולא הלכו.

ענת מכיתה י"א, המשתייכת לקבוצה ה"מבוססת" לומדת בכיתה מקצועית
לבגרות, מוסיפה:

בטיול השנתי, לרוע מזלנו, הם נסעו באוטובוס אתנו. כמוכן, הם נכנסו ראשונים
ותפסו את המקומות האחרונים, זה הקנה להם תחום משלהם, אף אחד לא מפריע
להם, הם מאחזיהם רואים מה שאנחנו עושים ואנחנו לא רואים אותם.
הם הרעישו נורא, חשנו תחושת מיאוס כלפיהם. ביום האחרון היה מסלול הליכה
קשה, בדרך חזרה הביתה רק רצינו לישון באוטובוס, אבל הם, שכל הטיול
לא התאמצו, הרעישו נורא ושמנו מוזיקה שלהם איומה. ניסינו להגיע לפשרה
לקטטות כמו יהודה פוליקר, אבל הם סירבו, רק את זהבה בקולי קולות. לא היו
מספיק מקומות והם לא התחשבו לא במקום ולא ברעש למרות שהעירו להם.
המול שלהם שהכיתה שלנו "גרפיקה" כיתה הכי סבלנית וסלחנית. בכיתות
האחרות הילדים מאוד יהירים ואגרסיביים ושם היו פוגעים בהם ללא חשבון. בכל
המסלולים המדריכים ראו שקשה ל"עריסים". הם קיבלו מסלולים קלים יותר,
נחו, זכו בבית ספר שדה ליום נופש, כי בסך הכל אלה בנות שרגילות להתאפר
ולהתיפיף ולא לעשות מסלולים קשים. כך גם הבנים, לא אוהבים להתאמץ.
המורים לא רצו להכריח אותם, אותנו הכריחו, אליהם היו יותר סלחנים.

יעל מכיתה י"ב לבגרות מתארת:

בשירות לאומי הגדירו את הכיתות ה"חלשות" כפדלאות. בתורנות מטבח,
שזו עבודה קשה, המחנכת שלנו הצטרפה אלינו לעבודה וגם שדה אתנו. החייל
שהיה בתורנות אמר לנו שאנחנו צריכים לברך את המורה שלנו, עליהם המורה
כל הומן צעקה, פגעה וחלזלה בהם, לא היה לה יחס אוהד.

התיאורים מחזקים את התחושה של פער עמוק בין הקבוצות. תחילתו בחוסר
הקבלה מצד האוכלוסייה הבוגרת והוותיקה בג"ה, שלא יצרה תנאים להשתלבותם
של תושבי "אגוז" ו"שקד" בקהילה. בפועל, הוותיקים חיזקו את ההפרדה הן
באזורי המגורים והן בחיי הקהילה וארגוניה (בתי הספר, חוגים, פעילויות וכו').
בהווה, למרות שינויים מרחיקי לכת במבנה מערכת החינוך וברציונל שלה, הרי
בחי הימיום הנתק נשמר ונפרס על כל תחומי החיים. גם בבית הספר המקיף
"ארו" נדמה כאילו מתקיימים שני ספר תחת קורת גג אחת. המורים מסייעים
לחיזוק ולשימור המצב, אם במודע ואם שלא במודע. חוסר אוניס וביקורתיות

רבה מצד הנהלת בית הספר והמורים כלפי אוכלוסיית כיתות ההכוון מדיגישה את חריגותם. כך הניכור בין הקבוצות, הולזול, חוסר הקבלה, הסבלנות והסובלנות כלפי תלמידי כיתות ההכוון בולט. אמנם, בית הספר מקיים פעילויות משותפות, אך בפועל, תלמידי כיתות ההכוון נספחים לתכניות. הם נדרשים להתאים עצמם לקריטריונים שבהם מעריכים את תלמידי כיתות הבגרות, כאשר מראש עמדתם נחותה. כל מחאה שלהם, כל קושי או ניסיון לעמוד על דעתם מתפרש כהתנגדות ויוצר אנטגוניזם כלפיהם. הם נזופים תדיר על ידי צוות המורים, תחומי העניין שלהם וסגנון התנהגותם נדחים בבוז על ידי תלמידי הכיתות האחרות והמורים. ההחלטה של בית הספר לקיים פעילויות משותפות אינה מגובה בהלים ובמעקב. בפועל, הביצוע נתון לשיקול דעתם של המורים וללחצים שמופעלים בשטח. לכן, בתנאים אלה המוטיבציה של תלמידי כיתות ההכוון יודדת ואין הם משתפים פעולה. הטיולים המשותפים אינם משמשים מנוף לקירוב בין הקבוצות, להפך, הם מעמיקים את הקרע ומחדדים את ההבדלים ביניהם. אלה באים לידי ביטוי בפירוש השונה של משמעות המושג "טיול", בהעדפות המוזיקליות, בהתבדלות כמו במקומות הישיבה באוטובוס ובפעילויות. המורים טוענים כי כיתות ההכוון מתייחסות לטיול כאל הכרח, לכן הם מתחמקים מכל מאמץ ומגלים חוסר עניין, זאת למול העניין והמעורבות הלימודית והחברתית של הקבוצה האחרת. המורים בכיתות ההכוון מבטאים אי נוחות, כעס, בושה, תסכול ואכזבה מתלמידיהם, ועוד יותר מכך שהם כעובדים מזהים עם הקבוצות האלו. הם כועסים על הצורך לשכנע אותם לצאת לטיול, ועל כך שבמסגרתו עליהם להתעמת עמם כדי שיבצעו את המטלות והתורנויות המוטלות עליהם. מבנה יחסים זה מקשה על התוויית מערכת יחסים תקינה המושתתת על אמון בין המורים לתלמידיהם. תלמידי כיתות הבגרות קולטים שהמורים אינם שבעי רצון מהתנהגותם של תלמידי כיתות ההכוון וחשים כעס על כך שמקלקלים להם את הכיף של הטיול. מערכת יחסים סבוכה זו גלויה לכל וניתנת לזיהוי בנקל גם לעיניהם ולאוזניהם של זרים, ועובדה היא שהבחין בהם החייל שאיננו חלק אינטגרלי מבית ספר. מערכות היחסים המתוחה של תלמידי כיתות ההכוון עם בני גילם מהקבוצה "המבוססת" ועם מוריהם, אשר מתקשים לקבל אותם כפי שהם, מעצימה את הרגישות והפגיעות שלהם וגורמת להגברת החשדנות בין הקבוצות.

ה"עורסים" וה"פרחות" מגיבים, הם אינם פסיכיים, אינם מבוששים ואינם כנועים, גם בטיולים. הם מתמקמים בקבוצה באוטובוס, מדגישים את נוכחותם על ידי השמעת מוזיקה בקול רם, בדרך התואמת את טעמם ומתחמקים ממטלות. הביוגרפיות של ארבעת ה"דורות" בכלל, ושל אורן ("דור" רביעי) בפרט, מדגישות את העימות הגלוי בקהילה ובתוך בית הספר. בטיולים הם ממשיכים להתנהג בדרכם ולחזק במתכוון את הנורמות המקובלות עליהם, תוך הבחנה ברורה ומכוונת בינם לבין ה"מבוססים", זאת גם אם המורים כועסים והם מהווים מוקד ללעג. המפגש אינו נוח לשני הצדדים, כפי שצינו בראיונות.

התלמידים מכינות ההכוון המעיטו להתייחס בדבריהם לטיולים ולאירועים הבית ספריים בטענה שאין להם מה להגיד, למעט ציון העובדה שהם אינם נהנים בטיולים, וכי הם יוצאים אליהם מחוסר ברירה. הם חשים במתח ומוציאים עצמם מתגנחים עם כולם, לעתים במתכוון. שרה תיארה את המתח באומרה:

בית ספר מקיף חייב להתאים לכולם. במחנה נודד אין מקלחות לילדים ונודדים ממקום למקום. תלמידי כיתות ההכוון לא יוצאים לטיול וכך החטאנו את מטרת הטיול - אינטגרציה. לכן הלכנו לקראתם ושינינו את המתכונת למחנה קבוע. כך הם גם יכולים להישאר ולא לצאת ליום ההליכה. אבל הודענו להם ש"אם הם לא יצאו לטיול הם באים ללמוד", הם התמרמרו, כעסו, היו עימותים קשים, צריך הרבה כוח אליהם.

אף אם הכוונה של צוות בית הספר הייתה לגרום לאינטגרציה בין הקבוצות במסגרת טיולים ופעילויות חוץ בית ספריות, כפי שטענו המנהל ומורים אחדים, לא זו המציאות המתקבלת. הוויתור על מתכונת מחנה נודד ושינוי הלינה מאוהלים למגורים מסודרים באכסניה, לא הרגיעו את הרוחות, להפך, המתח בין הקבוצות גבר והפערים העמיקו. ה"מבוססים" חשו שהם מוותרים ללא הצדקה על חלק מהותי בטיול, ואילו תלמידי כיתות ההכוון לא היו מעוניינים בטיול המשותף שבו חשו נחותים. כמו בעבר גם במקרה זה בית הספר ביצע שינוי, אך לא היה בו כדי לתקן את המצב. אמנם המורים פעלו בתגובה לטענה של תלמידי כיתות ההכוון על אי נוחות הלינה באוהלים, אך לא לקחו בחשבון שאולי זה התירוץ לבעיה עמוקה הרבה יותר. הם לא ניסו בפועל לתקן את המצב. לצוות החינוכי לא הייתה כוונה ולא היה רצון לוותר על "ערך" הטיול המשותף, כאמצעי להשוואה ולקירוב. הם סירבו לפרוץ את דפוס החשיבה המקובל

ולחפש דרכים אחרות, דיפרנציאליות לכל קבוצה ואולי בחלקן משותפות. כך הם חשו שבאו לקראת כיתות ההכוון, ואלה, לעומת זאת, לא העריכו כלל את המאמץ ואת השינוי, והכעסים ההדדיים התעצמו. בפועל, האינטגרציה לא התקיימה, היחסים בין קבוצות התלמידים החריפו, והתחושה שהתקבלה הייתה כי במקיף "ארוז" התקיימו שני בתי ספר נפרדים תחת קורת גג אחת, עם כל המשמעויות הנלוות.

דוגמה נוספת למערכת היחסים הטעונה מצאתי בתיאור אירוע שהתרחש במחנה גדנ"ע לכיתות י"ב בבית ליד. סיפרה לי עינת, מחנכת כיתה לבגרות ומרכזת השכבה. דבריה נתמכים גם על ידי תלמידים שנכחו בתקרית:

כל שכבת י"ב יצאה למחנה, מכיתות ההכוון יצאו מעטים, הלינה הייתה בחדרים מעורבים. עופר, ששוא את ה"ערסים", חיפש ריב עם אבישי מכיתת המסמ"ם, ילד שקט, רגיש ובעייתי, אך לא אלים, והעליב אותו. עופר לעג לו, דחף אותו בגסות וקרע את שרשרת הזהב שלו. אבישי התחמם והכניס לו אגרופים. כך הפכה התגרה לקרב בין שתי הקבוצות. לאחר בירור שערכנו ביקשנו שישלימו, עופר סירב, חשש שחבריו ילעגו לו. כשיצאנו אמר לי עופר: "יש לכם מזל שלא פתחת את הפה, ולא אמרתי מה שאנחנו חושבים על ה'ערסים". חבריו באו אליי בטענות: "למה מוציאים את כל השכבה יחד למרות שיש מתח ובבית הספר יודעים זאת?" הייתי מופתעת, גם חבריי המורים טוענים שלא היה להם מושג שקיים מתח, בעוד הילדים חזרו והדגישו שהמתח רב והמורים יודעים אך מתעלמים. כשהסתיים הדיון שלושה ילדים אמרו לי: "עינת, את הרי יודעת שהם שחורים". כשהגבתי שיש גם "ערסים" רומנים (כאלה שהוריהם אשכנזים) הם ענו: "את יודעת למה אנחנו מתכוונים". הם נתנו לנו להבין שקיים נתק אדיר ומתיחות רבה, ובבית הספר יש מתיחות אלימה. אורי, שהוא חוק למדי, הדגיש שלא הפריד כי הוא פוחד להסתבך. עופר פותח את הפה ומסתבך, רובם לא מסתבכים, פשוט משתדלים לנתק מגע. לדבריהם יש מתיחות רבה ויש צורך לטפל בה. מנהל בית הספר מטייה, יש מגמה להסוות את הדברים ולהראות שהם לא קיימים, והמקרה הזה הוכיח שקיימים ועוד איך. הילדים שלנו טענו שיש הבדלים במוטיבציה וזה מקומם אותם מאוד. בלטו בשיחות הביטויים: "הם ואנחנו", "אי אפשר לצאת יחד, צריך למנוע זאת". למרות האינטגרציה המציאות מדגישה פערים.

כתגובת המשך לאירוע, החליטה קתרין, מחנכת של עופר, לקיים שיחה על האירוע עם כל תלמידי כיתתה. השיחה כפי שהתקיימה בכיתה י"ב לבגרות (צירוף מקצועות), נרשמה והיא מובאת להלן:

המורה: האם זה בסדר לדעתכם שכיתות י"ב יוצאות כל השכבה לפעילויות?

תלמידים: כן, זה בסדר כל עוד הם לא מוזיקים.

המורה: מה הבעיה אתם בעצם?

תלמידים: הם אלימים, שונים מאתנו, מקקים, גזקים ומיני מוזיקים. ככה הם, אין מה לעשות, הם אלימים וצריך להתנהג אתם בכוח, לא לדבר אתם. הם מחפשים אתנו צרות. חייבים לערב משטרה. צריך לשים אותם בכלא, כי הם עוסקים בפשע, תמיד בקבוצות. צריך להעיף אותם, לא להסתכל על העבר אלא לטפל בהם ביד קשה.

עופר: רק טרנספר.

יורם: לחסל אותם זהו, לשים אותם מאחורי סורגים כי לא ניתן לשנות אותם. זה שהם שונים מאתנו זה לא משנה, הקובע זה איך הם מתייחסים אלינו, כשגד עובר הם צועקים לו: "שמשון ודלילה" בגלל השיער הארוך שלו. אחד מהם איים עלי שהוא על תנאי בבית ספר, אבל יטפל בי אחרי בית הספר בגלל שקראתי לו ערס.

גד: הם יכולים לקרוא לי "שמשון ודלילה", אבל אם אני אקרא להם בשמות, כל האחים שלהם יבואו עליי. רבים מאשרים ומוסיפים: באמת לכל שחקן שרואה את רם או שי (בעלי שיער ארוך) יש מה להגיד.

קתרין המורה ביקשה לאורך כל הדיון: תגידו לי, תסבירו לי, למה? איך? לא הגיבה רק רצתה להבין.

שי: הם שונים מאתנו.

המורה: במה? תסביר.

שחר: זו המנטליות שלהם מהבית, הם לובשים גורמטים³⁶, חשוכה להם ההופעה ומתלבשים פֶּרְפֶּקט, חולצה פרחונית ומשקיעים בכך את הכול.

36. ההגדרה המקובלת בקרב הצעירים לגורמט: צמיד זהב ושרשרת עם פלטה שעליה חרוטים ראשי התיבות של שמם או ח"י.

במחנה הגדנ"ע הערסים התנהגו אחרת לגמרי, כאילו זה פיקניק, לא קמו בזמן, עשו צחוק מהמפקד ואמרו שככה זה שמח בשביל החברה. אנחנו קמנו בבוקר ב-5.00 והתחלנו בפעילות, אבישי, חיים והחברָה שלהם קמו ב-8.00 נעשו חברים של הטכאים, הם הכינו להם אוכל מיוחד. הם רק כייפו ואנחנו עבדנו. השפה שלהם שונה לגמרי משלנו. הם שונים.

אמיר (שרשם את השיחה והעבירה אלי) סיכם אותה באומרו:
 החברה שונאים אותם: א. בגלל האלימות שלהם; ב. אנחנו לא מוכנים לקבל שאולי גם אנחנו לא בסדר, השחורים לא בסדר וזהו. ההתנהגות שלהם היא שונה, לא בראש שלנו.

הפליאה והתדהמה של קתרין, מחונכת בכיתה י"ב, אשר תלמידיה היו מעורבים בסכסוך ואף התחילו בו, ושל עינת, מחונכת בי"ב ומרכזת השכבה, מחוקת את התחושה שהמורים אינם מודעים למערכת החברתית בבית ספרם ואינם מבינים אותה, ולמעשה התחום החברתי בבית הספר לא ממש נתפס על ידם כחלק מתפקידם. כבר בפתיחת הדיון, השאלה שמציגה קתרין מאפשרת דיון חד-כיווני הכולל הוצאת כעסים עד כדי שנאה, ולא דיון חברתי ערכי המחפש פתרון הולם למערכת בית ספרית שלמה. גם עינת (מרכזת השכבה), אולי מבלי משים, יצרה הבחנה בין הקבוצות באומרה: "הילדים שלנו טענו שיש הבדלים במוטיבציה זה מקומם אותם מאוד". המציאות היא שיש שתי קבוצות מובחנות, אשר המורים נתנו יד ביצירתן ובהמשכיותן כמצב קיים. נקודות המגע כרוכות במתח ובאלימות המחדדים את הפערים (השוו: אלימלך, 2004). אלה אף גוברים בטיולים לאור האינטנסיביות שבקרבה, לאור תחושת ההפסד של כל צד מנקודת ראותו. כך המסיבות והטיולים, אשר לטענת המנהל נועדו לקרב, גורמים למתח נוסף ולמאבקים גלויים. כדי להשיג את ה"קרבה" תובעים המורים מתלמידי כיתות ההכוון לצאת לטיול ומאיימים להעניש את המסרבים. תביעה זו גורמת לכך שהתלמידים מכיתות ההכוון יוצאים לטיול בלי עניין ובלי מוטיבציה, ומתקשים לעמוד במאמץ שהטיול דורש מהם. מציאות זו מגבירה את המתח ואת העימותים עם הקבוצה האחרת. כתוצאה מכך, במקום שהטיול יקרב בין הקבוצות, הוא מגביר את המתח ומעצים את ההבדלים ביניהן. בשונה מתלמידי כיתות ההכוון, תלמידי כיתות הבגרות חשים שהטיול נועד למענם ובשבילם, הם אוהבים לטייל ונכונים למאמץ, ולאי הנוחות הכרוכים בטיול. הם כועסים על השותפים מכיתות

ההכוון - ה"ערסים" ו"הפרחות" ולעגים להם. מבחינתם הכוונה המוצהרת של בית הספר - ליצור קרבה בין הקבוצות - אינה ממטרות הטיול. במציאות זו גובר הפער בין ההצהרות הגלויות של בית הספר (politically correct), למציאות הסמויה, שהיא, בפועל, תרבות בית הספר, שהיא מציאות של מתת, עוינות וריחוק בין הקבוצות בשטח בית הספר ובפעילויות החברתיות והלימודיות המתקיימות מחוצה לו.

הדפוסים הלימחיים, החברתיים וההתנהגותיים שמייצגים תלמידי הכיתות העיוניות מקובלים על המורים, מייצגים את רוח בית הספר, והם המודל להשוואה. המורים מציינים כי ההבדלים מתקיימים בכל התחומים: במוטיבציה להצלחה בלימודים ולהשתתף בפעילויות בית הספר, לתרום למען הכלל, בסגנון הלבוש, בתחומי העניין ועוד. בכך הם מבהירים, לעתים ללא שימת לב, מי היא הקבוצה המועדפת עליהם. למסדר שהם מעבירים יש, קרוב לוודאי, השפעה ניכרת על שתי הקבוצות. אישור לכך קיבלתי גם משן, מרכזות כיתות ההכוון, זו האחראית לקידומם של תלמידים אלה, שחששה להיות מוזהה רק עם קבוצה זו, ובחרה להדגיש שהיא מקפידה לשמור גם על תפקיד המזכירה המינהלית בבית הספר. מנגד התלמידים חשים ביחס האמיתי של שדה כלפיהם, כפי שהיא עצמה ציינה: "שלא תגידי שאנחנו דפוקים". במציאות זו המורים בכיתות ההכוון מתקשים לקבל את תלמידיהם, ובודאי שהם מתקשים להציע פתרונות הולמים לשיפור מיצבם. הרושם המתקבל הוא, שההנהלה וצוות המורים בכיתות העיוניות ל"תומס" "אינם מכירים" את המצב, מתעלמים מן המתרחש ומתנערים מאחריות כלפיו. גישה זו נותנת "לגיטימציה" לשימור המצב ובפועל אף להתרפתתו. אפילו אירועים חמורים כפי שאירעו במחנה הגדנ"ע (כפי שסיפרה עינת) ובגושף החורף (שבמהלכו נאלצו להזמין שמירה נגד כיתות ההכוון), והיו ידועים לצוות החינוכי, לא נוצלו על ידם כבסיס לבניית מערכת יחסים חיובית. המחנכים מתגלים כחסרי אונים וככתובת שאין טעם לפנות אליה.

בית הספר - ההפסקות והפעילויות מחוץ למסגרת השיעורים הפורמליים

"מכיתה ז' אנחנו קבוצה... אוהבים להפחיד... להיקרא 'העבריינים'"

ליחסי הגומלין היומיומיים כפי שהם מתקיימים מחוץ לכיתות, בהפסקות ובמסדרונות, נודעת חשיבות רבה בתרבות בית הספר. חשיבות זו מתעצמת בגיל

הנועורים, שבו לקבוצת השווים תפקיד משמעותי בעיצוב הזהות ודפוסי ההתנהגות של המתבגר. לאינטראקציות החברתיות האלה משקל והשפעה בהבניית הזהות האישית והקבוצתית, היחס לבית הספר, לקהילה ולחברה הרחבה של כל אחד מהמתבגרים. הקבוצה החברתית שאליה משתייכים הנוערים הופכת לעתים למסגרת החברתית-תרבותית המשמעותית ביותר עבורם, היא מהווה את קבוצת ההתייחסות שלהם וממנה הם שואבים את הסגנון התרבותי שעמו הם מזדהים. ההשתייכות לקבוצה תורמת לדימוי של הצעיר בעיני האחרים, והעובדה שהוא שייך לקבוצה מסוימת גורמת לכך שיועדך על ידי האחרים ובעיני עצמו (פלום, 1995; קרניאלי, 1998 ב). הצעירים בג"ה, המשתייכים לקבוצות משנה שונות, ניאותו ברצון, בגילוי לב ובגאווה לשוחח עמי על המסגרות החברתיות שאליהן הם משתייכים. בבית הספר המקיף בג"ה ובקהילה כולה מתחלקים בני הנוער לשלוש קבוצות מרכזיות:

1. **"הערסים" וה"פרחות"** - קבוצה זו כוללת בעיקר נוער שמוצאו מזרחי, משכונות "אגוז" ו"שקד" - בחלקם לומדים בכיתות ההכון במקיף המקומי, האחרים לומדים בבתי ספר מקצועיים באזור, עובדים או מסתובבים ללא מטרה;
2. **"החברה הטובים" או "הרגילים" או ה"יורמים/חנונים"** - קבוצה זו כוללת נוער הלומד בכיתות לבגרות ומתגורר באזורים "המבוססים", והוא ברובו ממוצא אשכנזי. רובם משתייכים לתנועות הנוער ביישוב או פעילים באגודות ספורט או באומנויות הבמה.
3. **"הפריקים" "הזרוקים"** - קבוצה זו כוללת צעירים ההולכים יחפים, מגודלי שיער, לבושים באופן מרושל - מעילים ארוכים, כובעים. מכנסיים קרועים, רובם ככולם משתייכים לאוכלוסייה ה"מבוססת", לומדים בכיתות הבגרות ומוצאם אשכנזי.

הכינויים מקובלים על קבוצות הצעירים והם משייכים עצמם לאחת מהן, כאשר בקצה האחד מצויים "הערסים" ובקצה השני "הפריקים". המתחים חזקים במיוחד בין ה"ערסים" ל"פריקים".

המורים והמדריכים במתנ"ס ובמסגרות אחרות סוברים כי ה"ערסים" הם אלה היוצאים את ההתגררות והמריבות המלוות באלמוות פיזית ומילולית, בעוד הקבוצות האחרות נגרות בעל כורחן למתח הבין-קבוצתי. אולם במציאות, השדרים וההתנהגויות של "המבוססים" כלפי ה"ערסים" מבטאים דחייה, לעג,

נוקשות וריחוק, והם בין הגורמים העיקריים למתחים רבים. "המבוססים" מבצעים את מעשיהם בתחכום, מבלי שייתפסו, ובידיעה כי המבוגרים תומכים בהם. חשוב לציין כי בין ה"חברה הטובים" ל"פריקים" מתקיימים יחסי קרבה וחברות, כי הם באים מאותו רקע חברתי-כלכלי ולומדים באותן הכיתות.

ה"ערסים" וה"כרחות" - כרטיס ביקור "מדביקים להם סטיגמה של פושעים"

שלום ("דור" שלישי), מי שפתח במלחמה מכוונת וגלויה ובתהליכי כיבוש בקבוצה ה"מבוססת", מתכוון ממרחק הזמן באחיו הצעיר ירון בן ה-17, המוגדר כ"ערס" ומתאר אותו ואת קבוצתו באומרו:

היום זה לא כמו פעם, לי עוד הייתה תקווה, ניסיתי להשתלב, להתקבל, אחי בכלל לא רוצה בזה. יש לו את החברים והחברות שלו והוא שמת בחלקו. אין לו כל כוונה ל"השתכנן". הוא כל היום ליד "התיכון" עם החברה על ה"הונדה", זה המקום שלהם. הם מתקהלים ומדביקים להם סטיגמה של פושעים, מבלי שניסו להתקרב אליהם... אני אומר לצעירים שלנו: "תפסיקו לעשות רעש ולמשוך תשומת לב", הם אומרים: "לא אכפת לנו מה אומרים עלינו". אני מנסה שלא ידביקו להם סטיגמה, אבל להם לא אכפת.

שלום רואה את אחיו וחבריו ומתקשה להאמין שהם באמת מרוצים ממיצבם ושאינן ככוונתם לחצות את הגבולות. שלום בחר במלחמה מחוסר ברירה, משום שנדחה בגסות על ידי הקבוצה ה"מבוססת" ודומה כי אחיו וחבריו גאים ושמחים בחלקם. אורן מחזק הרגשה זו באומרו בגאווה:

מכיתה ז' אנחנו קבוצה... אוהבים להפחיד ולהפגין כוח, להיקרא 'העבריינים', 'הגברים', אף אחד לא יחפש צרות אתנו. שלטנו בבית הספר, לא יודעים פחד, אפילו לא מהמשרטה, מגובשים, לא יכולים להיכנס בינינו.

"הערסים" מרגישים טוב עם הדימוי הציבורי שלהם ועם דרכם. נוכחותם מורגשת מאוד, הם מוכרים ומטיילים יראה, לא ניתן להתעלם מהם ומהכוח המאפיין אותם, הם נהיים ממעמדם ומכוחם.

גילה, למרות מוצאה האשכנזי וסביבת מגוריה המבוססת, מוגדרת כ"פרחה" עקב שיבוצה למגמת מסמ"ם - כיתת חשבונאות. השתייכותה לשתי הקבוצות מאפשרת

לה להתבונן בקבוצות ולבחון אותן. גילה מוסיפה למתבונן מבחוץ ממד נוסף על המבנה הפנימי של הקבוצות ועל מה שנדרש כדי להשתייך לקבוצת ה"ערסים":

אני לומדת חשובנות, כולם בכיתה נקראים "ערסים". הם לוכשים רק בגדים אופנתיים, יש להם צורת דיבור מיוחדת, מקללים, השיער של כולם עם מוסי, כננות, גיל וצבעים. להיות "ערס" מזוהה במפורש עם עדות המזרח. כל ה"ערסים" חברים, אבל בתוכם הם מחולקים לעדות: מרוקאים, גרווינים, פולנים. אלה מעדות המזרח מרגישים שם גאווה. הכנות רוצות להתבלט. אם יפגעו במרוקאיות יעלו על הפוגע מאה, הם ממש מאוגדים. אם מישהו יפגע בי אני לא מקנאה בו, כי יש לי חברים "ערסים" שמגינים עליי. אני מדברת בשפה שלהם ויש לי אותה צורת התבטאות, זה ממש טבעי. יש לי ביטחון בזה שאני מכירה את הראש של ה"ערסים".

לא טוב לי מבחינה חברתית בכיתה, לא מרגישה נוח ביניהם, ואני מתביישת מהתלמידים בכיתות הבגרות. בכיתה שלי המוצא הוא משמעותי, הגאווה שלהם כעדות המזרח, העמידו עצמם כהכי טובים, הם יצרו את הנושא וממש מרגישים חזקה על כיתות מסמ"ם ומסמ"ד. קשה לי, הפיזיקאים והספרותיים כל הזמן לועגים לי: "הולכת לתקתנות". כשסיפרתי להם שאנחנו לומדים התכתבות צחקו, על הכל הם מלגלים. המגמות העיוניות קשות. לא כולם יכולים ללמוד שם, והחברה מלמעלה, "החברה הטובים" לא מחשיבים את זה, זה פוגע מאוד. יש אשכנזים שמלכלכים על המרוקאים, ההתנהגות הזו סוגרת את ה"ערסים". הם גם מחזירים לאשכנזים, למשל, בטיול השנתי הם צוחקים על האשכנזים, אם יש מישהו שמן הם מציקים לו. המרוקאים תמיד באים יחד כקבוצה ובכך מאיימים. ה"ערסים" נדבקים, מציקים לאנשים, פשוט מפחדים מהם.

נאוה (המרכזת של קבוצות נוער בסיכון), התייחסה למערכות היחסים בין קבוצות הנוער, כפי שהן מתקיימות בבית הספר, כאשר הומונה למפגש של הקבוצות עם מנהל בית הספר בנוסחתו לקרב ביניהן:

ה"ערסים" תמיד נמצאים בקבוצות המכונות "כנופיות". בישיבה משותפת שלי עם מנהל בית הספר ועם נציגי ה"פריקים" ו"הערסים", ה"ערסים" אמרו במפורש שהם לא מוכנים לשום שיתוף פעולה ולא להיות אתם בשום צוות. בבית הספר הם בולטים כקבוצה נפרדת. תמיד בקבוצות, יחד, מנגנון הגנה,

חשים כגיבורים. הם לבושים ממש סגור ומעונב, מסודר מאוד, בעוד שהחברה האחרים נראים מאוד מוזנחים לידם.

גם דבריה של נאוה מחזקים את רצונם של ה"ערסים" להתבדל ולשמור על ייחודם הקבוצתי. המורים והמדריכים לא מנסים באמת להבין את הסיבות לקרע בין הקבוצות בקהילה ובבית הספר ולהתעמת עם השלכותיה.

"פרחות" הוא הכינוי לבנות שמוצאן מזרחי, מכיתות ההכוון. חנית, הלומדת בכיתה י"ב במגמת מזכירות וגרה ב"אגוז", נחשבת בעיני תלמידי הכיתות העיוניות כ"פרחה", אולם לא כך היא מזדמה את עצמה. בשיחה עמה היא התייחסה לנושא זה, לחבריה וליחס אליהם בבית הספר:

"פרחות" יש בבית ספר אבל לא בכיתה שלנו, רק בכיתה י'. "פרחה" מזהים לפי הדיבור, המבטא, ההתנהגות, הלבוש, אבל בעצם לבוש לא, כי יש כאלה שמתלבשות יפה והן לא "פרחות". "פרחה" מתנהגת בגסות, מקללת ומדברת רק על בנים. לחברותיי ולי אין קשר עם כאלה.

הכיתה שלומדים בה מאוד מקרבת בין הילדים. עם התקבץ מביית ספר יסודי ומחטיבת הביניים לא נשאר קשר. ישנם בתי ספר שעושים פעילויות, חוגים, מסיבות. אצלנו בבית הספר בקושי עושים משהו, ככה שאני חברה רק עם הבנות שלומדות איתי בכיתה או מהשכונה. בהפסקות יש קבוצות, כל קבוצה לחוד, כלומר, אני עם חברות מהכיתה או מקבוצת הלימוד. מהשכבה אין לי חברות, אי אפשר לשנות את המצב. עדיף להרגיש בנוח עם החברות שלי מאשר סתם לדבר. בכיתה שלנו יש רק שני בנים וחסר לנו מאוד שאין יותר בנים. החלוקה היא: בנות פקידות, בנים חשמל. בהפסקות כל החברה מהכיתה יחד. בדרך כלל אין הרבה ירידות על האשכנזים, אבל יורדים עלינו, על הספרדים. יש לנו שם לעילית של האשכנזים: "סוסייטים", "פריקים", "זרוקים" או "חשישיניקים". אצלנו ברחוב המושג: "ערסים" ו"פרחות" לא קיים, אצלנו הילדים קיימים. (הבחורה המדברת אינה מוכנה להזדהות עם כינויי הגנאי המופנים כלפיה - פרחה - או כלפי חבריה - ערסים - לכן היא מציינת שמתייחסים לכולם כאל ילדים - כוונתה בני אדם). בשבילי החברים שלי לא "ערסים". זו סתם הקרנת תחושה בגלל שרשרות זהב שלהם, הלבוש, הם משחקים אותה. הם עושים זאת בשביל הרושם, החזק, לדעתי, הם נחמדים. החברה יושבים, מדברים,

צועקים, מתווכחים, לפעמים סתם שרים, חשוב לנו להיות תמיד יחד, אחד לא קיים בלי השני, הרוב כנות, אבל יש גם בנים.

ה"ערסים" וה"פרחות" הם לא עוד קבוצה בג"ה, הם קבוצה משמעותית, מאוחדת ומלוכדת, וממנה הם שואבים את כוחם. יחד הם שהים במקומות קבועים, מקפידים על סגנון הופעה ועל דפוסי התנהגות זהים. הם קבוצה שלא ניתן להתעלם ממנה, לא כל אחד יכול להצטרף אליה, יש להם תרבות משלהם, כל פרט בהתנהגות בשפה ובלבוש חשוב ואינו מקרי. הם גאים בזיהוי ובשיוך הקבוצתי. הם כבר אינם מתכחשים ואינם מתביישים במיצבם החברתי ואפילו לא הלימודי. להפך, הם גאים בו ומנסים מבחינתם להפיק ממציאות זו את המרב. מעניין לציין כי המונחים "ערס" ו"פרחה" אינם מוכרים במשמעות העכשווית שלהם ל"דורות" הקודמים. אף שהכינוי הוטבע על ידי הקבוצה ה"מבוססת" כשם גנאי, חברות ה"ערסים" השכילה בדרכה להפוך את השיוך למקור גאווה וליצוק בו את התוכן התרבותי שלה. מבחינתם הלעג וההתנשאות של המבוססים הם המניע לחיזוקם וללכידותם, לא עוד מתוך חוסר אונים, ומעמדה של נחיתות. היחס הסטראוטיפי והמזלול הפך בידיהם למשאב של כוח ועוצמה, ובכך ניטל עוקצו ובפועל הם זוכים ליוקרה בעיני עצמם ואף בעיני האחרים.

ה"ערסים" ו"הפרחות" כפי שהם נתכסים על ידי ה"מבוססים"

"כבדהו וחשדהו"

דברים מוקדחת ראות נוספת וחשובה שמעתי מפי צעירים מהקבוצה ה"מבוססת". דברים אלה מלמדים על מערכת היחסים המורכבת והטעונה בין הקבוצות ביישוב. פותח אילן הלומד בכיתה י"ב במגמה הביולוגית. אף שמבחינת המוצא, מקום המגורים ומגמת הלימוד הוא שייך בבירור לקבוצה ה"מבוססת", הוא חש מקורב ל"ערסים". באמצעותו ניתן להעמיק את ההתבוננות והתבוננות לגבי מאפייניהם ותרבותם ואף להבין מדוע הוא רוצה להתקרב אליהם:

בג"ה יש "פריקים", "ערסים" וקבוצת אמצע - "רגילים". ההבדלים בין הקבוצות הם עקרוניים: הספרדים הם בדרך כלל "ערסים", אך יש גם מעט אשכנזים. כל אחד חי בקבוצה שלו. בכיתות החשמל והחשבונאות

י"ב 1/2/3 הרוב "ערסים". בכיתות הפיזיקה, הביולוגיה והספרות יותר מהקבוצות האחרות.

ה"ערסים", בנות ובנים מאוד מטופחים, לבושים בנעליים שחורות או במגפיים, בחולצת פרחים וחגורה עבה עם ברזלים. כדי להשתייך ל"ערסים" צריך להתלבש כמוהם ולהיות אתם.

אני נמשך ל"ערסים", כי אין להם בראש לימודים, רק בילויים. הם חברה, כולם עם כולם, תמיד צוחקים, בלגן, מכות וויכוחים. רובם משכונות "אגוז" ו"שקד" ורחובות מוגדרים. יש ביניהם שמחפשים ממש מכות. הם ילכו מכות עם ה"פריקים", שהם כנועים, ושלעולם לא יסתבכו עם ה"ערסים" מפחד. זה חשבון מתמשך, הם פועלים כך גם בהפסקות בבית הספר. מבחינה חברתית לא מתעסקים אתם, כי מפחדים מהם. הם חמי מזוג. אם נוגעים במישהו הם באים עם כל האחים והחברים ומסוגלים להכות מכות רצח. התקרבותי אליהם כי פחדתי מהם, לא רציתי להסתבך עימם. הם תמיד צוחקים עליך, על הבגדים, המשקפיים, לא מגיבים להם מפחד להסתבך. אני העדפתי להתקרב אליהם.

בין הקבוצות בבית הספר אין קשר. ה"פריקים" ואלה שבסדר יושבים בדשא וה"ערסים" יושבים בצד השני, בטריבונוט אין ערכוב. יש הבדל ברור בין הקבוצות, לא ניתן להתעלם ממנו. גם כמבוגרים ה"ערסים" יהיו תמיד בין "ערסים". ישנם ה"ערסים" הגדולים שהם בעצם עבריינים. אלה שכולם פוחדים מהם ומשתדלים להיות נחמדים אליהם. אבי, עדי, אורן, שוקי, יש ביניהם כאלה שהיו כבר ככלא, ורובם לא ישרתו בצבא. אם בסדר אתם הם חברים טובים. שוקי כבר גנב מכונית, הרביץ לשוטר, כולם מפחדים ממנו ונחמדים אליו. חשוב לי לשמור על קשר עם ה"ערסים".

לקבוצת ה"ערסים" אי אפשר סתם להיכנס, קודם שיכירו אותך, הלבוש זה רק שלב שני. צריך את השפה שלהם ולהתנהג כמוהם. הם כל הזמן מקללים: 'בן זונה' 'קוס אמק' ועוד. אני אחד מהבודדים שמכיר את שתי הקבוצות וצורת החשיבה של קבוצה אחת על השנייה וזה יתרון. אני לא יכול לקרב ביניהם גם לו הייתי רוצה. לדעתי הם גם לא יוכלו להתקרב כי אלה הפכים.

אילן מדגיש את ההבחנה והפעור בין הקבוצות. אמנם, קיומן של קבוצות משנה בהתאם לתחומי עניין הוא עניין מקובל בקרב בני נוער, אך מצב של מלחמה, עוינות ושנאה הוא מצב מסוכן והרסני. כאשר המוטיב והמניע המוביל לחיזוקן של קבוצות הוא הצורך להילחם בקבוצה האחרת, נוצרת מערכת חברתית עם ערכים הרסניים לצעירים, לבית הספר ולקהילה.

אילן מציין כי בהווה קבוצת ה"ערסים" היא קליקה, המאיימת בעוצמתה ובכוונותיה החברתיות, ואשר כדי להתקבל אליה נדרשים לעמוד בתנאים מסוימים. התיאור של הקליקה תואם את ממצאיו של אוגבו (Ogbu, 1982; 1987), במחקריו על אוכלוסיות השחורים בארצות הברית (ראו לעיל). מבט נוסף על ה"ערסים" תיאר בפניי שחל כהן. שחל שייך לקבוצת ה"מבוססים", אך אחיו התאום אשר נשר מבית הספר הצליח להתקבל אל קבוצת ה"ערסים". שחל מתאר נוסחה של מערכת יחסים עם ה"ערסים" שיצר לעצמו, והיא משותפת לצעירים אחרים ביישוב השומרים על עצמם, וכדי לא להיפגע מ"הערסים" הם בחרו להתקרב אליהם.

"הערסים" חברים של אח שלי, הם חברים טובים. הם אוהבים יותר לבלות. הכי טוב לא להיתקל בהם, לשמור אתם על קשרים רחוקים וטובים. הם לועגים לנו ומכים את ה"פריקים". לי הם אומרים "שלום" כי אני מתייחס אליהם. עדיף מה שפחות קשר אתם, אך שיהיה משהו שאם אצטרך אותם שידעו על קיומי. עד עתה תמיד הרווחתי. כשמסתכסכים אתם אני לא חוטף מכות, מצפים ממני החברה מכיתות הבגרות שאתוון, אבל אני לא רוצה תיווך בין שני העולמות, כי אני עלול לצאת מסובך מזה. ההבדלים בין הקבוצות הם בלבוש, צורת דיבור, אומץ, מקומות ישיבה. בכל קבוצה יש תת-קבוצות דבות. אנו האשכמים רואים ב"ערסים" וב"פושטקים" איום, כאילו הם הולכים לחפש רק מכות. הם רואים אותנו כסבונים, תמימים. תפיסת העולם שונה, אני לא יכול ולא רוצה לתוון.

אין אינטגרציה. בבית הספר זה נכשל. בכיתה שלנו יש אחד עד שני ספרדים וההפך כחשמל. לדעתי גם אם ינסו לקרב זה לא יחזיק מעמד. מיד הקשר יינתק. צד אחד בבית הספר הוא של ה"ערסים", באים לשם גם פושטקים שלא לומדים ושורצים בבית הספר. יש כאלה שמפחדים לעבור בצד שלהם. היו שנים שכיתות חשמל ממש קפצו ופגעו במי שלא משלהם. הם תמיד

בקבוצות ומפחידים. כבודדים הם מתנהגים אחרת, הם נחמדים אפשר לדבר
בביטחון, כשהם יחד הם מרגישים כוח ומתנהגים שונה.

שחל מדוע לכוחם של ה"ערסים" ולסגנון התנהגותם. הוא בחר לשמור על עצמו בכך
שמצד אחד הוא מתייחס אליהם, מברך אותם בשלום, ואילו מהצד האחר הוא מקפיד
לא להתעמת עמם ולמרות קרבתו היחסית גם לא לתווך בין הצדדים. כך הוא לא
נתפס כמשיך באופן בולט לאחת מהקבוצות, וחש מוגן ולא מעורב.
איריס מתארת את תחושותיה ומחדדת את ההבחנה בין הקבוצות, את הריחוק
והחשש:

לאט עולה אחוז ה"ערסים" זה מפחיד. באזור שאני גרה הם לא גרים, כך שאני לא
מרגישה אותם. בבית הספר מרגישים בהם, יש שם חלוקה ברורה של "ערסים"
וכל השאר. אנחנו לוקחים מהם מרחק בהפסקות, בטיולים וכמובן בלימודים.
אני משתייכת לאלה שהם בסדר, מה שנקרא מבית טוב.

עמית, הלומד בכיתה י"ב, מוגדר כ"פריק". הוא בחור חסון, יש לו תגורה שחורה
בקרטה, נתון המקנה לו הערכה ויוקרה בקרב קבוצת ה"ערסים". עמית בחר להתקרב
ל"ערסים", גם הוא חושש מפני חלק מהם ומעדיף להתקרב אליהם וכך להימנע מחיכוכים
מיותרים אתם. את מערכות היחסים בקהילה ובבית הספר מתאר עמית כך:

בבית הספר יש "ערסים" שבאים משכונות מצוקה. רובנו לא מדברים אתם,
מהפחד שהם יכולים לעשות משהו. אלה חברה שמסתובבים עם סכין, מאיימים
במכות. הם בטוחים שהם נחותים, גם מנסים להראות להם שהם נחותים. יש
חברה שמסתכלים עליהם בולזול. הם תמיד יחד. אם תגיד משהו על המשפחה
שלהם או תקלל הם ישר קופצים עליך. הם הולכים מכות כשיודעים שינצחו. הם
חושבים שהם 'מצויאים'. אלה שיש להם עבר עם סכינים ומשטרה לא פוחדים
בכלל. "החברה הטובים" נוהרים ומעדיפים להתחמק מהם. יש "עבריינים" שאתם
אסור להתעסק. אין להם שכל או הם משוויצים בכוח. ההבחנה בבית הספר היא
לפי עדות, מזרחים מול אשכנזים. זה חבל. ה"ערסים" משתדלים להראות שהם
יותר טובים על ידי כוח, לבוש מפואר, חולצות פרחים למיניהן וכו'. אך רובם
מקללים, מרביצים, מלכלכים את בית הספר ופוגעים ברכוש. הם תת-רמה. טוב
להם כמו שהם, כקבוצה הם מרוצים ואומרים: "טוב לי כמו שאני, הכול סבבה מה
אכפת לי ממישהו". יש דרכים ליצור קשר עם ה"ערסים", אני חזק והם מעריצים

אותי. חברה מרחוב "ההפתעות" מנסים להתנהג כמוני. יש פחד מושרש ממני ומאחי שהוא גורילה ואיש קרטה, לשנינו חגורה שתורה. ה"ערסים" הקטנים הם המעריצים. לעומת זאת עם העבריינים שווה ליצור קשר, כי ככה אני מוגן, יש לי גב. אני מסודר לא הולך מכות, תמיד יש מישהו מהם שישמור עליי. הם חייבים להראות שהם גברים על ידי גניבה, שתייה, עישון ומכות. הם מנסים להראות שיש להם כסף, בגדים מפוארים, מכוניות נוצצות ורועשות. זו שיטה להראות שהם לא נחותים ממך.

דרון ושי, תלמידים מצטיינים, מקובלים בחברה ופעילים בתנועת הנוער, מחזקים גם הם גישה זו:

יש כמה "ערסים", שהקשר אתם חשוב לנו מטעמי בטיחות. אומרים שלום ובשיעור חופשי מדברים אתם. מאידך גיסא, מהמסוכנים אנחנו מעדיפים להתרחק. הם אלימים חסרי שליטה, מחפשים את ההצקות. זה לא בגלל מקרה או סיבה מסוימת, זה מושרש מהעבר, ואין סיכוי לשנות מצב זה.

נעמה (כיתה י') מנסה להגדיר את ההבדלים בינה ובנות קבוצתה לבין ה"פרחות". היא מודעת לאפשרות שהתפיסה שלה ושל חברותיה סטראוטיפית, שטחית ומכלילה וכי יש בכך מן העוול והפגיעה בבנות אלה:

היום הלכתי במסדרון ושתי "ערסיות", "פרחות" הלכו לפניי ואמרו: 'וואלה איך בא לי להרים איזה כאפה על מישהו, ימותו כל האשכנזים'. "פרחה" זה אופי ולא בגדים, הן תמיד מדברות במבטא מרוקאי כזה. בדרך כלל לא חכמות, לא יכולות להתגאות בלימודים, או הן מטפחות את עצמן. אנחנו משקיעות בלימודים והן כלבוש, בצורה שהבנים יגידו שהן "שאפיות", "קוסיות". הן מקללות כל הזמן, קללות שאני אף פעם לא מקללת. יש כאלה שלא רואות עצמן "פרחות", אבל בעיניי הן "פרחות". אני רואה לנגד עיניי גוש שלם של "פרחות", אבל מסתבר שביניהן יש כאלה שרואות עצמן כ"פרחות" ואחרות לא. יש גם אשכנזיות אבל רובן מרוקאיות. אנחנו מזלזלים בהם כי הם רעים אלינו וטיפשים. אולי אנחנו מתנשאים, אולי היו רעים אליהם בדור הקודם, אבל בסך הכל אנחנו מתנהגים בטבעיות. הם מכיפים עם האופנועים, לעשות רושם זה בראשם ולא ללמוד. "פראח" זה אחד ששם ג'ל בשערות. "ערס" זה יותר אופנועיסט. יש ביניהם גם נחמדים ומצחיקים, אבל לרובם יש בראש

מכות וסכינים. אני לוקחת מהם מרחק, לא מחפשת אותם. אין אפילו קשר מינימלי בבית הספר ל"ערסים", כל קבוצה לתוד. הדעה הרווחת היא שהיה צריך להרוג את המרוקאים.

הביטוי המילולי הקשה מאוד להזוג, מבטא את היחסים הבין קבוצתיים של צעירים ומבוגרים (ראו: דוד - "דור" שני) ביישוב. נדמה שההבחנה בין מותר ואסור בין הקבוצות היטשטשה וחצתה מזמן את גבולות ההיגיון, ומוטיב השנאה הוא המכתיב את השפה ואת דפוסי ההתנהגות והוא שגורם לאלמויות הגוברת (השוו: גיבלי, 2002; וסרמן, 2004). ההפרדה בין הקבוצות כחלק מתרבות המקום מוכרת היטב וברורה מאוד למרבית התושבים - לצעירים, לעובדי המועצה ולמורים. אולם אף אחד מהגורמים המזכירים אינו פועל באופן מכוון וממוקד לגישור על פני המחלוקות ולצמצום הפערים. בתצפיות שערכתי בבית הספר נוכחתי בקלות יחסית בהבדלים בין הקבוצות. ההפרדה במקומות ההתכנסות בהפסקה היא ברורה. הדשא "שייך" ללומדים במגמות הבגרות, "המבוססים", ה"בסדר" ו"הפריקים". ה"טריבונות" (מושבי בטון המקיפים את מגרש הספורט) בחצר האחורית משמשות למפגשים של ה"ערסים" וה"פרחות". שם מתכנסים גם חבריהם, אשר אינם לומדים בבית הספר, והם מסתובבים בחוסר מעש ברחובות.

המתח בין קבוצות הנוער והנתק ביניהן עמוקים, השהייה תחת קורת נג אחת בבית הספר המקיף לא מיתנה תחושות אלה אלא אף העמיקה אותן. ה"מבוססים" מתייחסים ל"ערסים" בהתנשאות ובולזול ומפעילים אסטרטגיות מתוכננות של הרחקה וקירוב של "הערסים" בהתאם לצורכיהם. מצד אחד, הם דוחים את ה"ערסים" כקבוצה וכיחידים ואינם מקבלים אותם לחוג שלהם, אך מהצד האחר, עקב המודעות לכוחם הם מחפשים דרכים ליצירת קשר תועלתי, כדי להבטיח עצמם מפגיעה. ביסוס לכך מצאתי גם בדבריה של שדה שחם באומרה:

קיים פער חברתי עצום בין ילדי ג"ה מהבתים הטובים לילדי השכונות. ה"טובים" לא חשים צורך להתקרב אליהם מבחינה חברתית ולימודית, ושום מסגרת לא מעודדת אותם לכך. הם מעליבים אותם ופוגעים בהם. הבנות מכינות ההכון לא מצטרפות לשיעורי התעמלות עם הבנות האחרות, למרות שהשיעור משותף. דימוין העצמי נמוך מאוד והן חשות נחותות גם במקומות שהן לא נחותות בהם.

מוסיפה איריס, תלמידת כיתה י"ב מקבוצת ה"מבוססים":

הכיתה שלנו כיתה הישגית, כולם שואפים להצטיין, גם המצב הכלכלי של המשפחות טוב. אני ממש לא זוכרת את הילדים מ"אגוז" ומ"שקד" שלמדו איתי ביסודי ובחטיבה. אין לי חברים מהשכונות האלה, אני לא חושבת שייוצרו אי פעם קשר. אני מכירה את הראש שלהם וכדי לא להסתבך בבעיות ולא ליצור חיכוכים אשתדל בחברתם להיות אחת מהם. מבחינים בהם בגלל הלבוש השונה והשפה שלהם. יש להם ביטויים מיוחדים וניגון מיוחד "מה י-ש-ך", שפה פשוטה ללא מילים גבוהות. אנחנו לא רוצים להתערב בהם ולהתנהג כמותם, אז אנחנו מסתגרים מפניהם. גם הם מסתגרים, רגישים לביקורת ותחושת נחיתות. לכן, הבידוד הזה טוב להם. כדי לא להיות סנובים אומרים: 'שלום, מה נשמע?' כאילו לא מתעלמים מהם. כל אופנה חדשה זו אופנה של ה"ערסים", דווקא הם מכניסים לבית הספר את הסטייל החדש, בגדים אופנתיים. אנחנו שואלים רק כמה פריטים ולא ממש. אם אנחנו משוחחים אתם זה מקרב, בעיקר הבנות מחפשות קשר. אפשר ליצור קשר. יש בנות שהיו מוכנות לדבר, אבל אין לנו נושאים משותפים, גם לא בבית הספר. אין מקומות מפגש, גרים באזורים שונים, גם סגנון הבילוי שונה.

בעניין זה מוסיף גלעד (כיתה י"א בגרות):

יש הפרדה בין כיתות ההכוון אלינו, הם סוג שונה של ילדים. אין לי מושג מדוע הם פיתחו תחושת קיפוח ושנאה, אם הם הגיעו עם זה או פיתחו זאת בכיתות שלהם. הם באים ממקום אחד, מתלכשים, מתנהגים ומדברים אחרת, זה מגיע עד לביטויי אלימות. אנחנו מקבלים הרבה יותר מהם בבית הספר. מצד אחד הם מרגישים מקופחים, מצד שני הם לא מסוגלים וההבדלים מתגברים, הם שונים. אין לי חברים "ערסים", היו לי פעם חברים בבית ספר יסודי. יש כמה שהקשר חשוב מטעמי בטחנות. אני אומר שלום, ובשיעור חופשי מדבר אתם, מטעמים ביטחוניים.

שחל כהן מוסיף:

אלה שאני לומד אתם בבית הספר "החברה הטובים" יותר סגורים ותרבותיים, מסתכלים מלמעלה, עסוקים בלימודים, אין להם פנאי למכוניות, בילויים או סתם להיות תופשי, מעדיפים ללמוד. בלימודים יש המון תחרותיות. החברים שלי מולזלים בכיתות ההכוון ומסתכלים עליהן מגבוה, הם עושים מהם פחות ממה שהם.

עוד מוסיפה רונית:

ראיתי בבית הספר באתר מהפיונות הנידחות על קיר מלוכלך ומטונף גרפיטי שגדם לי להלם, כתב אותה "פריק": "הערסים" הם אנשים שבאים מבתי הרוסים ומנסים להראות עושר בעזרת בגדים יקרים".³⁷ זה השאיר עליי רושם עצום. מפני שיש כאן הכללה וסטראוטיפים ומעלה ישר אסוציאציות על משפחות הרוסות ומצבן הקשה.



לקט נוסף של דעות ותפיסות שנאמרו מפי נערים ונערות "מבוססים" על ה"ערסים" וה"פרחות":

ג"ה מקום קטן, וכל עדה או קבוצה מתרכזת במקום מסוים. עדות המזרח מרוכזות בשכונות מצוקה. אני יכול לחיות מבלי לראות אותם בכיף. הם מפריעים לי בנוף המקומי, הם מאיימים וזה מציק, קשה להגן על עצמך מפניהם, או פשוט לא מתייחסים אליהם מה מעשה חכם. בעצם היחס אליהם כאל תת-רמה, הם מקללים, מרביצים, מלכלכים ופוגעים ברכוש, ככה לא פותרים בעיות. אני לא רוצה אותם בחברה שלי, הם לא לרמה שלי: אין לנו שפה משותפת, יש הבדלים בהשכלה ובמעמד החברתי. גם כאלה שהצליחו

37. בבית הספר ישנם מספר קירות "מוצגים" (השירותים) עם גרפיטי מהסוג הזה.

מעדות המזרח, חסרי ביטחון עצמי לידינו ומרגישים נחותים. הם מכונסים בכיתות המסמ"ם.

כשאני נפגשת בהם אני אומרת: 'אהלן, מה נשמע? מה העניינים?' כמה מילים, אבל לא מדברים, הם לא מעניינים אותי. כל אחד וחוג החברים שלו. מה שקובע לגבי כל קבוצה זה חוג החברים. לא להיות לבד. הם שונים ממני במוזיקה ובלבוש. אני אלרגית אליהם. הם מדברים בשפת רחוב. דעתי לא יוצאת דופן, כך מרגישים כל החברים שלי. הם תמיד קופצים למסקנות שהם מקפניים, שמרמים אותם ומתייחסים אליהם כאל שקרנים מועדים. שקרן זו מילת מפתח אצלם. המרוקאים נחשבים בעיני האשכנזים לברברים. לדעתי זה המצב ולא יהיה לו כל פתרון. "כבדהו וחשדהו" מצב נכון לגבי שני הצדדים.

חשוב לציין שנוסף על קבוצת ה"ערסים ו"פרחות" בקצה השני של הרצף נמצאים ה"פריקים", עליהם אומרים המבוססים ה"רגילים":

בג"ה ה"פריקים" ילדים טובים - אשכנזים. כמה שהם קיצוניים הם ילמדו, כי יש לדבים מהם שכל רב, "זרוק" "זרוק" אבל חשוב לשמור על ציונים טובים ובגרות. הם מוזרים, בלתי מובנים, זרוקים לגמרי, לא צפויים, שיער ארוך, עגילים, לפעמים מעשנים סיגריות. 'פריק' לא מחושב, עושה מה שרוצה, לא נותן חשבון לאף אחד, חי מיום ליום. המעשנים הם לא ה"ערסים" אלא דווקא ה"פריקים".

החברה מקבלים יותר את ה"פריקים", השקפת עולמם מאוד מזוהה, או שזה בא בהשפעת הסמים, או בגלל הצורך להיות שונה, מזוה, אבל הם בדרך כלל מאוד מעניינים. צורת הביולוגי יותר נחמדה, המוזיקה יותר נעימה, אין להם צורך להפגין כוח כל הזמן או לקלל. ההבחנה היא לפי עדות, מזרחיות מול אשכנזיות.

על עצמם אומרים "המבוססים":

אנחנו נחשבים לסנובים. קוראים לנו "סנובים". אנחנו מתבדלים. יש הפרדה בינינו לבין קבוצות אחרות, אנחנו תמיד נחרום ונעשה, יותר מגובשים בתוך עצמנו, זו קבוצה גדולה יחסית שמוכנה לפעול ולחרום, ובמפורש לא חברה מכיתות ההכון.

ההבדלים בין הקבוצות מוגדרים ומוכרים היטב לחברי הקהילה המקומית - כחלק מהתרבות המקומית והסמלים החברתיים שלה תוך שמירת הגבולות. הם יודעים

מי משתייך לאן ומה המשמעויות החברתיות והלימודיות הכרוכות בהשתייכות זו. המעניין הוא שחלק מהמורים כאילו "לא יודעים" על מציאות חברתית זו, אשר אחד ממקורות מיסודה הוא מבנה בית הספר, על המבנה הלימודי והחברתי שבו, המאפשרת את חיזוקה של התרבות המקומית הסטראוטיפית, המתייגת והמשמרת הברדלים.

כסיכום לתפיסת עולמם של חברי הקבוצה ה"מבוססת" בחרתי להביא קטע מריאיון שערכת עם גל, יו"ר מועצת התלמידים, אשר בתוקף תפקידו עליו לייצג את כלל אוכלוסיית התלמידים בבית ספרו:

בית הספר שלנו בעיקרו הוא עיוני, הוא נחשב לבית ספר קהילתי שיש בו אינטגרציה, אבל זה לא נכון. הנוער בג"ה בסדר, רובם אינטליגנטים עם ראש חושב. בבית הספר קיימים שני צדדים: דשא ומגרש. על הדשא הנוער של ג"ה ובצד השני המתגדרים - ה"ערסים". קירוב לבבות הוא לא בר ביצוע, אין דבר כזה. החברה מהשכונות לא ילכו למגמות עיוניות, גם אם ינסו ללכת יצחקו עליהם. הם מדברים תמיד באמצעות האגרוף, אפילו הקטנים שביניהם. הדרך היחידה לפתור סכסוך עימם זו המשטרה. תמיד יבואו עם כל המשפחה להכות אותנו. אין התערבות לא בחברות ולא במסלולי לימוד. יש הבחנה בין אשכנזים לספרדים. אף אחד משתי הקבוצות לא ירצה לשנות, לא אנהנו ולא הם. כל עוד היחסים לא מסתבכים הם לא מעוניינים את המורים, וכשזה מסתבך הם עוד יותר נוהרים. אין מוצא. הפער הולך וגדל. ההנהלה והמורים לא מודעים לעוצמת ההבדלים והשואה. היה מקרה של שליפת סכין בשכבה, המורים לא ידעו על כך. אנהנו נוהרים כי תמיד יש סכנה שההסתבכות תגדל ומספר המשתתפים יגדל. אין מוצא, הפער מעמיק. בבית הספר בולט הזלזול, אין כלום משותף לקבוצות. אין דבר כזה לפעול לשיתוף בין השכונות, זה לא מעניין אף אחד. אין משהו שמאחד. אפילו הניסיון השנה לקרב בין מגמות נכשל. השואה גברה, דמת הכיתה ירדה, השיעורים לוו בהפרעות. אי אפשר לערבב בין האוכלוסיות.

בעיתון המקומי המתפרסם בג"ה ומחולק חינום לכלל התושבים מצאתי את הכתבה הבאה שנכתבה ביוזמתו של אחד מהתלמידים ה"מבוססים".

האינטגרציה הצלחה או כישלון?

תלמיד אורט

השכבות השונות בעם, שונות זו מזו מבחינה חברתית ובעיקר מבחינה כלכלית באם יוצר פער גדול מידי בין עניים לעשירים (ברמת החיים, רמת החינוך וכו') העניים עלולים להפוך לחומר נפץ חברתי שלכשיתפוצץ יזעזע את אושיות החברה הישראלית, לכן יש צורך בקירוב לבבות בין השכבות השונות בעם ולשאוף כמה שיותר לשוויוניות בין השכבות (שוויון בפני החוק, ברמת חינוך וכו'). גם משרד החינוך דוגל בדעה זו ומגשים אותה בעזרת שיטה הנקראת אינטגרציה. שדה פעולתה של האינטגרציה הוא ב"ס, כאשר היא שואפת להפגיש במוסד הזה תלמידים משכבות חברתיות שונות. אדריכלי האינטגרציה קיוו שלמידה תחת קורת גג אחת תגרום לרמת לימוד אחידה ולתלמידים להתרועע אחד עם השני. מסתבר שלא כך הוא הדבר. אצלנו האינטגרציה נכשלה (חלקית): תלמידים מקבוצה א' לא ישבו בביה"ס, לעולם, עם תלמידים מקבוצה ב' ושתי הקבוצות ישובות בחלקים שונים ומרוחקים של ביה"ס. היחסים בין שתי הקבוצות הנ"ל הם תערובת של איבה ודעות קדומות. תלמידים מקבוצה א' מגיעים כמעט כל שנה (רובם) למגמות שניגשות לבגרות. המצב אינו שונה במקומות אחרים בארץ: כנ"ל השוואה הגלויה בין צפוניים לדרומיים בת"א או הסובבים מהריאלי שלא מקבלים תלמידים משכונות עוני הלומדים בריאלי. האינטגרציה לא הגשימה את מטרותיה העיקריות, קרי: א. צמצום הפער ברמת החינוך. ב. קירוב לבבות בין מעמדות שונים בחברה, ולכן האינטגרציה נכשלה.

כתבה שהתפרסמה בעיתון המקומי "מרכז העניינים"
ביישוב על ידי תלמיד בית הספר.

סגנון הדיבור המוחלט של הצעירים מחזק את התחושה שהנתק בין הקבוצות הוא מציאות בלתי הפיכה אשר איננה בת שינוי. ובמקביל, הגורמים החינוכיים-חברתיים בקהילה אינם מסייעים ברצינות לשנות את המצב, להפחית את המתחים ואת השנאה המתמסדים ומתגברים. הנהלת בית הספר וצוות המורים מתעלמים מהמצב או משלימים עמו, אם בשל חוסר ידע מהימן על הנעשה, בשל מחסור בכלים, בידע ובדרכים לטפל בבעיה, או בגלל המחשבה ששיפור האקלים החברתי

אינו בתחום אחריותם. בפועל אין גורם מוסמך שיִלמד את צורכיהם של נערי "אגוז" ו"שקד" וידאג לשפר את מיצבם החברתי והלימודי.

סיכום

סיכום הדברים מצביע על קיומן של לפחות שלוש תרבויות משונה בג"ה: "הערסים והפרחות", "הפריקים" ו"החברה הטובים". במציאות זו, הקבוצה המהווה את המודל המקומי היא ה"חברה הטובים" - "המבוססים", החשים קרובים יותר ל"פריקים", שכן אלה דומים להם ברקע החברתי-כלכלי. שתי הקבוצות האלה מקיימות מערכת יחסים עוינת עם "הערסים" ו"הפרחות" המתבססת על זלזול, ניכור ושנאה מתמשכת. קיימים גם פערים עמוקים בין "הערסים" ו"הפרחות" לקבוצות האחרות במישור הלימודי-אקדמי והחברתי, וכיום כולם מתנגדים לגישור או לשינוי המצב, לפחות ברמת ההצהרה (השוו: אלימלך, 2004).

מערכת היחסים העכורה לא פרצה עקב אירוע מסוים, זה תהליך הנמשך כבר כחמישים שנה - מיום שעולי ארצות המזרח עברו מ"המעברות" לג"ה ואף קודם לכן. מערכת היחסים הטעונית בין בני הנוער מלמדת על קיומם של מטענים רגשיים, לימודיים וחברתיים עמוקים, שבעיקרם נובעים מדעות קדומות ומסטראוטיפים שמעולם לא נבחנו לעומק. ה"חברה הטובים" מודעים כביכול למאפייניהם של ה"ערסים", ו"הפרחות", ביחוד לכוחם כקבוצה מגובשת. לכן רובם נמנעים ממאבק גלוי, ולמראית עין שומרים על קשרים סבירים. כדי להימנע ממלחמה גלויה הם משתמשים בטקטיקות תקשורתיות וחברתיות שמכוונות אותם כמו מתי לומר שלום ולמי, מתי להציע כיבוד או להצטרף לפעילות, כיצד להימנע ממכות וכד'. אולם, ברובד הסמוי הקרע ברור. במקביל בולטת בהיעדרה "שביתת הנושק" בין הקבוצות באמצעות תכנית ממוקדת ארוכת טווח לשינוי המצב, ובבית הספר מתקבל הרושם כי אין גם רצון לבנות תכנית כזו.

בפרק זה התמקדתי במערכות היחסים בין קבוצות בני הנוער בג"ה. למבנה המערכת החברתית הזו יש השלכות על התחום הלימודי והחברתי ועל דפוסי ההתנהגות בקהילה ובבתי הספר, על פני רצף של כחמישים שנה. התפתחות מערכת היחסים השלילית היא תוצאה של חוסר קבלה רבת שנים ורבת ממדים. למרות החיים

בסמיכות לימוד באותם בתי ספר, הפערים מעמיקים. רבים מונערי "אגוז" ו"שקד" אינם מעוניינים עוד להידמות לקבוצה ה"מבוססת" ולהשתלב בה. להפך, "הערסים" וה"פרחות" המוגדרים כחלשים בלימודים וכמעמדם החברתי-כלכלי, מזהים את מקורות החחק שלהם ואת נקודות התורפה של האחרים, ועם הידע הזה הם בוים את עצמם מבחינה חברתית ותרבותית, לא עוד ממקום של חולשה. לבתי הספר תרומה משמעותית בהתפתחות התהליך הזה. במקביל להפיכת בית הספר התיכון העיוני, למקיף, ופתיחת שערו לכל אוכלוסיות הנוער ביישוב, התמסדה גם בין כתליו ההבחנה בין קבוצות הנוער כפי שהתקיימה קודם לכן בבתי הספר היסודיים ובחטיבת הביניים. כיתות ההכוון, שיועדו עם פתיחתן ללימוד מקצוע עם תעודת גמר ו/או תעודת בגרות חלקית, אוכלסו בתלמידים שקודם לכן לא הגיעו ללמוד בבית הספר, צעידים משכונות "אגוז" ו"שקד", אשר למדו בחטיבת הביניים בכיתות "מקדמות" או בהקבצות לימוד נמוכות, וכבר שם בלטו בהיותם בשוליים.

מציאות זו והלוך הרוחות הקיים הם הבסיס להשערה, שהפערים החברתיים שתוארו עמוקים ורחבים מכדי שניתן יהיה לגשר עליהם ברבות הימים, אם התהליך לא יופסק באמצעות התערבות חינוכית וחברתית מתוכננת, רב-שלבית וארוכת טווח. פעילויות קצרות טווח וחד פעמיות, או כאלה שאינן מתוכננות בקפידה, מתוך התחשבות בזוויות הראייה של כלל התלמידים, לא זו בלבד שלא ישיגו את התוצאות הרצויות, אלא קיימת אף סכנה שהן יעמיקו את הפערים ויערערו עוד יותר את האמון של הלומדים במערכת החינוכית כמוסד לימודי, חברתי-ערכי. לאור התגובות של המורים, שכביכול אינם מודעים למציאות החברתית בבית הספר, נראה לי שנכון להתחיל בעבודה עמם, להבהיר את מהות תפקידם ולחדד את אחריותם הלימודית, החברתית והערכית, ואת השפעתם על הנוער בחברתנו, ובהמשך לפתח בשיתוף עמם תכנית הולמת לבית הספר בתפיסה רב-מערכתית, קהילתית.

כרך שישי: שכונות המגורים "אגוז" ו"שקד"

"הם לא עוזרים לעצמם, רק נתלים במסכנות"

לשכונות המגורים של "הערסים" ו"הפרחות" יש בתרבות הקהילה בג"ה מקום מיוחד. תושבי ג"ה מכירים את המשמעות השונה של אזורי המגורים ביישוב ואת איכות המגורים בכל אחת מהן. זאת, גם אם לא ביקרו מעולם ב"אגוז" או ב"שקד". רחוב "ההפתעות", הוא אחד מכינויי הלעג הרווחים לשכונות "אגוז" ו"שקד", בפיהם של הצעירים "המבוססים" בג"ה. אולם אין זה הכינוי היחיד, בנשימה אחת מונה הנוער ה"מבוסס" רשימה ארוכה של שמות גנאי לרחובות, שמות המלווים בהסבר מנומק לבחירה: "הצפופים", "הסכינים", "הסמים", "הפטעי" ו"התמימים", ולטענתם אלה רק מקצת מהשמות. הכינוי רחוב "ההפתעות" ניתן, לטענתם, ל"אגוז" ול"שקד", משום שהכניסות לבניינים המשותפים ברחובות אלה (החריגים ביישוב והמאפיינים רק שכונות אלה) צופנים בחובם הפתעות רבות כגון: צרכנים ומוכרים של סמים, שחקני קלפים, סכינאים, זונות ועוד דברים לא צפויים. מאותן הסיבות, לטענתם, נבחרו גם השמות רחוב ה"סמים" ו"הסכינים", שכן צרכני סמים ומוכרי סמים מצויים שם בשפע, וכן צעירים רבים מסתובבים שם כשהם חמושים בסכינים ובאלדרים ואף עושים בהם שימוש, בעיקר לשם איום והפחדה. השמות הסטראוטיפים האלה ניתנו במסגרת המלחמה בין הקבוצות. "המבוססים" לא בדקו אם אכן שמות גנאי אלה משקפים מציאות כלשהי. השם רחוב ה"תמימים" מתאר לדברי ה"מבוססים" את דפוס ההתנהגות המאפיין את התלמידים מ"אגוז" ומ"שקד" בבית הספר. לטענתם, כאשר פונים המורים ומעירים ל"ערסים" ו"לפרחות" על התנהגותם, או שואלים לסיבות שהובילו אותם להתנהגות שיש בה אלימות, הם מיתממים כדרך קבע ועונים: "לא יודעים, לא אנחנו, מדוע אתם פונים אלינו וכו'", גם אם ברור שהם הגורמים למהומה. למקורו של השם רחוב ה"צפופים" שמעתי שני הסברים: האחד מתייחס ל"צפיפות הפיגמוטים" כלומר, להיותם תושבי שכונות אלה כהי עור יותר מהאחרים, והשני - לעובדה שהם גרים בצפיפות בהשוואה לשאר האזורים ביישוב.

המחקר מחזק את הטענה לפיה קיימת הסכמה בג"ה על כך שתושבי שכונות "אגוז" ו"שקד" הם חריגים בקהילה. החריגות אינה מצטמצמת רק להבחנה חברתית, תרבותית וכלכלית, אלא מתייחסת גם למבנה הפיזי של הנוף המקומי. לדוגמה: יעל, ילדת ג"ה מהאזור המבוסס, תלמידה בכיתה י"א, מספרת כי מאז היותה בגן למדה עם ילדים מ"אגוז". בחטיבת הביניים הצטרפו אליהם גם תלמידים מ"שקד". אך למרות השנים הרבות שלמדו יחד, מעולם לא היו לה חברות משכונות אלה, והיא אף לא הסתובבה שם. וכך תיארה לפניי את שכונת "אגוז", שאותה ראתה לראשונה בכיתה י"א:

יצאנו מבית הספר לסיוור בוואדי, חזרנו דרך שכונת "אגוז", פתאום ראיתי בתי דירות שמוצנעים מאוד בג"ה, בתים של אנשים שמצבם הכלכלי קשה. כל הכנות והבנים שגרים שם הם 'פרחים' ו'ערסים'. חשתי רחמים, לגוד בג"ה בדירה כזו.

תיאור נוסף של השכונות האלה קיבלתי מנורית. בת גילה של יעל, שנולדה וחיה ב"אגוז" והיא מודעת לדימוי הנמוך של שכונת מגוריה:

לרחוב שלנו המציאו שם רע, בי זה פוגע. כשאני אומרת שאני גרה ב"אגוז" אז אומרים: 'רחוב הצ'חצ'חים, המופרעים, המי ומי'. אבל אני יודעת שאני לא כזו, שאני אחרת.

גם ב"דור" הרביעי ההפרדה בין שכונות "אגוז" ו"שקד" ותושביהן בכל טווח הגילים לשאר חלקי היישוב כמעט מוחלטת. במציאות זו "אגוז" ו"שקד" משמשות בסיס הסוציאליזציה וההשפעה המרכזי על הצעירים והבוגרים. כאמור, שכונות אלה מבודדות, וה"זוטיקים"/ה"מבוססים" אינם מגיעים לשם. כך קורה שב"אגוז" וב"שקד" נחשפים הצעירים לאורחות חייהם של הבוגרים והמבוגרים ולתפיסת עולמם. שם הם פוגשים מובטלים, נתמכי סעד, נרקומונים ועבריינים, אנשים קשי יום וממורמרים. הצצה נדירה לעולם הזה ומתוכו, כפי שהוא משתקף בעיני התושבים בשכונות, הפועלים גם לקידומן, התאפשרה לי בעקבות שיחות ממושכות וגלויות עם גיל, עם שושנה ועם פני (בני ה"דור" הראשון), עם דוד ואחרים (בני ה"דור" השני והשלישי). קבוצה זו גדלה והתבגרה ב"אגוז" וב"שקד" וחבריה חיים שם כבוגרים. המאפיין את כל הדוברים האלה הוא תחושת המחויבות שלהם כלפי התושבים והרצון לעזור להם. הם עצמם הצליחו להיחלץ מהמצוקה ולהשתלב

בקהילה מבחינה כלכלית ומקצועית, אך הם ממשיכים לחיות בשכונות האלה עם משפחותיהם. הם חשפו בפניי את צפונות השכונות כפי שהם תופסים אותן:

היום "טעונוי הטיפוח" הם אותם שמות כמו פעם. כלומר, מי שהיה בזמנו בעייתי, בנו הולך בדרכו. היום הם דורשים, מבקרים וחושבים שמגיע להם כי קופחו. הם לא עוזרים לעצמם, רק נתלים במסכנות שלהם ככוח מרתיע כדי שיתנו להם, בטוחים שמגיע להם. הציפיות שלהם הן עצומות. יש להם קשיים אובייקטיביים, סמים, רובם לא עובדים והם מפתחים תלות במדריך. הם מתנקמים כשדברים לא הולכים כמו שרצו. יש להם מהלכים בעולם התחתון של היישוב. בהווה יש ב"אגוז" וב"שקד" משפחות חד-הוריות בעייתיות ומסוממות, מובטלים, פושעים משוחררים, נרקומנים רציניים ששוקעים יותר ויותר, מסוממים, יושבי בתים וקרנות רחוב, והכל קורה לנגד עינינו, ולכך הילדים נחשפים. בן גילי (מדובר בגיל 50) וצעירים יותר, רווקים כנשואים, ממשיכים לבלות כקבוצה; יחד הם שותים, משחקים קלפים, לוקחים סמים, יחד הם מבלים זמנם כמובטלים ולא נמצאים עם משפחותיהם.

גם בהווה קבוצה רצינית מאוד של ילדים בתחילת בית הספר היסודי זקוקה להרבה תמיכה, והמתנ"ס לא מתפקד.

ניסינו לעזור ונכשלנו. אין מספיק תמיכה של המשפחה. היחידה שמסייעת באמת זו שושנה בת השכונה, שמצליחה לפעול בעזרת נעמ"ת. במקום שהמתנ"ס היה צריך לסייע בעזרה בשיעורי בית, רק שושנה עושה למענם בצורה אמיתית. היא נותנת לוקים ארוחות בסתר, היא משמשת בהתנדבות בתפקיד של מדריכת רחוב, ואז המתנ"ס הופך לגוף מתחרה, מנסה קצת לעזור לבודדים, אבל לא דואג לחיי קהילה. המועדון השכונתי לא מהווה מרכז, לא בית פתוח, הוא סגור שעות רבות, המקום לא שוקק חיים. אין היום חוגי חברה. אין מדריכה שתשוחח על בעיות התבגרות.

כשהייתי מנהל אגף הנוער (מציין גיל) היו מדריכים מיוחדים שטיפלו בהריונות של בני נוער שנשמרו בסודי סודות, מצוקות אמיתיות. כל זה לא קיים. עכשיו הכול פועל לפי קבוצות גיל, בו זמנית, אין מרכז מהשכונה, שאנשים יסמכו עליו. יש קבוצות שמפריעות, גנגסטרים קטנים

שהוריהם לא משלמים, ודווקא אלה צריכים את המועדון. הם מפתחים מרידות וממשיכים לשנוא יותר ויותר, מפוצצים את הפעולות ומקללים, והמדריכים לא מבינים את המצב. המדריכים שולחים עם הילדים פתק לתשלום, ההורים לא נותנים כסף והילדים חוזרים עם אבן.

יש כאן קבוצת נרקומניים רציניים ששוקעים יותר ויותר, הכל קורה לנגד עינינו, אנחנו לא עומדים מהצר, אבל זה אבוד, צריך לשכנע את ראש הרשות שזקוקים כאן למבנה רציני ולא למקלט אחד, ולכוח עזר מיומן ואחראי. מה שיש היום זו אחיזת עיניים.

התיאור האותנטי הקשה הזה מתקיים גם כיום (תחילת שנות האלפיים), ונראה שפתרון ממשי אין בנמצא. ב"אגוז" וב"שקד" חיים אנשים השוקעים במציאות של מצוקה ואין להם יכולת לסייע לעצמם להיחלץ ממיצבם בדרך נורמטיבית. הרשויות המקומיות מודעות למצב ומפעם לפעם הן יוזמות פעולות תמיכה, אם מתוך הכרה בצורך קהילתי, או לאור לחץ של תושבים, או בשל הצורך לזכות בקולות לקראת בחירות. הסיוע איננו קבוע, הוא ניתן באופן חלקי ומזדמן ללא שיתוף פעולה וללא ניסיון לגייס באופן מסודר כוחות מבפנים כמו הדוברים. מדובר בקבוצה המונה לפחות 15% מכלל תושבי היישוב, המצויה במצב של מצוקה קשה, הגמשת כבר כחמישים וחמש שנים. אנשים אלה לומדים את דפוסי התנהגותם מחבריהם, הדומים להם במיצבם. השהייה המשותפת וההזנה ההדדית רבי השפעה. כך קורה שהם לא פועלים לשנות את מיצבם ולהילחם על פרנסתם, אלא, כפי שציין גיל, "הם נתלים במסכנותם". דרך זו יש בה כוח רב, שכן הפסיביות שלהם היא בפועל "תוקפנות פאסיבית" (passive aggressive), והיא מאפשרת להם בדרך זו לזכות בהטבות מהרשויות לאור מצוקתם ובמקרים רבים גם להשיג את צורכיהם בדרך לא חוקית, שאינה מחייבת עבודה מסודרת, קבועה ופורמלית עם מערכת ערכים נורמטיבית. כך קורה שגם המעטים מתוכם כמו שושנה, גיל, בני ואחרים, אינם מסוגלים לסייע לעומק ולעקור משורש מציאות הרסנית זו למרות רצונם הטוב. אין בנמצא גוף רציני בקהילה שיפעל יחד עמם במשותף לקידום השכונות. רבים מתושבי "אגוז" ו"שקד" המקבלים תמיכה למחייתם, מוציאים את הכסף על שתייה, סמים וקלפים, הם אינם מסוגלים לתמוך במשפחותיהם ולקדם את ילדיהם, ונראה כי אין להם מוצא. דור בא דור הולך ובקרב חלק ניכר מהם אין

שינוי ממשי. הצעירים החשופים למציאות זו סופגים ערכים אלה המלווים בכעס ובשנאה כלפי ה"מבוססים" וכלפי נציגי הרשויות, יוצאים לקהילה, מתנקמים, משחיתים והקרע מעמיק.

כדי לקבל תמונה מהימנה יותר בחנתי את תפקוד המוסדות בקהילה למען אוכלוסיית "אגוז" ו"שקד" לאורך השנים.

ארגונים בקהילה

"לא היו מועדונים שקלטו נערים אלה..."

זמן קצר לאחר הקמת ג"ה החלו לפעול ביישוב מסגרות ארגוניות בלתי-פורמליות במטרה להציע פעילויות שונות לאוכלוסייה המקומית במסגרת ההסתדרות - "הפעל", ויצ"ו ורוטרי. הפעילות של גופים אלה תאמה את רוח המקום וענתה באותה העת על צורכי האוכלוסייה ה"מבוססת" בתחום החינוך הבלתי פורמלי. משהוקמו שכונות "אגוז" ו"שקד", תושביהן, צעירים ומבוגרים, לא השתתפו בפעילויות הללו, והארגונים הציבוריים האלה לא ראו עצמם מחויבים לאוכלוסייה זו. מסגרות אלה לא היו מוכרות לתושבים בשכונות אלה, העלות הכספית שהייתה כרוכה בהשתתפות בחוגים שהן הציעו הייתה חסם מפני הצטרפות, ותושבי השכונות גם לא היו רצויים שם.

המתנ"ס³⁶

"מתנ"ס ג"ה הוא מתנ"ס לעשירים"

שינוי מסוים בגישה כלפי תושבי "אגוז" ו"שקד" חל באמצע שנות השישים, כאשר שר החינוך ארן הציג גישה שלפיה בעיותיהם של ההורים משפיעות על רמת הילדים ועל הישגיהם הלימודיים בבית הספר (ציפורי, 1972). בתהליך החיפוש אחר דרכים לפתרון בעיה זו הוקמה ועדה ממשלתית בין משרדית, זו דנה בהקמת מרכזים קהילתיים בישראל (גולדברג, 1999). בכך הונחה אבן הפינה להקמת המתנ"ס ככלי שירות לקהילות שבהן שרויה האוכלוסייה במצב שאינו משביע רצון מבחינה חברתית (גולדברג, 1999; ציפורי, 1972). בראש המערכת

36. המתנ"ס - חברה למרכז, תרבות וספורט לנוער ולמבוגרים בע"מ.

הועמדה "החברה למתנ"סים", חברה ממשלתית. כל מרכז קהילתי שהוקם על ידי חברה זו ביישובים היה בעל זהות משפטית משלו. בכל יישוב המתנ"ס הוא עצמאי ורשאי לפעול על פי קביעותיו ועל פי סדר עדיפויות מקומי, בהתאם ל"עקרונות פעולה" כלליים-ממלכתיים. הביצוע והכלים הם ממקורותיו העצמיים של המתנ"ס או ממקורות שגייס מאחרים לשם כך (גולדברג, 1999). עקרונית, המתנ"ס הוכנס לשכונות מצוקה ביישובים שהיה בהם צורך בהקמתו. והוא הוקם בשכונות מצוקה על פי קריטריונים ונתונים חברתיים מוסכמים. כאשר נבחר גדיעון לעמוד בראש המועצה המקומית בג"ה הוא החל בשינוי יסודי בכוונה להיטיב את מיצבם של תושבי שכונות "אגוז" ו"שקד". כפי שתואר קודם לכן הוא פעל להכנסת חטיבת הביניים, לחיסול בית הספר לחינוך מיוחד "רקפת" ולהפיכת בית הספר התיכון העיוני למקיף. הוא גם ביקש להכניס את המתנ"ס ליישוב, כדי שיתן מענה לשעות הפנאי לאוכלוסיות החלשות. אולם, ג"ה לא ענתה על הקריטריונים הנדרשים על ידי החברה למתנ"סים, להפעלת מרכז קהילתי ביישוב, כפי שהעיד גדיעון:

עד 1975 המתנ"ס פעל רק בשכונות מצוקה בערים הגדולות או באזורי פיתוח, שם זו הייתה המסגרת היחידה של החינוך הבלתי פורמלי. להביא מתנ"ס לג"ה זו הייתה מהפכה ברמה ארצית ומקומית. פעילי ההסתדרות ביישוב התנגדו מאוד, הם ראו בכך פגיעה במסגרת הפוליטית ובייחודיות שלהם. ביוזמתי נערכו בדיקות של מומחים שמצאו כי בית הספר התיכון אינו מהווה מרכז בקהילה, איננו חלק אינטגרלי ממנה ואינו רואה עצמו כמשרת אותה. בית הספר ומחלקת החינוך לא הרחיבו את פעילויותיהם מעבר ליום הלימודים. ממצאי הצוות המקצועי היו חד-משמעיים ולפיהם על בית הספר לפעול מעבר לשעות הלימודים הפורמליות (בוועדה היו מפקחים, נציגי מחלקת החינוך ונציגי עיריית חיפה). באותה העת היו פעילויות אקסקלוסיביות לאוכלוסיות החזקות: להקות מחול, תזמורת אקורדיונים וכו'. ההבחנה הייתה חדה מאוד. רצינו לשלב בין בית הספר למתנ"ס, שישלימו אחד את השני. משום שבלט חוסר המקצועיות בטיפול בנוער במצוקה. לא היו מועדונים שקלטו נערים אלה ושתמכו בהם במסגרות בלתי פורמליות. ואילו המסר שהועבר בבית הספר היה לחנך להישגים אישיים ולא לערכים.

גדעון מציין שבג"ה אכן פעלו מסגרות בלתי פורמליות מגוונות, אך הן הותאמו לצורכי האוכלוסייה המבוססת. אולם מאחר שהן לא ענו כלל על הצרכים של ילדי "אגוז" ו"שקד" לפעילויות בשעות הפנאי, הוא ביקש לשלב ביישוב גם את המתנ"ס ולייעד אותו בראש וראשונה לסיפוק צרכיה של אוכלוסייה זו. את כניסתו של המתנ"ס לג"ה גדעון מכנה "מהפכה", שכן ג"ה כיישוב מבוסס לא התאימה לקריטריונים הממשלתיים שנדרשו אז להכנסת מתנ"ס ליישוב. אולם דרישתו של גדעון לייעד את הפעילויות לאוכלוסייה החלשה והבטחתו להשלים את הכסף הנדרש (שכן, עקב מיצבה הכלכלי הטוב על פי נתוני הלשכה לסטטיסטיקה ג"ה הייתה זכאית רק לתקציבים חלקיים ולהדרכה מצומצמת מהחברה למתנ"סים) אפשרו את כניסת המתנ"ס לג"ה באמצע שנות ה-70.

משרדי המתנ"ס מוקמו בתחילה בבית הספר התיכון (שהיה עדיין עיוני), הסמוך לשכונת "אגוז", אך השימוש במתקני בית הספר היה קצר מועד, הפעילויות היו חלקיות ונערכו ללא צוות מיומן. העלות הגבוהה שנדרשה למימון הפעילויות הביאה לכך שבמהרה הן הוצעו לקהל שיכול היה לשלם עבורן, כלומר לאוכלוסייה המבוססת. כתוצאה מכך שינו החוגים את ייעודם כדי שיתאימו לאוכלוסייה המשלמת. נוסף לכך, הנהלת בית הספר התיכון התנגדה לשימוש במתקניה בשעות אחר הצהריים. כך קרה שכעבור שנתיים בלבד הועתקו המשרדים וחדרי הפעילות למבנה בלב היישוב, הרחק משכונת "אגוז" ו"שקד", ושוב נשארו תושביהן בבידודם כבעבר.

חלפו כחמש שנים ובשכונות "אגוז" ו"שקד" החלו התושבים מכנים את המתנ"ס "מתנ"ס לעשירים", משום שהוא לא שירת אותם עוד. בניסיון להבין מה הביא לשינוי מצאתי כי:

- א. בתקנות המתנ"סים נכתב כי "כל גוף רשאי לפעול על פי סדרי עדיפות מקומיים" (ינאי, 1982). כך נבחרה בג"ה הנהלת מתנ"ס, שחבריה השתייכו ברובם המכריע לקבוצה המבוססת. הם שקבעו את מבנה פעילותו של המתנ"ס, והצעותיהם תאמו את צורכיהם.
- ב. לאחר שהפעילות בבית הספר התיכון הופסקה, ביקש גדעון להעתיק את הפעילות לבתי הספר היסודיים השכונתיים. אולם גם תכנית זו הייתה קצרת מועד והסתיימה עקב סכסוכים, בשל אי נכונות מצד הנהלות בתי הספר לפתוח את שעריהם לפעילויות אחר שעות הלימודים. בסופו של דבר עבר המתנ"ס

לכניין במרכז היישוב, ונפתחו בו, בתשלום מלא, חוגים רבים, שלא התאימו ליכולת התקציבית של מרבית תושבי שכונות אלה. בעניין זה ציינו גיל דוד:

המתנ"ס ובית הספר לא ממש פעלו מתוך ראייה קהילתית. לא ממש היה להם אכפת מאתנו. את המועדון הראשון השגנו רק על ידי הפגנה של הילדים במועצה. לא דאגו לנו, לא עזרו בכסף שנצא לטיולים. כולם אמרו "ג"ה מקום טוב", וככה כיסו את האמת, בסטיגמה הזו מאמין גם הממסד. מתאר אבשלום, מי שניסה להפעיל בהתנדבות שירה בציבור באמצעות המתנ"ס: עבדתי בעבודה קהילתית עם נוער במושבי התענך. חברת המתנ"סים רצתה לגשר בין אוכלוסיות ישראל, לקדם אוכלוסיות מצוקה בארץ, לתעל את הפעילות של כל הגופים ולתאם ביניהם. זו לא הייתה המציאות בג"ה. כשעברתי לכאן הנהלת המתנ"ס וועדת התרבות המקומית הציעו לי לארגן מועדון זמר. הסכמתי וביקשתי שבמקום תשלום ייקחו את הכסף למיניבוס שיביא למועדון הזמר תושבים מ"אגוז" ו"שקד" שמעוניינים לשיר ומתקשים להגיע. תשובתם השלילית הייתה מידית, ובפה אחד, ללא התייעצות. הם היו מוכנים לשלם לי כפול ולא לקבל את הצעת. הקימו גם מועדון לבילוי בערבי שבת לאוכלוסיה מעל גיל 25 שיועד רק למי שיכול לשלם 100 ש"ח לזוג. ברור שתושבי "אגוז" ו"שקד" לא יכלו לקחת חלק בפעילות. מתנ"ס ג"ה הוא מתנ"ס לעשירים, פעילויות תרבות רציניות מיועדות לעשירים. המתנ"ס כאן לא יכול להציג פעולות המתוכננות לגישור בין אוכלוסיות. הוא לא מקדם והוא לא מצליח ליצור את התיאבון ואת הסקרנות בקרב האוכלוסיה הנחשלת.

להערכת, הסיפא בדבריו של אבשלום מחדד את שורש הבעיה; "הוא (המתנ"ס) לא מצליח ליצור את התיאבון והסקרנות בקרב האוכלוסיה הנחשלת". אכן פעילויות אחר הצהרים וחוגים לא היו מוכרים למרבית האוכלוסיה הזו, הם לא הכירו בחשיבותם ואולי לכן לא חשו בחסרונם. אך החסך הזה, נוסף לחסכים הנוספים (בבית הספר ובבתים) העמיקו את הפערים בין הקבוצות. זו אולי הסיבה שדוד (נציג הדור השני) נלחם בכל מערכת כדי לאפשר לילדיו להשתתף בחוגים רבים ככל האפשר באומרו: "אני רוצה שהילדים שלי ישתתפו בחינם בכמה שיותר

חוגים, זו שאיפתי." ייתכן שאם היו מטפלים בעניין זה ברצינות ובעקביות כפי שביקש גדעון בחונו, היה נמצא פתרון הולם. ואכן גדעון שהביא את המתנ"ס לישוב במטרה לקדם את האוכלוסיות החלשות ולאפשר להן להשתתף בפעילויות העשרה, מודע לכישלוננו בהשגת מטרותיו באומרו:

ניסינו תקופה מסוימת לקיים פעילות לנוער בערבי שבת. תנועות הנוער והמתנ"ס לא ענו לצורך זה. השקענו כסף רב בשיפוץ מועדון קהילתי, המועצה ניהלה אותו במגמה לאפשר לצעירים לכוון את הפעילות. שתי סיבות היו לכישלון, למרות שחזרנו על הפעילות מדי כמה חודשים במשך כמה שנים: א. חוסר מעורבות ועניין מצד נציגי מערכת החינוך, מורים, מנהלים ומחלקת החינוך שיציעו תכנים לפעילויות מעבר לדיסקוטק; ב. אי רצון של הנוער ה"טוב" ביישוב להיפגש עם ילדי השוליים במסגרת חברתית. הם טענו: "מספיק סובלים אותם בבית הספר, לא צריכים אותם גם בריקודים"³⁹. רצינו לעסוק בהצלח נוער מושפל ונוער שוליים, מהם 16 בני נוער שהו בבתי סוהר במהלך השנים 1970-1980 ונכשלנו, המתנ"ס לא סייע בדינו.

מוסיפה נאוה, האחראית על קידום נוער מנותק ביישוב:

ניסינו לארגן בערבי שבת מועדון משותף לשתי הקבוצות ונכשלנו. הגיעו רק בני התשחורת, קבוצות הסגורות בפני עצמן, לא רוצים להשתייך אחד לשני. כל קבוצה "ערסים", "פריקים", "רגילים", שומרת על צביונה האישי, ומקומות הבילוי והדרכים שונות. ה"ערסים" מאוד רגישים, בלי כוונה דחפת אותם, מיד תהיה תגרה קללה, הכל אצלם כאילו אישי ובכוונה. יש בג"ה ה"למטה" וה"למעלה" גם באזורי המגורים וגם ביחסים בין הקבוצות.

מדי פעם נערכים ניסיונות לפעילויות משותפות לכלל הנוער בקהילה, אולם הדפוס חוזר על עצמו והניסיון נכשל. לא מתקיים מאמץ אמיתי ללמוד ולהבין את שורשי הבעיה. מורים, מדריכים ומרכזים ממשיכים להשוות בין הקבוצות ולהטיל את האחריות לכישלון על אלה שמפריעים, מרביצים, פוגעים, ודבר אינו משתנה. במציאות הזו, דווקא באירועים חברתיים (מסיבות ופעילויות בשעות הפנאי), שבהם ניתן היה

39. דברים דומים נאמרו גם על ידי שלום - "דור" שלישי.

לקרב בין הקבוצות שלא על בסיס הישגים בלימודים, מקום שבו כל קבוצה יכולה לתרום על פי דרכה, טעמה וכישוריה, הזלזול, חוסר האמון והסובלנות, הניכור והשנאה, מונעים כל אפשרות לשיתוף. כך קורה שהניסיונות לקרב נכשלים, פעם אחר פעם, והמתח בין הקבוצות גובר. בפועל, פעילויות כושלות מעין אלו יגבירו את היריבות, ובעתיד עלול להידרש כוח מתוגבר של שוטרים לשם השלטת סדר, על מנת לאפשר קיום של נשף החורף השנתי בבית הספר שבו לומדות אוכלוסיות מגוונות. החשש הוא כי גם המורים יקבלו זאת כנורמה אשר אינה מחייבת שום פעילות כדי לשנותה.

נאוה ממשיכה באותו עניין ומספרת:

בשנה שעברה ניסינו לארגן פעילות משותפת בין נוער "אגוז" ו"שקד", לחברה "הטובים", מתנועות הנוער ומועצת התלמידים בבית הספר. הקבוצה החזקה מוכנה לבוא רק כדי לעזור, לא על מנת לשתף פעולה ולהיות יחד. כדוגמה: "אנחנו נבוא לעזור להם לנקות את השכונה". כשאומרים ל"ערסים": "נבוא לעזור לכם", הם לא ישתפו פעולה. אם אין שותפות ופעולה הדדית, אחרי שעה הם הורסים ומלכלכים הכל. הגישה הפטרוניית מאוד מרגיזה. אנחנו מתקשים לארגן פעילויות לשתי האוכלוסיות יחד.

לנושא זה התייחסה גם נורית הגרה ב"אגוז" ולומדת בכיתה י"ב מזכירת:

ג"ה בכלל לא דואגת לנוער השכונות, אין לנו מה לעשות ואז יושבים בספסלים וברחובות, מסתובבים ומפריעים. יש כנופיות שמתחשבות בינן לבין עצמן, למועצה ולמתנ"ס אין קשר, לא דואגים. אני יושבת כל הזמן בבית, והסיבה לכך היא פחד מהכנופיות ובושה - כסף ובגדים, מי שיוצאת לבלות צריכה בגדים להתלבש יפה ומכונית, כאן אין מה לעשות. לדעתי לא כל כך מסמפטים אותנו, לא פועלים למענו, אין יחס אישי. כשתהיה לי הזדמנות אני ישר אברח מכאן.

רות בת 21 שנולדה ב"שקד" הוסיפה:

למרות שאני נולדתי כאן אני לא מעורה בחיי החברה ביישוב. רוב הזמן אני בבית. כמבוגרת אתרחק מהמקום, לא להיות תלויה. יש כאן סנובים ואחרים. יש מקובלים או לא מקובלים. עד גיל יחסית מבוגר לא הבנתי מה המוצא שלי, עד שהעלו את זה בבית הספר. לא השתתפתי בחוגים, לא

היו פעילויות מעניינות לכל בני הנוער, אין מסיבות ערבי שישי. לא עושים למענו כולם. מה שקובע בג"ה זו היכולת הכלכלית, לעשירים יש פעילויות במתנ"ס. ג"ה זה מקום סנובי, הרגשתי זאת בבית הספר ביחס, לא היה גיבוש חברתי, לא ככיתות ולא כשכבה. ההפרדה בלטה לא רק בין מסלולים שזו הפרדה קשה בין הילדים וזלזול בין בני אדם, הייתה הפרדה בין המגמות, הרגשתי לא טוב, עשו טובה שאמרו שלום. זה הפריע, זה מקור לסנוביות. זה הורגש בצורת התנהגות באווירה, התבדלות. היותר טובים עשו טובה שאמרו שלום או התייחסו. אין עומק ביחסים. זו אווירה כללית.

ועוד שמעתי מרבים:

בג"ה יש שכונות עוני שהאנשים לא שמים לב אליהם, משייכים אנשים לפי רחובות, גם הפעילויות שנערכות אם הן ב"אגוז" ו"שקד" זה מיועד רק לילדים אלה ואם הן כלליות ילדי "אגוז" ו"שקד" לא מצטרפים אליהם וגם לא רוצים אותם. החוגים הם רק לעשירים.

ה"מבוססים" אומרים:

מפחיד ללכת ב"אגוז" ו"שקד", באים "ערסים" ונדבקים, הם מציקים, פשוט מפחדים מהם, לא משתתפים מתוך בחירה בפעילות אתם.

הבשלת הרעיון והדחיפה להכנסת המתנ"ס לג"ה נבעו מהרצון למצוא פתרון לבעיות חברתיות ותרבותיות מקומיות, אשר בחלקן נבעו ממחסור כלכלי. האמונה הייתה כי המתנ"ס יסייע בתהליך ההעשרה של אוכלוסיות חלשות. הוא היה אמור לפעול לגישור הפערים. אולם הוספת המסגרת החדשה, מבלי להגדיר כיאות את יעדיה וללא יצירת תשתית מתאימה, שתאפשר למסגרת הזאת לשדת כראוי את כל אוכלוסיית היישוב הביאה לכישלוננו של יעד מרכזי זה. הניהול והארגון של המתנ"ס היה אז והוא נמצא גם היום בידי השכבות ה"מבוססות", והוא משרת את צורכיהן. השכבות "החלשות" הפסידו פעמיים, פעם אחת משום שנוצרה מסגרת ארגונית חדשה שהתחרתה במסגרות הקיימות, כמו "הפועל" ותנועות הנוער, על אותו הפלח של אוכלוסיית הצעירים. ומאחר שהמתנ"ס בג"ה לא קיבל תמיכה כספית מלאה מרשת המתנ"סים, הוא נזקק להכנסות נוספות, ואלה באו מהאוכלוסייה ה"מבוססת". ופעם שנייה, משום שהסיוע הכספי של המועצה במתנ"ס צמצם את התמיכה במועדונים השכונתיים, שהיו עד אותה העת בחסותה.

במהלך השנים היו יוזמות ופעילויות לקידום צעירי "אגוז" ו"שקד", אך הן נעשו לסירוגין ובמקוטע. הן נעשו ביוזמת המתנ"ס, "הפועל", נעמ"ת, ויצ"ו, מחלקת הנוער במועצה, שירותי הרווחה ועוד, לעתים גופים אלה אף התחרו זה בזה. למרות ריבוי הרשויות והיוזמות, נראה שעשייה משמעותית לא הייתה, אלא כל רשות פעלה באופן עצמאי ללא שיתוף עם הרשות האחרת.

המתנ"ס והארגונים האחרים בג"ה אינם נותנים מענה משמעותי, עקבי ומסודר לצעירים ולבוגרים משכונות "אגוז" ו"שקד", וההבדלים בין האוכלוסיות נשמרים במהלך השנים ואף נעשים בולטים יותר. הצעירים מהמשפחות ה"מבוססות" נהנים ממגוון רחב של פעילויות וחוגים בתשלום במסגרות שונות (תזמורת, חוגי נגינה, טניס, שחייה, כדור-סל, אומנויות הבמה ועוד). לרוב המשפחות האלה רכבו שבו הצעירים נוהגים מהרגע שרכשו רישיון, כך מתאפשרת להם יציאה לבילוי גם מחוץ ליישוב, בילוי שאינו מתאפשר לצעירי "אגוז" ו"שקד". אלה נזקקים למזניית כדי לצאת ולבלות. לכן, בדרך כלל הם ממשיכים להסתובב ביישוב בחוסר מעש, כשהם מתוסכלים, מתנקמים באוכלוסיה המבוססת ומשחיתים את רכושם (פוגעים במכוניות, גונבים מהבתים) והודסים את הרכוש הציבורי (תחנות אוטובוס, מדשאות, גנים ציבוריים, פנסי רחוב ועוד). מציאות זו מגבירה את המתח והעוינות בין הקבוצות, ואין בנמצא גוף ציבורי או חינוכי שיפעל במכוון, לאורך זמן, כדי לשנות את המצב.

תנועת הנוער

"התנועה באמת זורקת את הנוער מ'אגוז' ומ'שקד'"

אחת ממסגרות הפעילות הפופולריות לצעירי הקבוצה ה"מבוססת" בג"ה היא תנועות הנוער. אולם, כפי שאתאר בהמשך, גם בהווה היא סגורה בפני צעירי "אגוז" ו"שקד".

בג"ה פועלות כיום שתי תנועות הנוער: "הצופים" ו"הנוער העובד והלומד". למסגרת חברתית זו מקום מרכזי בתרבות היישוב מאז הקמתו. ההשתייכות לתנועת הנוער בקרב צעירי היישוב מקובלת מאוד, ובני הנוער נאים בה. עד לא מכבר יצאו צעירים רבים לנח"ל עם סיימם את בית הספר התיכון והתיישבו בקיבוצים. כיום רבים יוצאים לתקופות שירות והתנדבות במסגרות קהילתיות.

אולם גם תנועות הנוער סגרו את שעריהן בפני האוכלוסיות "החלשות" בג"ה. תנועות הנוער החלו לפעול ביישוב בשנות הארבעים, עוד לפני שהוקמו שכונות "אגוז" ו"שקד". עם הקמתן של השכונות לא קלטו אליהן תנועות הנוער את הילדים ובני הנוער מהקבוצה הזו. בכך נמנעה מילדים אלה אפשרות לפעילות מאורגנת בשעות הפנאי, והחמצה הזדמנות לשילובם החברתי בקבוצת השתייכות משמעותית. מתייחס לכך גדעון בדברים אלה:

לילדי "אגוז" ו"שקד" היו מעט מסגרות התייחסות חיוביות שיקלו עליהם בתהליך התכנון. בגיל זה יש השפעה רבה למסגרת פעילות כתנועות הנוער, כך נוצר מצב ש-25% מילדי ג"ה לא קיבלו דבר, חוץ מהשהייה בבית הספר.

הפעילויות בתנועות הנוער מתקיימות באופן מסודר כמה פעמים בשבוע: פעם אחת באמצע השבוע ופעם בערבי שישי, וכן בשבת ובחופשות, אך נוער "אגוז" ו"שקד" איננו רצוי שם, כפי שתיארו דודון, שי ורון, שלושתם מרכזי שכבה בכיתה י"א: התנועה באמת זורקת את הנוער מ"אגוז" ו"שקד", מה שקובע הוא שאנחנו ניהנה, ומי שמפריע מקומו לא שם. מה שחשוב באמת שיהיה לנו כיף בתנועה, אֵתם לא כיף לנו. הם מפריעים, הם דוחים, לא רוצים אותם. אנחנו באים בשביל עצמנו וכל השאר לא מעניין אותנו.

ביקשתי ללמוד גם את עמדתם של המדריכים הבוגרים, המכונים "קומנדרים", האחראים על הפעילות המקומית בתנועות הנוער, לנושא. מדריכים אלה הם צעירים (לא מהיישוב), המתנדבים לשנת שירות, בדרך כלל לפני השירות הצבאי. בני 18-19 אלה נשלחים על ידי ראשי תנועות הנוער. בדרך כלל הם אינם מודעים להרכב החברתי הקיים בג"ה, הם אינם מכירים את היישוב על כל מרכיביו החברתיים, ולכן הם מושפעים מעמדתו של הנוער הפעיל, וממשיכים לשמר את המבנה החברתי הקיים. כך קורה שבמשך כחמישים שנים גם תנועות הנוער בג"ה לא שמו לעצמן כמטרה להרחיב את שורותיהן ולקלוט אליהן ילדים מ"אגוז" ו"שקד". דווקא ארגון חברתי זה, שאמור להיות פתוח לכל הילדים, ללא הבדל ומשוא פנים, ואשר השתייכות אליו אינה כרוכה בעלות כספית גבוהה, חסום בפני הצעירים מ"אגוז" ו"שקד" והופך למסגרת בלעדית לבני ה"מבוססים". כך ההפרדה נשמרת, והתסכול בקרב צעירי "אגוז" ו"שקד" מעמיק.

סיכום

בבחינת התהליכים ביישוב לאורך כחמישים וחמש שנה מתבהר כי בג"ה לא הייתה תכנית לקליטת העולים בכל טווח הגילים וכי התושבים הוותיקים לא ראו עצמם אחראים למילוי מטרה זו. הטענה היא כי העולים נכפו על היישוב. כיום, מרבית נושאי התפקידים המרכזיים בג"ה מודעים למציאות החברתית שמתמסדת ביישוב, אך הם אינם פועלים באופן מאורגן וסדור לשינויה. הארגונים השונים (מתנ"ס, ויצ"ו, רוטרי וכו'), המנסים לפעול ב"אגוז" וב"שקד", אינם מלכדים כוחות. המדריכים מתחלפים תדיר, אינם מספיקים להכיר את האוכלוסיה לעומק ולהתאים לה פעילויות. כך הם נשארים מרוחקים ולעתים מנוכרים. בפועל שני הצדדים מתוסכלים וכועסים. הארגונים כועסים על כך שאין שיתוף פעולה מלא של התושבים, והאחרונים - משום שאיבדו את האמון בידעם ששום פעילות לא תתמיד לאורך זמן ולא תביא לקידום ולשינוי המיוחל. אלה שפועלים בעילות ומקובלים על תושבי "אגוז" ו"שקד" הם "בוגרי השכונות" שנשארו להתגורר בהן: גיל, בני, שושנה, דוד ואחרים, המכירים את התושבים ואת צורכיהם ופועלים בכנות למענם וזוכים לפיכך לאמונם. אולם ארבע מגבלות עומדות בפניהם: חוסר בתקציב, חוסר בזמן, בכוח עזר מיומן ובאמון מצד המועצה המקומית ומוסדותיה בהם. הם עובדים בהתנדבות מתוך מניעים פנימיים, עם סיוע מצומצם, בעוד המתנ"ס אינו משתף עמם פעולה, ולעתים אף מתחרה בהם, כך גם נציגי המועצה המקומית. נוסף לכך, הם עובדים בנפרד ולא כקבוצה. כל אחד בהתאם לתחום התמחותו או עניינו ובהתאם לזמן שעומד לרשותו, לכן כוחם נחלש והם נשחקים. באופן כללי אף שהאוכלוסיה ב"אגוז" וב"שקד" אינה עשויה מקשה אחת, הרי המשותף לרובם (גם לאלה שהצליחו) הוא יחס שלילי כלפי המועצה המקומית, מוסדותיה ופקידיה.

כרך שביעי: האם ההיסטוריה חוזרת? דיון ומבט לעתיד

**”כך נוצר מצב ש-25% מילדי ג'ה לא קיבלו דבר,
חוץ משהייה בבית הספר”**

אני מתחבטת בשאלה מהי הדרך הנכונה לסכם את התהליכים והאירועים המתוארים במחקר זה ולדון בהם. לנגד עיניי עומדים אנשים, נפשות חיות עם רגשות, מכאובים, קשיים וסבל שאינו מוכר לדבים מאתנו. סיפורים שחשוב שיכירו אותם ויזכורו לדיעתם של עובדי הציבור הנותנים שירות לאוכלוסיות אלה, מורים וגנות, עובדים סוציאליים, עובדי משרדי ממשלה ואחרים. מהצד האחר, כדי לסכם, ללמוד, להפיק ידע ואולי אף להגיע להכללה ולהצעות יישומיות לפתרון נדרש דיון אקדמי. אשתדל לחבר בין השניים - בין החוקרת לאדם הרואה לנגד עיניו את הנפשות הפועלות, ומתוך העולמות האנושיים השונים והמגוונים בקהילה אדון בממצאים ובדרכים האפשריות לשינוי.

הספר הזה מתעד בהרחבה את התהליכים והשלבים, אשר השפיעו על היווצרותם של דפוסים לימודיים וחברתיים, המובחנים כשונים, בין קבוצות הנוער בג'ה. ייחודה של העבודה הוא בהצגת הפנומנולוגיה (המהויות והמשמעויות) של ההתנסויות ביחסים הבין קבוצתיים והתוך קבוצתיים של בני הנוער ביישוב מבוסס, וההתפתחויות שהשפיעו על מיסודם. הנתונים מאפשרים להציג מודל תאודטי, המסייע להבנת התהליכים, וכך ניתן להציע דרכים יישומיות בעתיד לקבוצות שיש להן מאפיינים דומים.

ההתמקדות בבני הנוער, לימוד התופעות החברתיות, ההתנהגויות הלימודיות המאפיינות קבוצות אלה, ובחינת הגורמים שהשפיעו על היווצרותן התבצעו במבט כולל ורחב (holistic approach) במקומות ההתרחשות. התיאורים בספר הוצגו כפי שהם נתפסים בעיני אוכלוסיית המחקר (emic approach). העבודה מתבססת על מעקב אורך, זאת בהתבסס על ההבנה ש”האנשים הנחקרים אינם מגיחים לעולם כמוצרים מוגמרים, הם נהפכים למה שהם תוך כדי תהליך שמתרחש לאורך ציר הזמן” (וייטמן, 2002).

הממצאים מצביעים על דפוסים נבדלים אופייניים גם בין קבוצות הנוער בקהילת המחקר. באופן כללי הנוער ביישוב מוגדר כאיכותי על פי רמת הישגיו הלימודיים ותרומתו לקהילה ולצה”ל. אך במבט עומק ניתן להבחין לפחות בשתי קבוצות נוער

מרכזיות הנבדלות זו מזו - "המבוססים" (הכוללים את ה"בסדר" וה"פריקים") למול אלה מ"אגוז" ו"שקד" (ה"ערכים" ו"הפרחות").

במחקר בחנתי את תפקידם של בתי הספר ואת השפעתם על הדפוסים הלימודיים ועל מערכות היחסים החברתיות של בני הנוער ביישוב. הממצאים מראים בבירור, כי לגישת הקליטה של תושבי "אגוז" ו"שקד" בקהילה, ליחסם של הצעירים ה"מבוססים" לעמיתיהם, בני שכונות אלה, ולגישתם של המורים בבתי הספר כלפי האחרונים, לאורך השנים, השפעה משמעותית ואולי אף מכרעת על התהוותו ויצובו של נתק תרבותי. נתק זה מתבטא בדפוסים אופייניים: בקרב הצעירים אפשר להגדירו כ"מודל תרבותי מהופך" ההולך ומתחזק, ובקרב הבוגרים כ"קיפוח הפוך-נגדי". במרכיבים אלה אעסוק בהמשך.

השלכות הקליטה על הדפוסים התרבותיים והחברתיים

"טעוני הטיכוח הם אותם השמות כמו פעם"

הממצאים מלמדים כי שורשיה של המציאות שנוצרה בג"ה נטועים, ככל הנראה, בגישת הקליטה של הוותיקים את עולי ארצות המזרח. יחסם הפטרוני והמתנשא תאם את הגישה שהייתה מקובלת בישראל באותה העת, גישה שכיוונה להטמעה מלאה, ללא התחשבות ברקע התרבותי, החברתי והכלכלי של העולים. כל עוד הובחן העולה כבעל תרבות שונה ושמר על מרכיבים תרבותיים מארץ מוצאו, הוא נתפס כ"שונה", כ"חריג", כ"טעון טיפוח" (סבירסקי, 1990; כהן, 2001; קרומר-נבו, 2004; Eisikovits & Beck, 1990).

נוסף לכך, הקליטה בג"ה התאפיינה בחוסר תיאום ובחוסר הידברות בין הגופים השונים, ולכך יש השפעה ארוכת טווח:

1. **הממשלה** - קבעה מדיניות ממלכתית לגבי דפוסי האכלוס של העולים ולגבי דרכי החינוך. התכנון היה כללי, בהתאם לתפיסה מונוליטית, ללא התאמות פרטניות ליישובים. לעתים אף התבצע התהליך בחשאי, כך נוצרו עובדות בשטח, והאחריות לדרווחת העולים הוטלה על הרשויות המקומיות, ללא שיתופם המוקדם ובלי הקצאת משאבים מתאימים (כהן, 2001).

2. הרשות המקומית - הקליטה נכפתה על היישובים כדוגמת ג"ה, וכפייה זו עוררה התנגדות רחבה ביישוב מצד הרשות ומצד התושבים.
3. מערכת החינוך - זו פעלה בהתאם למדיניות חינוך ממלכתית, אחידה, ברוח אשכנז, בגישת "כור היתוך". התכניות לא הותאמו לאוכלוסיות שתרבותן שונה מהתרבות ומהאתוס הרווחים.
4. התושבים הוותיקים - אלה אולצו לקלוט, ללא הכנה, את העולים, השונים מהם בכל תחומי החיים.
5. העולים - כתגובה לתנאי מגוריהם הנחותים בהשוואה לזותיקים, לחוסר התעסוקה ולקשיים הכלכליים פיתחו תלות ב"שלטונות", אך גם רגשות כעס והתמרמרות כלפיהם.

שורשיהם של הגורמים להבדלים הבולטים בין הקבוצות בקהילה הנוחקת נעוצים בסוף שנות החמישים. באותה עת כפתה הממשלה על ג"ה לקלוט כאלף משפחות עולים מהמעברות. אולם אלה לא נקלטו בחברה המקומית. הספרות מלמדת שתוסר שיתוף הפעולה והנתק בין הקולטים לנקלטים לא היה רק דפוס מקומי (בן-דפאל, 1989; כהן, 2001; קרומר-נבו, 2004). נראה שגם היום, אף שמבינים שהקשיים נובעים מגישת קליטה זו, אין שינויים משמעותיים בתהליך קבלת העולים.

גישת הקליטה בישראל בשנים הראשונות לאחר הקמת המדינה דגלה בהטמעה מלאה. השינוי וההסתגלות נדרשו בעיקרם מהעולים. אולם כדי שתהליך ההטמעה יתרחש בהצלחה נדרשים תנאים בסיסיים, ואלה לא התקיימו בג"ה כגון: חשיפה מלאה לתרבות המקומית, שיתוף העולים מתוך קבלה, סיוע ומתן זמן לתהליך שינוי הדרגתי שיביא מתוך הכרה להדחקה של תרבות המקור. האופי האנושי, טוען מריס (Marris, 1974), מאפשר הטמעה של התנסויות חדשות חרות, רק אם מתאפשר לעולה לתרגמן להקשר (קונטקסט) מוכר מעברו. זאת, מאחר שתהליכים הקשורים לשינוי בזהות התרבותית⁴⁰ הם איטיים מאוד (Fitzgerald, 1974). זהות התרבותית מאפשרת לאדם הכרה של עצמו ושל מקורותיו, ולכן היא מכוונת ליציבות ולקשר התנהגותי רציף. נוסף לכך, תהליך ההסתגלות מתרחש על בסיס של

40. המונח זהות תרבותית מתייחס למאפיינים הקשורים במהות האדם, אופי, דימוי עצמי, דת, לאום וכי'.

למידה הדדית רב-כיוונית של כל הלוקחים בה חלק (Eisikovitsg & Beck, 1990), אך כשהתנאים הבסיסיים הנדרשים לקליטה נאותה אינם מתקיימים במערכת, כפי שקרה בג"ה, הנקלטים חשים בלכול, מבוכה ובושה ביחס לערכים ולדפוסים שעליהם לסגל בחברה החדשה. חוסר ההידברות, המרחק התרבותי הרב, ההבדלים בהשכלה ובתפיסות העולם השונות, כפי שנתגלו בקהילת המחקר, רק העמיקו את הפערים. ההבדלים בין הקולטים מ"אונס" לנקלטים בעל כורחם (כבמקרה דגן) היו רבים והתפרסו על כל תחומי החיים. חוסר התיאום וחוסר ההידברות בין הרשויות הממלכתיות לרשות המקומית חיזקו את החשדנות ביניהן ופגמו ביכולת ליצור בסיס משותף בפועל. כך הושארה האוכלוסיה משכונות "אגוז" ו"שקד" מחוץ לחברה ולתרבות המקומית. במצב זה החלו העולים לאמץ את תחושת הקיפוח בדומה לזו ששררה בין עולי המזרח הוותיקים (שגב, 1984; קרניאלי, 1998 ב). בחלוף השנים התגבשה בג"ה תרבות משנה של קבוצת "שוליים", אשר הזיקה בינה לתרבות הדומיננטית היא של תלות חיצונית בלבד. מושג זה בא לציין חוסר זהות עם הקהילה, אדישות האזרחים לפעילויות הקהילתיות, ניכור או אף עבריינות. מקורה של התנהגות זו הוא במרד מכונן של קבוצות מסוימות כנגד ערכי הקבוצה הדומיננטית, המתבטא בהרס ובפגיעה בערכים אלה, תוך התרחקות היחיד מהערכים המקובלים. התנהגות כזאת מאפיינת אנשים במעמד סוציו-אקונומי נמוך (אלימלך, 2004; קרומר-נבו, 2004), ובמרוצת השנים היא הופכת לגורמה ולדרך חיים, גם אם התנאים הכלכליים משתנים. חשוב לציין כי לעתים, אם ההבדלים בדפוסי החיים הם בסיסיים ונרחבים, עלולות קבוצות אלה לבנות תרבות משלהן השונה לחלוטין מן התרבות המקובלת בחברה הרחבה.

מהממצאים של המחקר הזה ניתן ללמוד על המדיניות ועל תהליכי הקליטה בישראל בעשורים הראשונים לקיום המדינה. השסע העדתי-מעמדי המתקיים בג"ה, אף שעבר לגלולים ותמורות, לפחות ברמה ההצהרתית, נשתמר במידה לא מבוטלת עד היום, וקרוב לוודאי שכך הדבר גם במקומות נוספים בישראל. שתי הקבוצות שמרו על מידה רבה של הפרדה פיזית ושל התבדלות תרבותית-חברתית, יחד עם הבדלים בולטים ביוקרה ובסטטוס אקדמי וכלכלי.

מקורו של הדפוס הוא, ככל הנראה, בצורך קיומי, אך במרוצת השנים הפכו הגניבות לאורה חיים ולמקור פרנסה. הצעירים שהתבגרו מפעילים ילדים שיסייעו להם, ואלה נחשפים למערכת זו מצעירותם ומאמצים אותה כדרך חיים. "חבורות רחוב" אלה מנותקות לעתים מכל מסגרת חברתית פורמלית. המאפיינים שלהן הם: סטייה מנורמות חברתיות מקובלות, דימוי עצמי ירוד, רגשות עזים של מרירות וקיפוח וחיפוש אחר דרכים שיאפשרו להם לנקום על כבודם הפגוע. במצבים שבהם האנשים אינם חשים חלק אינטגרלי מהקהילה שבה הם חיים, הם מחזקים את קשריהם בשכונה (ראו: שויביץ, 2003). בדרך זו גדלים ב"אגוז" ובשקד" כבר שנים רבות צעירים המכונים בג'ה "נוער שוליים".

על חשיבותה וכוחה של שכונת המגורים ניתן ללמוד מהתייחסותם של בני הנוער במהלך הדורות אל השירות בצה"ל. גיל ("דור" ראשון) התגייס לצבא ברצון, מתוך כוונה לתרום לחברה ולמדינה תוך תקווה כי בדרך זו יוכל להגיע לשוויון חברתי, ויהיה לו גם סיכוי לניעות חברתית ומקצועית. אך בפועל זכה גיל להערכה ולכבוד רק בשכונה שבה חי וגדל, חו לא יכלה לספק לו את אותה ניעות מקצועית וחברתית שכה חפץ בה. גיל למד בדרך הכואבת, כי שירות צבאי מוצלח איננו משמש בהכרח כרטיס כניסה לחברה ה"ישראלית". התברר לו כי בחברה זו יש ללימודים פורמליים ולתעודת בגרות ערך גבוה יותר מאשר לניסיון החיים העשיר שצבר ולמאמצים הכבידים שהשקיע כדי לשרוד, להשתייך ולהצליח בצבא. כתוצאה מכך ולאור המפגשים הקשים והכואבים של הצעירים מ"אגוז" ומ"שקד" עם הקהילה, עם מוסדותיה ועם החברה הרחבה, דורות ההמשך מתנגדים לשרת בצבא, כי הם תופסים את השירות כתרומה למולדת, ומאחר שזו הִרְעָה להם ופגעה בהם, לתפיסתם, הרי אין טעם, לדעתם, לשרת בצבא, להתאמץ, להתרחק מהשכונה ומהסביבה הטבעית, שכן הם נדרשים רק לתת אך אינם מקבלים דבר. לכן הם עורקים או משתמטים משירות החובה בצה"ל. התופעה נפוצה בקרב רבים מצעירי "אגוז" ו"שקד" גם בהווה. יחד עם זאת, יש מביניהם המתגייסים, אך אלה כוונתם לרכוש מקצוע מעשי בצבא (ונה, מאבטח שערים, עובד סדנה, סָפָר או טבח). המצב הזה, שבו רבים מבני "אגוז" ו"שקד" אינם מתגייסים לצבא מצביע על כך שעדיין אינם חשים כחלק אינטגרלי מהחברה הרחבה ומן הקהילה שבה הם חיים, ולכן הם אינם חשים מחויבים לחוקיה. חשוב לציין כי התנהגותם נורמטיבית בשכונות מגוריהם.

כפי שציינתי, הממצאים מתארים חלק גדול מתושבי "אגוז" ו"שקד", אך זו אינה מציאות גורפת. ישנם מקרים שבהם צעירים חילצו עצמם מהמצוקה והתקדמו. אלה ברובם עזבו את המקום. הניעות התחוללה בעקבות יוזמה אישית של בעלי תפקידים מרכזיים בקהילה (כדוגמת גדעון, דרורה ואתרים), או כתגובה להשקעה של ההורים בלימודי ילדיהם, אשר הקצו להשגת מטרה זו משאבים ויתרו על עזרתם של הילדים לכלכלת המשפחה. ישנם גם כמה צעירים, שבעמל כפיהם ביססו עצמם ונחלצו מהנחשלות. אך הדברים לא קרו עקב פעולה שיטתית, מתוקנת ומקיפה בקהילת המחקר, ואף לא כתוצאה מהחלטות ביצועיות בדרג הממלכתי, כחלק מתכנית כוללת, מתוקצבת, מחייבת וארוכת טווח. פעילויות אלו סייעו מאוד ליחידים, כך, לדוגמה, ההשקעה בגיל, בשושה ובאחרים הייתה משמעותית לגביהם, קידמה אותם ברמה האישית והגבריה את השפעתם החיובית בשכונות מגוריהם. אך, מצד אחר לאותן פעילויות בלתי סדירות וליוזמות קצרות הטווח היו גם השלכות שליליות, כגון אלה:

- **הפסקת התהליך** - ברוב המקרים עקב היעדר תכנית עבודה מסודרת, תקצוב הולם וכוח אדם, הפעילויות היו קצרות טווח. כך קרה שהתהליך גיוס האנשים התמשך ולבסוף התכנית הופסקה ובכך גרמה לאכזבה ולתסכול לאוכלוסייה הנוקת (לדוגמה הופסקו שיעורי העזר ..).
- **מתח פנים שכונתי** - הפעילויות גרמו לקנאה, למתח, לתחרות פנים שכונתית ולתחושות קיפוח אצל אלה שלא נכללו ולא שותפו בהן. הן גם היוו מקור לפעילות נגד של מי שראו בהן "זריקת עצם" שאין בה ממש וניסו למנוע בכוח את הפעילויות;
- **חוסר בקרה והערכה** - לא נבנה מערך הערכה, ולכן גם לא נמדדה השפעת התכניות על חיי התושבים, ובכך נמנעו שיפור והתאמה.
- **זיקות הגומלין בין הרשות הממלכתית המקומית** - לעתים נגדה הגישה המקומית את הגישה הממלכתית, שפעלה בדרך מרכזית ושבידיה היו המשאבים. לכן נכשלו פרויקטים שכונתיים לא רק בג"ה אלא אף במקומות נוספים (ראו: אלתרמן והיל, 1988).

כתוצאה מכל האמור לעיל - היעדר תכניות מקיפות רב-מוסדיות וממלכתיות, המבנה הגיאוגרפי של היישוב, המערך החברתי שבו, חוסר התיאום ואי שיתוף

הפעולה בין הארגונים - לכל אלה היו השלכות משמעותיות על ההתפתחויות החברתיות, התרבותיות, האקדמיות והמקצועיות ב"אגוז", וב"שקד". גם כיום בולטת בחסרונה תפיסה קהילתית ושכונתית כיחידה שלמה, ואין בנמצא כתובת אחת שתרכז את הפעילויות. המתנ"ס, לדוגמה, הפך לרשות אוטונומית, התנתק מהמועצה וגיבש מדיניות עצמאית. כך גם ארגונים כמו ויצ"ו, ההסתדרות והפועל; אלה שוכרים מדריכים משלהם ופועלים על פי תפיסתם וצורכיהם הפוליטיים או בהתאם ללחץ של תושבי השכונות. מבלי לבדוק מהם הצרכים הנוחצים בשטח. מציאות זו יוצרת תחרות ואף סכסוכים בין הגופים השונים ובינם לבין הרשות המקומית, תחרות המגבירה את בזבוז המשאבים. בשנים האחרונות המועדונים בשכונות אלה פועלים רק ימים בודדים בשבוע ובמשך שעות ספורות בלבד ביום, רבים (צעירים ובוגרים) מדירים רגליהם מהם ולכן יכולתם של מועדונים אלה לתרום לקידום האוכלוסיה היא מועטה. מציאות זו מלמדת את תושבי "אגוז" ו"שקד" כי הפעילויות נעשות ברובן למען רווח פוליטי (השגת תמיכה וקולות בבחירות). וכך גם מערכת יחסים זו הופכת למערך של ניצול הדדי, מערכת שבה תושבי השכונות תובעים פעילויות לקידום השכונות ולקידום האישי, ואילו ראשי הארגונים מחפשים את תמיכתם של התושבים בהם כנציגים פוליטיים. בתהליך זה אין כל תחושה של שותפות בעשייה לשם השגת יעדים משותפים, ולמעשה כל צד פועל מטעמיו שלו.

תפיסת המשפחה - שינויים והשלכות

"ההורים הם אנשים שאין להם את הכוח להתמודד עם החיים של עצמם"

למשפחה תפקיד מכריע כסוכן חיברות ראשוני בתהליך הסוציאליזציה של הצעירים, (primary socialization) (שפירא ובן אליעזר, 1991) השפעת המשפחה על הצעירים באה לידי ביטוי גם בהעברת תחושות התסכול מדור לדור. ההורים מעבירים לבניהם את רגשות הקיפוח שלהם, הכוללים גם חוסר אמון במערכות המוניציפליות והממשלתיות. תופעה זו אינה מפתיעה, שכן המשפחה אחראית לשיבוצו ולהצבתו של היחיד במבנה החברתי. למעמד המשפחה יש השפעה רבה הן על מעמד העיתידי של בניה והן על תהליך הלמידה עצמו, על צורתו ותכניו. חולשה באמונה בכוחם של ההורים או אף התדרדרות היחסים בבית פנימה

עלולות לערער את מעמד הצעירים, את חוסנם האישי והתרבותי ואת יכולתם להשפיע על התנהגותם ואף להביא להקצנת עמדותיהם כלפי קבוצות אחרות וכלפי הממסד. בגיל הנעורים השפעת המשפחה מתמתנת ומתעצם תפקידה של קבוצת השווים - בני הנוער. הם שוהים זמן רב עם הדומים להם, מתארגנים יחד ומשתפים פעולה, חווים חוויות דומות ומפתחים יחד ערכים משלהם, המשקפים את עולמם ואת בגרותם הביולוגית (אריקסון, 1988; זיו, 1994; סמילנסקי, 1994; סולברג, 1994; פלוס, 1995). הסגנון שהצעירים המתוסכלים מטיביעים הולך ומתמסד, האינטראקציות הפנים-שכונתיות שלהם מתעצמות. הצעירים בשכונות "אנז" ו"שקד" ל"דרוזתיהם" הפכו לביקורתיים מאוד כלפי הוריהם ואף תלו בהם חלק מהאשמה במיצבם. גישה זו מתחדדת לאור הרקע התרבותי שלהם, הנוגד את התפיסה הפטריארכלית המסורתית. קונפליקטים בין מתבגרים להוריהם הם תופעה ידועה בקרב בני נוער ובקרב מתבגרים ברחבי העולם. אך במקרה זה הצעירים מאשימים את ההורים אשר נוצלו לטענתם, על כי לא הצליחו לסייע להם - לילדיהם - לעמוד בנורמות החברתיות והלימודיות המקובלות. אף כי הם מטיילים את האשם גם בבעלי התפקידים שניצלו את תמימות הוריהם (שחסרו את השליטה במיומנויות מערביות/אשכנזיות). מציאות זו יוצרת מתח ולעתים פילוג בתוך המשפחה הרב-דורית, הטחת האשמות, כעס ובושה.

ב"דור" הראשון והשני - טרם ה"התפכחות" - חשים הצעירים רחמים על הוריהם שנוצלו על ידי השלטונות, והם מבינים כי עליהם לדאוג לעצמם: "אמי, אלמנה ענייה" ... "אימא כובסת במוסד חינוכי, מבוגרת, בקושי פרנסה אותנו". החל מה"דור" השלישי, הצעירים מבקרים את התמימות שגילו הוריהם במגעם עם פקידי הרשויות, את חוסר יכולתם להגן על עצמם ולהתעמת עם המורים והפקידים, וטוענים כלפיהם, שבגישתם הפסיבית ובאמונתם התמימה בשלטונות הם לא הגנו על האינטרסים של ילדיהם. לדעת הצעירים ההתנהגות הפסיבית של הוריהם תרמה לכך שלא יקודמו כפי שיכלו להתקדם. הם חשים כאילו נעזבו לנפשם, אפילו בביתם. תחושתם היא סובייקטיבית, שכן קיימות עדויות שעל מנת לזכות בהטבות בדיור ובפרנסה הפעילו ההורים, חלק מהם, לעתים, לחצים ותביעות ואף

41. ההתפכחות חלה כאשר הצעירים מגיעים לתוכנות של מיצבם, וכבר בצעירותם לוקחים אחריות על מעשיהם, החל מה"דור" השלישי.

כוח, אולם התחושות של הצעירים מחזקות, קרוב לוודאי, את הרשת החברתית, את קבוצת השווים החשים שותפות גורל. קשריהם מתאפיינים בדאגה הדדית בין חברי הקבוצה ובעוצמת התחושות, והם באים לידי ביטוי בכלידות קבוצתית. הקבוצה מפעילה כוח כלפי הממסד, כלפי נציגיו וכלפי חברי הקבוצה הדומיננטית. ייתכן שהשימוש בכוח להשגת מטרות מיידיות עבר כמסר סמוי והפך לדפוס מוחצן בהווה. כך קורה שהתהליך הולך ומתעצם עם השנים, והצעירים האלה בהווה אינם חשים כחלק אינטגרלי מהיישוב. בתנאים כאלה הסיכויים לשינויים חברתיים-תרבותיים משמעותיים בהווי השכונות "אגוז" ו"שקד" הוא קטן מאוד.

עבודה זו מצביעה על כך שכמעט בכל נקודות המגע קיים נתק בין הנוער מ"אגוז" ו"שקד" לבין מסגרות חברתיות מקובלות: משפחה, קהילה, בית ספר, מרכזי נוער, צה"ל ומקומות עבודה. במקום שבו מתפתחים דפוסים חברתיים והתנהגותיים מעין אלה, קרוב לוודאי שלא ייצאו ערכים כמו "אהבת המולדת", "ביטחון המדינה", "אהבת הזולת".

"חבורת הרחוב" משולה לחממה, שתפקידה לגונן על הנער ולתת לגיטימציה לכל פעולה אנטי חברתית, אשר תאפשר לו לבטא את רגשותיו המריריים ותוכיח בעליל את התנערותו מהחברה על כל שלוחותיה (שורר, 1976; שויבין, 2003). חלק מהצעירים בג"ה פיתחו רגשות שליליים כלפי הקהילה ותושביה, לעתים עד כדי שנאה. ייתכן כי המקור למציאות זו טמון בליקויים חמורים ביחסי הגומלין שבין בני הנוער לבין שני יסודות איתנים בחייהם: הבית - התא המשפחתי ובית הספר. הממצאים מצביעים על כך שבקרב משפחות רבות התפתח, כתוצאה מתנאי הקיום הנחותים בהשוואה לאזורים המבוססים, יחס שלילי לקהילה ולרשויות הפורמליות. גם בית הספר, שאמור היה לצמצם פערים לא פעל לקירוב בין קבוצות הצעירים. להפך, ההפרדה המכוונת (כיתות הכוון וכיתות בגרות) השאירה אותם כקבוצת שוליים מובחנת, שלה גם סטיגמות ברורות. נראה כי אם נוסיף למרכיבים אלה גם חוסר ביטחון בסיסי-קיומי במשך שנים, רגשי נחיתות, דחייה ויחס מזלזל מצד הסביבה הקרובה, יחד עם תחושת חוסר שייכות לקהילה, ניתן יהיה להבין את הבסיס להיווצרות רגשות שליליים אלה כלפי הקהילה בפרט וכלפי החברה בכללותה.

מלחמה כתוצאה משנאה וכעס - יחסי הגומלין בין הקבוצות

“נתתי תאוצה לסיפור שיש שנאה”

מאז שנות ה-50 ועד היום, הקבוצה ה"מבוססת" בג"ה לא ראתה עצמה מחויבת לקרב אליה את תושבי "אגוז" ו"שקד" ואף לא לשלבם בחיי הקהילה. המוסדות השונים ממשיכים להתעלם מהם ולא לשתפם בהתייעצות לגבי פעילויות חברתיות וכלליות ביישוב, ואפילו לא בנושאים הנוגעים להם ישירות כמו חגיגות המימונה או פעילויות לא פורמליות חברתיות ולימודיות המתקיימות בשכונות הללו. דפוס התנהגות דומה סיגלו לעצמם גם הצעירים המשתייכים לקבוצה ה"מבוססת", המעתיקים את ההתנהגות של הוריהם ומוריהם, וגם הם מבטאים יחס של זלזול וחוסר הערכה כלפי תלמידי כיתות ההכוון וכלפי חבריהם בבית הספר ובקהילה. הממצאים מצביעים על תהליך מיסוד של דפוסי התנהגות בין הקבוצות, אשר תחילתו עם העברת תושבי המעברות לשכונות הקבע והמשכו עד היום. היחס כלפי תושבי "אגוז" ו"שקד" והבידוד שחוו יחד עם תחושות הכעס והקיפוח שפיתחו סייעו בפיתוח תרבות משלהם. בין מאפייניה ניתן לזהות תלות ברשויות והתנערות מאחריותם לגורלם. דפוס התנהגות זה מקורו, ככל הנראה, בגישה הפטרנליסטית שאפיינה את חייהם בעבר, והוא מאפשר להם להאשים את האחרים במיצבם. במקביל, הרשויות מעודדות דפוס זה על מנת לשלוט בשכונות ולזכות בקולות התושבים בעת הצורך, תמורת הטבות. דורות ההמשך הנולדים למציאות זו נחשפים לדפוסי תרבות אלה ומושפעים מהם. נוסף לכך, אף שהיישוב קטן יחסית, ההבדלים המשמעותיים במחירי הדירות בין האזורים מגבילים את הניידות ביניהם. כך מתחזקת "הרשת החברתית הצפופה (Bott, 1981) close network, אשר לחבריה קודים של התנהגות ותקשורת משלהם. חברי ה"רשת", המשתייכים לאוכלוסיה הבוגרת, חיקוק במהלך השנים כמה תופעות:

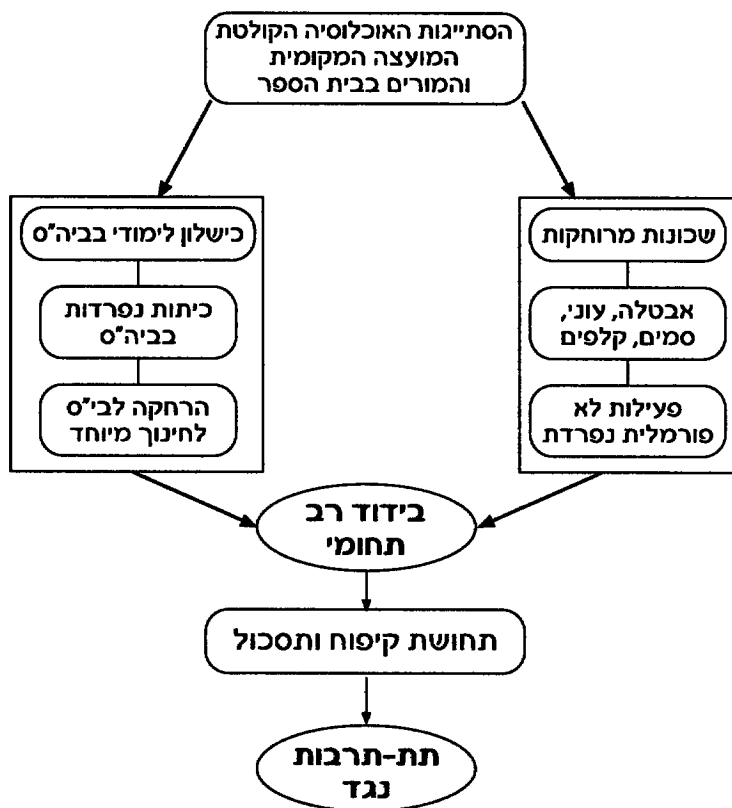
- הם סיגלו לעצמם דפוסי התנהגות כלפי השלטונות, הכוללים יחסי סומך נסמך והמתאפיינים בתלות, בהפעלת לחצים ובסחטנות, במטרה להשיג את צורכיהם האישיים והשכונתיים.

42. המונח רשת חברתית צפופה מתייחס למערכת יחסים חברתית קרובה ומלוכדת מאוד, המתאפיינת בדמיון רב במעמד הסוציו-אקונומי, בתרבות ובדפוסי ההתנהגות.

- הם יצרו אופוזיציה אקטיבית, "פרלמנט", המיועד לבוגרים מעל גיל עשרים.
 - רבים מהם אינם עובדים, הם מעורבים בגניבות ומכורים לסמים ולאכזוהול.
 - דפוסים אלה עוברים מדור לדור, כפי שטען אחד מהבוגרים: "אני מתנך את הבנים שלי לא להאמין להם לעולם, לשנוא אותם, הם זלזלו ופגעו בנו, תמיד תהיה שנאה." אורת חיים זה תומך בהנחה כי בקרב הקבוצה של עולי העלייה ההמונית לדורותיהם קיימים סממנים הדפוסים של "נתק תרבותי שניוני" (Ogbu, 1982).
 - המאפיינים הבולטים בהתנהגות הנוכחית של צעירי "אגוז" ו"שקד" כקליקה הם אלה:
 - השתלחות מכוונת בבני הנוער מהקבוצה ה"מבוססת".
 - ניכור המתבטא בחוסר השתתפות בפעילויות חברתיות בבית הספר ובקהילה, תוך ניסיון לחבל באירועים אלה.
 - פגיעה במבנים ציבוריים בקהילה ובבית הספר.
 - התחמקות משירות בצה"ל.
 - התקשרות ונישואין עם בנות ממוצא אשכנזי מהקבוצה הדומיננטית מתוך כוונה לפגוע באשכנזים ולשלוט עליהם.
 - ביקורת נוקבת כלפי הוריהם.
- כך התפתח ב"אגוז" ובשקד" תת-תרבות נגד - כלומר, תרבות מחאה המבטאת דחייה ממשית כלפי התרבות הדומיננטית, תרבות המתנגדת למרכיבים משמעותיים בה. זו מערכת חברתית השונה מן הגורמטיבית, שלה ערכים אחרים, ולעתים אף הפוכים למקובלים (שפירא וכן אליעזר, 1991; שיוביץ, 2003; Johnson, 1995). מערכת שבה נוצרת תת-תרבות נגד מאפיינת את כל טווח הגילים. כאשר בג"ה בקרב הצעירים מ"אגוז" ומ"שקד" תת-תרבות הנגד התחזקה והתמסדה לכיוון של מודל תרבותי מהופך (oppositional cultural mode) (Ogbu, 1987) המייצג מערכת חברתית מובהקת, שלה דפוסי התנהגות הפוכים במכוון מאלה המקובלים בחברה הרחבה, ואשר מכוונים לעתים קרובות לפגיעה בניצוגי הקבוצה הדומיננטית, ברכושם ובערכיהם. השלבים בתהליך ההתמסדות של המבנה החברתי המתואר בג"ה מורכבים. כדי לפשטם הם מתוארים בדרך סכמטית באיור מס' 2. ראשיתו של התהליך בגישת הקליטה אשר לא קיבלה את תרבותם של העולים, זלזלה בהם, באורחות חייהם, בשפתם ובדפוס

התנהגותם ודרשה מהם שינוי מהיר והטמעה של ה"תרבות הישראלית". זו הייתה התשתית לחוסר ההידברות שהובילה לנתק, אשר לא אפשר בנייה תרבותית משותפת מתוך למידה הדדית. מאחר שתהליך רכישת התרבות הוא נלמד ודינמי, הרי גם במקרה המתואר התרבות המקומית שנוצרה ב"אגוז" ו"שקד" הועברה מדור לדור והזיקה השלילית בין הקבוצות הקצינה.

איור 2 - השלבים להתפתחות מודל תרבותי מהופך



בית הספר ונוער השכונות

“המערכת לא בנתה את עצמה להתמודד עם ילדי “אגוז” ו”שקד”

דגש מיוחד הושם במחקר זה על מקומו ועל השפעתו של בית הספר במיסוד ההבחנה בין קבוצות הנוער. בית הספר הוא מקום המפגש המרכזי של קבוצות הצעירים. כיום, בחברה רב-תרבותית מקובל כי מטרתו המרכזית של בית הספר היא לעזור לתלמידים לרכוש את הידע, את הכישורים והמיומנויות שיאפשרו להם לתפקד באופן יעיל בתרבות הלאום (National culture), בתרבותם הספציפית ובתרבויות המשנה האחרות בחברה (Banks, 1989). לכן, תחילה חשוב במיוחד במדינה הקולטת עולים ומהגרים, שהמורים יכירו היטב את אוכלוסיות תלמידיהם ואת המאפיינים התרבותיים והלימודיים שלהם ויכבדו אותם. כמו כן יש חשיבות רבה לכך שהתכנים הנלמדים יהיו מובנים לתלמידים ושדרכי ההוראה יותאמו לסגנון הקוגניטיבי-תרבותי שלהם. התלמידים רוכשים את יחסם כלפי הקבוצות השונות מהאנשים שעימם הם מתחברים, מהסביבה, מהקהילה, מבית הספר, מאמצעי התקשורת ומגורמים נוספים (Cortes, 1981). בהתבסס על תאוריות אלה בדקתי את מידת ההשפעה של בתי הספר ושל תכניות הלימודים על אוכלוסיות תלמידי מבחינה לימודית וחברתית, תוך התמקדות בקבוצת התלמידים מ”אגוז” ומ”שקד”.

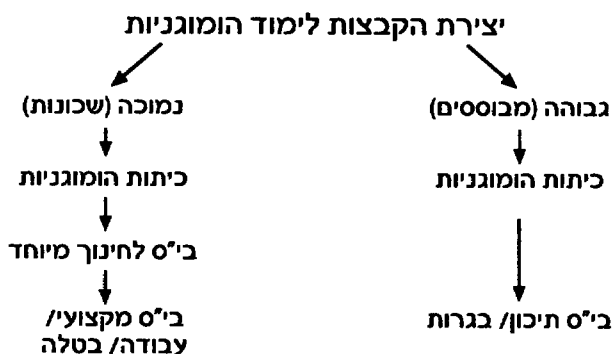
קבלתם של ילדי “המעברות” לבתי הספר בג”ה התחייבה עם מעברם לשכונות הקבע. מבחינה חינוכית הצירוף של ילדים אלה לבתי הספר ביישוב יצר “אינטגרציה טבעית”⁴³. בהתאם לגישה הכללית שדגלה בהטמעה מלאה של העולים בחברה הישראלית הורה משרד החינוך ללמד את כל ילדי ישראל על פי תכנית חינוכית ממלכתית. התכנית הייתה אחידה, ולא הותאמה לאוכלוסיות בעלות רקע ותרבות שונים. המגמה הייתה ליצור שוויון חינוכי ולתת לכולם הזדמנות שווה. כוונתה הייתה ליצור שינוי תרבותי וחברתי מהיר, ללא התחשבות במאפיינים התרבותיים ובוהות החברתית של העולים. לתכנית הלימודים לא היה קשר למציאות חייהם של תלמידים אלה ולעולם המושגים שלהם, להפך, לעתים אף עמדה התכנית בסתירה למסרים של ההורים (שדרשו עזרה בבית, לא ראו בלימודים ערך וכדומה)

43. המונח “אינטגרציה טבעית” מתייחס לתהליך - שילוב ספונטני בין תלמידים מרקע תרבותי שונה וזמני עלייה אחרים, בקרב אוכלוסיות ותיקות השייכות לזרם המרכזי.

ולתרבות הבית, ושונוותם בלטה. תוכני הלימוד נלקחו מעולם תוכן שתאם את הסקטור האשכנזי-הדומיננטי באותה העת, בדומה לבתי ספר בארץ (גזיאל, 1999; דרוו, 1999). מציאות זו הקשתה על יכולת הלימוד של העולים, מאחר שלמידה משמעותית יכולה להתקיים אם יש התאמה בין התכנים ודרך הלמידה לסגנון התרבותי קוגניטיבי של הלומד, ותוך זמן קצר בלטו ילדים אלה בשונוותם, ובמהרה הם תויגו כ"טעוני טיפוח".

ההבדלים בין האוכלוסיות באו לידי ביטוי בכל תחומי החיים. הילדים שעברו ל"אגוז" ו"שקד" חשו היטב בהבדלים בין השכונות. הם הבינו שהם חריגים וכי אינם שותפים לפעילויות הפורמליות והלא פורמליות ביישוב וחשו כי אינם רצויים. בבית הספר הם התקשו להתמודד עם רמת הלימודים וההישגים של הוותיקים. על רקע זה הם בלטו עוד יותר בחולשתם ובהתנהגותם (ראו: כהן, 1999). בהתאם לגישה המכונה בספרות "פרדיגמת הקיפוח" (Banks, Lynch, 1986), נמצא "הפטרון" לבעיה - הרחקה פיזית של הילדים ושילוחם לבית ספר "רקפת" לחינוך מיוחד, שנבנה למטרה זו במעברה, שאותה עזבו באותו הזמן. בית הספר וצוות המורים שהיו אמורים לסייע להם בנישור ובמעבר לתרבות הקולטת, הרחיקו אותם מעליהם, ולזלו בתרבותם ובשגרת חייהם ובכך העמיקו את הנתק. לצוות בית הספר לא היה מושג על הדרמה הקיומית היומיומית שהתנהלה בקרב המשפחות ב"אגוז" ו"שקד". הפרדה זו מתוארת באיור 3.

איור 3: תהליך הסגרגציה בבית הספר



למרות הטענה כי ההרחקה של ילדי "אגוז" ו"שקד" לבית ספר "רקפת" במעברה נועדה לסייע להתקדמותם על ידי מתן תמיכה מיוחדת באמצעות "מפעל הטיפוח" ותקציבים מיוחדים (כהן, 1999), הרי ממצאי המחקר מראים כי כוונה זו לא צלחה. בוגרי בית הספר ל"טעונו הטיפוח" "רקפת" סיימו את חוק לימודי החובה, רובם יצאו לעבוד, מעטים בלבד המשיכו ללמוד בבתי ספר מקצועיים, ובודדים הגיעו לתיכון המקומי. במציאות זו הם לא יכלו להתקדם ובוודאי לא להשתלב בחברה המקומית. מעשית החלה להתגבש ביישוב הבחנה אתנית עם השלכה ריבודית, בדומה למציאות שקרתה בישראל ואשר עליה הצביעו חוקרים רבים (בן רפאל, 1989; כהן, 2001; נוסק, 2002) ואחרים (אלטלף, 1999; לוי, 1999; קדרוני, 1999) מוסיפים וטוענים כי המאמץ החינוכי הנכבד בארץ כולה שנמשך כעשור שנים הסתיים באכזבה. את הסיכוי לכישלון לימודי חברתי זה ניבא ג'ולס (1963) עוד בשנות ה-60. לטענתו, בית הספר על פי מבנהו איננו יכול להתמודד עם שוני, משום שכמוסד העוסק בהמוני ילדים הוא יכול להצליח רק על יסוד ההנחה של אחידות ההמון, וזו מושגת רק באמצעות הגדרתם של הילדים בדרך מסוימת וטיפול אחיד בכל המצבים. בדרך זו הילד חייב להגיב בהתאם להגדרות מוסדיות, אחרת לא יעמוד בסטנדרטים הנדרשים, הישגיו יתקבלו ככישלון והוא יתויג כמי שיש לו "חסך תרבותי" או כ"טעון טיפוח". תהליך דומה התקיים בג"ה והביא לפתיחתו של בית ספר לחינוך מיוחד במעברה הננטשת, לשם נשלחו רק תלמידים "יוצאי המעברות" תוך תחושה של השפלה ותיוג, שאותותיהם ניכרים עד היום, כלומר, ה"אינטגרציה הטבעית" הפכה מהר מאוד לסרגרציה בבית הספר ובאזורי מגורים (ראו: אלטלף, 1999; כהן, 1999). דווקא השאיפה לאחידות הבליטה את השוני הרב בתחומים רבים (לבוש, הרגלי למידה ועבודה, יחס לדת, יחסי בנים בנות וכו'). בגלל סדרי הלמידה הזהים שהונהגו בכל בתי הספר היסודיים ממלכתיים ואולי בגלל אופייה התקני והאחיד של תכנית הלימודים הממלכתית, התחדדה ההבחנה בין תלמידים מוכשרים לאיטיים, בין ותיקים לעולים, בין ספרדים לאשכנזים וכן בין השכבות החברתיות המבוססות לעניות. ההשלכות של הדחייה החינוכית-החברתית הזו מלוות את תושבי "אגוז" ו"שקד" בכל הגילים עד היום. לחוסר המגע עם הקבוצות האחרות, לשהייה הממושכת בינם לבין עצמם, לחשיפה לתרבות הוריהם בשכונות ולעלבון הצורב הייתה קרוב לוודאי השפעה מכרעת על הבניית הדפוסים החברתיים וההתנהגותיים בהווה.

באורת פרדוכסלי דווקא השאיפה לשוויון בתנאי הלימוד ובהודמנות ללמוד הבליטה עד כמה היו החברה הישראלית ובתי הספר שבה בלתי שוויוניים ובלתי אחידים. עדות לכך הייתה בתוצאות מבחני הסקר⁴⁴ באותן השנים בג"ה ובדומה לכך גם במקומות רבים בישראל (ראו: בן אליהו, 1999; בר-און, 1999). תוצאות המבחנים הבליטו את הפערים ברמת הידע. כך, למשל, טוען תן (1989), כי על אף שתלמידים מקרב עולי המזרח היוו כ-50% מתלמידי בית הספר היסודי, הם היוו רק 32% מבין מסיימי כיתות ח' ורק כעשירית מביניהם היו בעלי יכולת ללמוד בבית ספר תיכון עיוני. מציאות זו זירזה את שינוי המבנה של בתי הספר לשלוש חטיבות ולקידום האינטגרציה היוזמה. תיאורים אלה מחזקים את ההנחה, שהשתלשלות האירועים כפי שהתקיימו בג"ה אינה ייחודית ליישוב הנחקר, אלא זהו דפוס שהתקיים במקומות רבים בישראל בשנות החמישים והשישים. תהליך היווצרותה של ההפרדה בקהילה ובבתי הספר בג"ה בהתאם לממצאי המחקר מתואר באיור 4. במציאות זו העמיקו הפערים בכל טווח הגילים ובמרבית התחומים ובלט חוסר שיתוף הפעולה בין קבוצות האוכלוסיה. גם בהווה קיים שסע בין האוכלוסיות, אולם עקב העירוב של התלמידים קשה להבחין במלוא עוצמתו בעין בלתי מיומנת.

44. החל בשנת 1955 נקבע מבחן אחיד לכל מסיימי כיתות ח', שהועבר במשך שעה, באותה השעה, לכל תלמידי הארץ והיה בנוי כ"מבחן אמריקאי".

**איור 4: תהליך היווצרותה של הפרדת האורך בקהילה
ובבתי הספר ב"גבעת הרקפות"**



לאור התוצאות הבעייתיות של "פרדיגמת ההטמעה" חל שינוי בגישה בסוף שנות ה-50. הוחלט לפעול לכיוון העדפה חיובית של אוכלוסיית היעד, שהוגדרה בשלב זה כ"טעונות טיפוח", על ידי חינוך מפצה (compensatory education) ומטפח (כהן, 1999). במסגרת תפיסה המכונה "פרדיגמת הקיפוח" (הורוביץ, 1991; Banks, 1986 & Lynch) הורחב חוק לימוד תובה חינם לכיתה נוספת והוקמו חטיבות הביניים (קדרוני, 1999; קשתי, 2000), כדי לקדם את האוכלוסיות החלשות באמצעות אינטגרציה יזומה ושנות לימודים נוספת. נוסף לכך, בשנות ה-70 חלו בג"ה שינויים ברמה היישובית, והרשות המקומית החלה לפעול בגישה קהילתית מערכתית ותוך ניסיון להדק את שיתוף הפעולה בין מחלקות השירותים השונות, כדי לייעל את רמת השירות ולהתאימה לצורכי התושבים. כמו כן, על אף התנגדות משרד החינוך הוחלט, ביוזמה מקומית, לסגור את בית ספר "דקפת" ולשלב את הילדים בבתי הספר הממלכתיים ביישוב. תושבי "אגוז" ו"שקד" אמנם חשו הקלה מכך שילדיהם לא זוהו עוד עם בית ספר "רקפת", אך שיוכם לכיתות ה"מקדמות" ולהקבצות הנמוכות גם הוא הכביד עליהם. ההורים הצעירים ("דור" שני), כתגובה לניסיונם בעבר, דרשו שילדיהם ישובצו בכיתות לימוד רגילות והתנגדו לשיבוצם בכיתות "מקדמות". הנהלות בתי הספר הממלכתיים התקשו לעמוד בלחץ, ורבים מהילדים למדו בכיתות רגילות הטרוגניות אף שהתקשו בלימודים. אולם גם שינוי מבני זה לא הביא להטבה במיצבם הלימודי והחברתי. רבים מהם התקשו בלימודים והמשיכו להימצא בשוליים. בכיתה ז' הם עברו לחטיבת הביניים שהציבה את יעד האינטגרציה בראש מטרותיה. אולם לאור הישגיהם הלימודיים הנמוכים שובצו רוב התלמידים הללו לכיתה "מקדמת" או להקבצות לימוד נמוכות בכיתה הרגילה. תהליך זה מלווה בתיוג ובהפרדה ברורים משאר הילדים. הפרדה זו התרחבה עם כניסתם לחטיבה העליונה. בפועל, אינטגרציה לימודית טבעית או יזומה לא התקיימה בג"ה ואינה מתרחשת בשנות האלפיים. אולם נראה כי מערכת החינוך בג"ה החטיאה את המטרות שלשמן היא קיימת, להכין את הצעירים לחיות בחברתם, תוך מתן שוויון הזדמנויות חינוכי.

בתי הספר וההורים

"המשפחות מחכות ומשקרות לנו"

כאשר מערכת בית הספר איננה רואה את ההורים כשותפים לעשייה ואיננה רואה עצמה מחויבת באופן עקבי לשתתף בהחלטות הנוגעות לילדיהם, הם מתרחקים ממערכת זו, והמגעיים שלהם עם הארגון מצטמצמים להכרחיים ולפורמליים בלבד. במקרה של ההורים "מאגוז" ו"שקד" המצב אף חמור יותר. להורים, בני הדור הראשון, לא היו הידע התרבותי והמיומנויות החברתיות ה"ישראליות" לתקשר עם המורים ולנסות להיות שותפים בתהליך החינוך של ילדיהם. אותם הורים ראו במורה אדם משכיל, בעל סמכות, שיש לקבל את דבריו ללא עוררין (גישה המאפיינת חברות מסורתיות פטרנליסטיות). מרבית ההורים בהווה מ"אגוז" ומ"שקד" הם עצמם קורבנות של המערכת. למציאות זו השפעה מצטברת גם על מעורבותם בבתי הספר ועל אמונם בו. ככלל, במציאות הנוכחית ועדי ההורים ביישוב בכל בתי הספר מעורים בנעשה ופעילים מאוד, אך אין בהם נציגות משמעותית של הורים מ"אגוז" ומ"שקד". יחס פסיבי לנעשה בבית הספר הוא מאפיין בולט אצל הורים אלה. הם אינם מגיעים לאסיפות ולימי הורים, נמנעים מלבוא למסיבות ולאיירועים, ובדרך כלל אינם מערערים על החלטות הצוות הפדגוגי (למעט ניסיונות מעטים בבית הספר היסודי למנוע הצבת ילדיהם לכיתות "מקדמות"). בפועל, הם מנתקים עצמם מהנעשה. שתיקתם נוחה לצוות החינוכי, המפרש אותה כהסכמה מלאה עם מעשיהם. בעוד שמנקודת הראות של ההורים המסור הוא הפוך. אין להם אמון בבית הספר, לכן הם בוחרים להתנתק ממנו. אפשרות נוספת היא שהם רואים בעובדה שילדיהם לומדים בבית הספר התיכון המקומי סיכוי לניוד אקדמי-חברתי, כפי שצוין קודם לכן, סיכוי שנמנע ממרבית ההורים האלה בצעירותם - בתקופת לימודיהם. ההורים אמנם מקבלים את סמכות המורה ללא עוררין, אך הם מודעים לפגיעה בתדמית של ילדיהם מעצם סיווגם לכיתה "הדפוקה" כלשונם, הם השיים צורך להגן ולחפות עליהם אף אם מעשיהם גובלים בפלילים. יש מן הצדק בהערכת ההורים שרכישת השכלה היא האמצעי לקידום כלכלי וחברתי, ושמערכת החינוך היא אחד המנגנונים העיקריים לניעות ולהצבה בחברה (אדלר, 1999; ברורמן, 2000).

הרפורמה החינוכית - חטיבת הביניים

"חשבנו שאנחנו הולכים לשנות את העולם..."

כפי שצוין בהרחבה, השתלבה ג"ה בתכנית הרפורמה החינוכית כבר בשנה הראשונה לכינונה בישראל. באותה העת הושקעו אמצעים כספיים רבים בבניית בניין חדש, משוכלל ומצויד, נוספו שירותי ייעוץ ותמיכה, ותלמידים מהישוב ומיישובים בסביבה הוסעו מדי יום למפגש בין-עדתי בכיתות האם, כדי להתקרב זה לזה, להתלכד ולאפשר לכולם שוויון הזדמנויות חינוכי. אולם כבעבר, למרות הצהרת הכוונות ברמה הממלכתית, הדי באופן יישום התכנית במציאות בלטו שוב טעויות העבר בדומה לאלה שנועשו בעת אכלוס העולים בג"ה. הממצאים מראים כי מעשית לא יושמו עקרונות הרפורמה בהתאם לחזון יוצריה מהסיבות הבאות:

1. תהליך הכשרת המורים שיועדו ללמד בחטיבה זו היה חלקי. הם לא רכשו מיומנויות לעבודה עם אוכלוסיות מגוונות המאפיינות את ג"ה, כך שבפועל הם לא ידעו כיצד לממש את האינטגרציה.
2. למרות כיתות אם הטרוגניות, כבר מכיתה ז' התקיימו הלימודים במקצועות הראשיים - אנגלית, מתמטיקה ולשון - בהקבצות, בדומה למה שהיה קיים במקומות אחרים בארץ. בכיתות ח' וט' הלימוד בהקבצות התרחב והגיע עד לכדי 75% משעות הלימוד.
3. תהליך המיון כיוון את התלמידים החלשים לכיתות "מקדמות" או לכיתות "מעבר", אשר ברובן המכריע אוכלסו על ידי תלמידים משכונות "אגוז" ו"שקד". כך הודגש הפער והתחדד.
4. המורים תפקדו כמורים מקצועיים בתחום התמחותם, שהו שעות מעטות בכיתה, וכיוונו להצלחה בלימודים ולרמת הישגים גבוהה - הקריטריון העיקרי שעל פיו הוערכו התלמידים.
5. המחנכים - כמורים מקצועיים, לא הכירו לעומק את אוכלוסיית תלמידיהם ולא יכלו ללוותם לאורך היום, השבוע או השנה ולשמש להם כתובת אמינה לטיפול בבעיותיהם.
6. היועצים, שהיו אמורים לקשר בין התלמידים למערכת הפורמלית, לא שימשו דמויות שהילדים חשו קרבה אליהן, או שלא נתפסו כדמויות שאפשר להיוועץ בהן באופן חופשי. היועצים ייצגו את גישת בית הספר וההנהלה ולא היוו מקור

לתמיכה, לא ייצגו אותם ולא שימשו להם לפה. הם לא היו נגישים לתלמידים, ורבים מהלומדים לא הכירו אותם ולא הבינו את מהות תפקידם.

7. האינטגרציה התקיימה, אם בכלל, רק בשעות הפעילויות הפורמליות, שכן בתום יום הלימודים הוסעו הילדים חזרה לשכונותיהם.

הקמת חטיבת הביניים ודרך התנהלותה בג"ה מיתוספת לממצאים המוקדמים במחקר זה על יחסי הגומלין השליליים בין המשרדים הממשלתיים, שפעלו ללא תיאום עם הרשות המקומית. במקרה דנן. הרעיון שנהגה בצמרת משרד החינוך קרא לאינטגרציה, לסגירת פערים, לקירוב לבבות, לשוויון הזדמנויות וכדומה. בפועל, משרד החינוך לא דאג להכשיר לעומק את המורים שיועדו ללמד בחטיבת הביניים ולא העריך את התהליך מתחילתו תוך מעקב צמוד על מנת לשפרו בזמן העיצוב. בפועל התמודדו עם המציאות מחלקת החינוך במועצה המקומית ומורי בית הספר ביישוב. המורים, שברובם באו מבתי הספר היסודיים ביישוב היו אלה שהרחיקו בעבר את ילדי "אגוז" ו"שקד" במטרה לשמר את הרמה הלימודית הגבוהה. יתרה מכך, הממצאים מראים, כי המשרד פעל למעשה במקרים מסוימים בגישה מנוגדת למטרותיו המוצהרות בנושאים שיש להם השלכות ישירות על יעדים אלה, לדוגמה: כבר בהתחלה הוא קרא לחלק את התלמידים להקבצות לימוד על פי רמות ואף בנה כיתות "מיוחדות"; הוא לא הציע לבית הספר לקיים תכניות העשרה לפעילויות לאחר שעות הלימודים, ולא העמיד משאבים לצורך זה במטרה לקרב בין האוכלוסיות ולקדם את הישגיהם של התלמידים החלשים, לפחות בפעילויות הלא פורמליות; הוא גילה התנגדות לחיסול בית ספר "רקפת" לחינוך מיוחד ביישוב ומנע את העברתם של התלמידים בין בתי הספר היסודיים ביישוב; הוא הביע התנגדות לבניית בית ספר מקיף רב מגמות שיהיה המשך ישיר לחטיבת הביניים ויכלול את מרב אוכלוסיות הגוּעֵר ביישוב. נראה כי המערכת הממשלתית לא ראתה עצמה מחויבת ליישום בפועל של תהליך אינטגרציה בג"ה ולא ראתה את התהליך השלם, שיכלול את כל בתי הספר: היסודי, חטיבת הביניים והתיכון. למסקנות דומות ביחס לאי-הצלחת האינטגרציה הגיעו חוקרים רבים (אלטלף, 1999; בן-ארי, שרן ואמיר, 1985; גזיאל, 1999; קאהן, 1987; קשתי, 2000; קדרוני, 1999). יתרה מכך, חוקרים רבים אף טוענים כי במתכונת זו האינטגרציה שינתה את יעודה ופעלה למתן לגיטימציה לחלוקת התפקידים בחברה ולהמשך הסדר החברתי הקיים (בן-ארי, שרן ואמיר,

1985; ברורמן, 2000; יוגב ואיילון, 1988; קשתי, 2000). הנתונים בג"ה תומכים בטענתו של מאייר (Meyer, 1977) כי המוסד החינוכי הוא בעיקר מערכת השקמה, המקצה סטאטוסים ותפקידים חברתיים. במערכת כזו הצלחה חינוכית מובטחת לחלק מן הפרטים ומכאן גם הצלחה חברתית, בעוד השאר נכשלים בה. ממצאי המחקר בג"ה תומכים גם בטענתה של ווילקוקס (Wilcox, 1982), שמצאה כי בארה"ב לא רק שבית הספר אינו מביא לאינטגרציה בין התלמידים, אלא להפך, הוא מחזק את הדיפרנציאציה ביניהם, כתוצאה מההבדלים במעמד הכלכלי והחברתי, המיון והמוצא האתני. בית הספר משמר את הסטאטוס החברתי הקיים ואינו גותן הודמנות שווה לכולם (השוו גם: קדרוני, 1999; קשתי, 2000).

בית הספר "המקיף"

תחת קורת גג אחת נוצרו שני בתי סכר

על פי ההגדרה, בית הספר המקיף בא לתת פתרון לשונות בין אוכלוסיות התלמידים ולממש את הרפורמה החינוכית. חטיבת הביניים, כשלב מקדים, אמורה הייתה לפתח קשרי גומלין בין יוצאי עדות ושכבות חברתיות שונות בכיתות אם הטרוגניות, לורז פיתוחם של כשרים ומיומנויות ברמות שונות ולאבחן תלמידים הזקוקים לסיוע כדי לשפר את סיכוייהם בחטיבה העליונה של בית הספר (בן-אליהו, 1999; גיאל, 1999; דרוו, 1999; שמידע, 1987). בתיכון המקיף בג"ה שובצו התלמידים משכונות "אגוז" ו"שקד" בכיתות הכוון. כללית, אין לכיתות אלה תכנית לימודים מסודרת ודרכי הוראה מותאמות, הכל נתון לאלתור המורים. הצמצומים חלים בעיקר במסלול של תלמידי הכוון (כהפחתת שעות באנגלית ובמתמטיקה), וצורכי כיתתם אינם נלקחים בחשבון בתהליך הכנת המערכת הכללית. המורים המלמדים בכיתות הכוון אינם חשים בנוח כשמוהים אותם כמורים בכיתות אלה. הם מתוסכלים, מעטים ומבודדים במערך בית הספר. לכך יש השלכות קשות ואף הרסניות:

1. חיזוק ההפרדה וצמצום ההטרוגניות: הוספת כיתות הכוון אפשרה אמנם את צירופם של תלמידי ההקבצות הנמוכות לבית הספר, אך בה בעת חזקה ההפרדה בין התלמידים, שכן כיתות האם בחטיבה העליונה הפכו להומוגניות.
2. בניית תכניות לימוד נפרדות: תכניות הלימוד הותאמו לצורכי כיתות הבגרות בעוד לכיתות הכוון לא היו תכניות לימוד מותאמות. כך הוטל על מוריהם

לבנות תכניות לימוד עצמיות. זה היה תהליך בעייתי וקשה, בעיקר לקבוצה מצומצמת ומתוסכלת זו של המורים. המורים תלו גם בגורם זה את האשם לחוסר הצלחתם ולמתח בינם לבין תלמידיהם.

3. קביעת סטיגמה על הקבוצות החלשות ותיוגן: ה"ערסים" וה"פרחות" המזוהים עם עדות המזרח חלשים בלימודים ויוצאי דופן בהתנהגותם בהתאם לאמות המידה של הקבוצה הדומיננטית ושל המורים.

הנהלת בית הספר מצהירה שהיא עושה כל שלעיל ידה כדי לקדם את כל תלמידיה. אולם היא מתעלמת מהשעע החברתי העמוק בין הקבוצות. יחסה כלפי תלמידי כיתות ההכונן פורמלי ומתאפיין בחוסר רגישות, בניסיונות לכפות את נורמות בית הספר תוך השוואה מתמדת לקבוצת הרוב. כאשר ההנהלה מנסה לכפות את החלטותיה על התלמידים המשתייכים לאוכלוסייה המבוססת (לדוגמה ללמוד בכיתות ההכונן), הוריהם מתייצבים נכונים "להילחם" בהנהלה, ואם מאבקם נכשל, בניהם עוזבים את בית הספר ועוברים לבתי ספר אחרים בסביבה. השימוש באיומים מצד ההנהלה על מנת לשכנע תלמידים טובים מעדות המזרח ללמוד במגמות עיוניות מצביע אף הוא על יחסה לכיתות ההכונן. במציאות זו אין תימה שהתלמידים בג"ה נמועים מלשתף את המורים כגורם בעל סמכות שיוכל לעזור להם בפתרון בעיותיהם הלימודיות והחברתיות.

כך במציאות היומיומית מתקיים בבית הספר מסר כפול: המסר הגלוי - על פיו בית הספר הוא מקיף ומיועד לכל מגוון אוכלוסיות התלמידים; לעומתו, המסר הסמוי הוא שהאינטגרציה היא משנית בחשיבותה וכי ההישגים האקדמיים הם המטרה ולשם השגתם מופנים המשאבים. בפועל הממצאים מראים, שהמסר הסמוי הוא המשפיע על תרבות בית הספר, על התלמידים ועל המורים. תלמידי כיתות ההכונן מודעים למסר הסמוי, וכך גוברות אצלם תחושות האי נחת, הבושה והקיפוח. מצב זה מחוק את עמדתו של בנקס (Banks, 1989) לפיה המסר הסמוי ותכנית הלימודים הסמויה⁴⁵ הם רבי עוצמה והשפעתם מכרעת בבית הספר. אף שתכנית זו איננה נלמדת באופן מפורש, הרי התלמידים רובם ככולם מודעים לה.

45. המונח תכנית לימודים סמויה מתייחס לאותה התנהגות שאינה מופיעה באופן רשמי בתכנית המוצהרת, אך היא משפיעה על תכנית בית הספר, דרכי ההוראה, הדגשים על תוכני הלימוד, סדר היום וכדומה.

באמצעותה מוגדרים תרבות בית הספר ויחסו של בית הספר למגוון רחב של נושאים ובעיות, ואת זאת קולטים ומפנימים התלמידים. בקטגוריה זו ניתן לכלול את תפיסת המורים והממסד את תלמידיהם כלומדים וכבני אדם, את היחס כלפי תלמידים ממוצא עדתי שונה או מרמות סוציו-אקונומיות אחרות וכדומה. יחסו של מנהל בית הספר לתפקיד המוסד והמורים בכיתות ההכון - כ"בייבי-סיטר", הוא דוגמה לכך. המסר בדבריו הוא להחזיקם בשקט וללא רעשים מיותרים, ולהעביר את ההתמודדות עם הקשיים החברתיים בין שתי קבוצות התלמידים הבולטות בבית ספרו לגורמי חוץ (יועצים, פסיכולוגים ועוד). המנהל, על פי תפיסתו, אינו רואה את עצמו ואת צוות המורים שלו אחראים לטפל באופן ישיר בקשיים ובמתחים החברתיים, המשמעותיים כל כך בתרבות בית הספר. יתרה מכך, בבדיקה שערכתי מצאתי שהמנהל מגביל מאוד את הפעילות של היועצים, תוחם את גבולות מעורבותם לטיפול נקודתי בלבד (בבעיה שצצה כאן ועכשיו). הוא אינו רואה את עצמו מחויב לקבל את המלצותיהם, ולא היה מוכן ליצור שינוי במבנה ובתפיסות של בית הספר. יש לציין כי מציאות זו מכעיסה מורים רבים ויוצרת תחושה של תוסר אמינות בין ההצהרות למעשים. נראה כי כל האמור לעיל הביא ל"תפוקה" חינוכית וחברתית שונה מן המוצהר, להעמקת המתחים בין הקבוצות ולחוסר האמונה של תלמידי כיתות ההכון בבית הספר ובצוות המורים, ולהישגים לימודיים נמוכים.

כתגובה ליחס הגלוי והסמוי בבית הספר גיבשו קבוצות התלמידים השונות את יחסן ללימודים ומיצבו את דפוסי התנהגותם החברתיים. בבחינת התהליכים הלימודיים והחברתיים שהתרחשו ומתרחשים בבית הספר המקיף (משנות ה-80) מתחזקת התמיכה בטענה לקשר סיבתי אפשרי בין הגישה של בידול דחיייה של נערי שכונת "אגוז" ו"שקד", לעובדה שבחלוף כארבעים שנה, נערים אלה יצרו לעצמם קבוצת התייחסות מובחנת ונבדלת המקנה להם הגנה, ביטחון ומעל לכל גאווה מעצם השתייכותם לקבוצה חברתית שיש לה סדר יום משלה. במציאות זו אורן וחבריו מסתובבים בגאווה ומרגישים "גברים", אף שהם נחשבים לכישלון מבחינה לימודית ונחותים במעמדם הסוציו-אקונומי בהשוואה לקבוצה הדומיננטית. הממצאים במחקר זה תומכים בטענה של קשתי וויספון (1985), ושל בן אליהו (1999), שבבית הספר המקיף ישנן "תפוקות" בעלות משמעות חינוכית

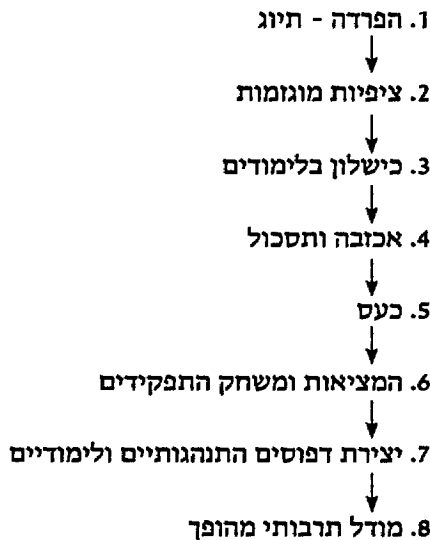
וחברתיות, הנובעות מתפקודו המפקח והממין של בית הספר על בסיס הישגים לימודיים, אשר יש לו גם משמעות ממינית על בסיס עדתי. ממצאים אלה נמצאים בהלימה גם עם מחקרם של יוגב ואילון (1988), הטוענים כי במערכת החינוך המשרתת תלמידים מעדות שונות, ההקפדה על ניעות מטעם, באמצעות הסללה, מובילה לתהליכים מובחנים של מיון חברתי במסלולים השונים (אדלר, 1999; לוי, 1999). הפרדה זו מתחוללת פעמים רבות כבר בחטיבות הביניים המסונפות לבתי הספר התיכוניים המקיפים, שבהם בולטת המגמה להפרדת אוכלוסיות תלמידים לכיתות שונות על בסיס הישגים לימודיים. הכוונה בתכניות אלה היא לסגל את התלמידים במגמות החלשות לדרישות הנורמטיביות של בית הספר תוך שמקנים להם יסודות של מקצוע (כן אליהו, 1999; שמידע, 1987). מבנה לימודי מעין זה מכונה "חינוך מפצה" (Edmonds, 1973). בתפיסה זו גלום, לטענת החוקר, מקור הכישלון, שכן היא מניחה שמערכת החינוך היא תקינה, ואילו הילד שאינו נמנה עם בני קבוצת המרכז הוא הזקוק לשינוי, זאת באמצעות "תכניות פיצוי". מצב זה מדגיש את מעמדו הנחות. קבוצת המרכז בחברה, המזהה אוכלוסיות מסוימות כ"טעונויות טיפוח", מציינת אותן כשונות, כבלתי מתאימות (בהשוואה לקריטריונים המקובלים על קבוצות המרכז עצמן). כך מתקיים תהליך של תיוג ובידול, היוצר בכתי הספר ובקהילה עמדות ותפיסות שליליות כלפי האוכלוסיה החלשה. מסרים כאלה, לטענת החוקרים קשתי ויוסיפון (1985) ובנקס (Banks, 1989) עשויים לעכב את ההתפתחות של הקבוצות החלשות ולהוריד את רמת ההישגים של תלמידיהן. טענה זו אוששה במחקר זה, שבו הראיתי שכישלון ממושך בלימודים המלווה בסטיגמה חברתית גורם לתהליך של התחזקות והתעצמות בתחומים אחרים, שהם לעתים מנוגדים לערכים החברתיים המקובלים ואף הרסניים לחברה ולתלמידים עצמם.

מהדרך, מהתהליכים ומהתופעות המתקיימים בג"ה, ראשיתם עם עליית עולי ארצות המזרח והם קיימים עד היום, ניתן להערכתו ללמוד גם על מקומות נוספים בישראל. מערכת החינוך בישראל עדיין פועלת בגישה מרכזיית ובתי הספר כפופים לה גם בשנות האלפיים. תכניות הלימודים בג"ה מכוונות, ברובן, לצורכי קבוצת המרכז, הלומדת במסלול הבגרות ולמוריהם, וזו מקבלת גיבוי מהמערכת הממלכתית. במישור הארצי לא נחקק עד כה חוק המטיל על בתי הספר התיכוניים העיוניים⁴⁴

ובתי הספר התיכוניים המקצועיים יוקרתיים חובת עירוב עדתי, והממשלה לא אימצה מדיניות כזו. בתי הספר תופסים עצמם כמוסדות המכשירים את תלמידיהם ללימודים גבוהים ונוקטים לכן מדיניות ניפוי, המקשה על תלמידים בני עדות המזרח לעמוד בדרישות הכניסה. כך מצטמצם מאוד מספרם בכתי ספר אלה.

את התהליך הרב שלבי והרב שנתי כפי שהתרחש בקהילה הנתקרת בחטיבת הביניים ובבית הספר המקיף והביא לקיומם של דפוסים לימודיים וחברתיים מוכחנים בין הקבוצות בבית הספר בחרתי להציג באיור 5. הממצאים מצביעים על כך שלא כל השותפים שהשפיעו על התהליך מודעים לחומרתו, לעוצמתו ולהשלכותיו הלימודיות והחברתיות ההולכות ומקצינות.

איור 5: השלבים שהתרחשו בחטיבת הביניים ואשר סייעו ליצירת מודל תרבותי מהופך



46. בימים אלה (2003) נאלץ מנהל בית הספר התיכון עירוני ד' בתל אביב להתפטר על רקע אפליה עדתית.

השלב הראשון: התיגו והבידול - מתאר את ההפרדה המכוננת להקבצות ולכיתות לימוד מיוחדות לאוכלוסיות החלשות, כלומר את אי מימוש האינטגרציה.

השלב השני: ציפיות מוגזמות - מתאר הבטחה שניתנה לתלמידי הכיתות ה"מקדמות", לפיה יוכלו לעבור לכיתות רגילות אם יצליחו בלימודים. הבטחה זו יצרה ציפיות לא ריאליות אצל התלמידים (שהתביישו בתיוגם בכיתות "מקדמות" ובהקבצות לימוד נמוכות). התלמידים הבינו את החשיבות ואת הצורך ללמוד כדי לשנות את הסטאטוס שלהם בחוזה כדי להצליח מבחינה מקצועית וחברתית בעתיד. הם טיפחו ציפיות להצליח בבית הספר החדש. אולם הדרישות הלימודיות היו גבוהות מיכולתם עקב חוסר מידע של המורים על מיצבם של תלמידיהם, חוסר בתכנון לימוד מותאמות ושאיפה לסטנדרט אקדמי. כך קרה שחלק מהתלמידים התקשה אף בכיתותיהם "המיוחדות".

השלב השלישי: כישלון בלימודים - כפוגל יוצא מהדרישות הלימודיות הגבוהות, וחוסר התאמתן לאוכלוסיות היעד, חלק מהתלמידים התקשו להצליח גם בכיתה המקדמת. עקב כך התעצמו התסכול, הפגיעה והכעס.

השלב הרביעי: האכזבה והתסכול - תחושת האכזבה והתסכול מהמציאות הקיימת הייתה הדדית. היא משותפת לתלמידים מכיתות ה"מעבר" ו"ההכוון" שלא היה באפשרותם להיחלץ ממיצבם הלימודי הנמוך, ולמוריהם שלא היה ביכולתם להוכיח הצלחה ולשנות את מיקומם בשוליים. תחושות אלה השפיעו על המוטיבציה של שני הצדדים. זו הלכה ופחתה, בעוד תחושות הדדיות של חוסר אמון וחוסר הערכה התעצמו.

השלב החמישי: הכעס - תחושת הזעם היא הכיטוי לשלב הקודם. התלמידים הכעוסים והמתוסכלים הגבירו את ההפרעות בכיתה וקיבלו בשמחה את האפשרות להיות מורחקים ממנה.

השלב השישי: המציאות ו"משחק התפקידים" - המורים, על מנת לפתור את בעיות המשמעת בכיתה, הוציאו את המפריעים החוצה. התלמידים המפריעים התחברו בחוץ לחבריהם, ויחד הם תיעלו את הכעס לכיוון של נקמה במערכת ה"פוגעת" בחיזוקים עצמיים, על ידי הבניית קודים ודפוסי התנהגות משלהם.

השלב השביעי: תרבות משנה של "ערסים" ו"פרחות" - המורים הרימו ידיים, תפקידם הפך להיות בעיקר תפקיד של "שמר-טף". כלפי חוץ הצעירים שמרו על

“מתכונת” של תלמידים, אך בפועל יצרו תרבות משנה משלהם, שהם ביססו אותה והנחילו אותה ל“דורות” ההמשך.

התהליך הזה התפתח בהדרגה במשך כיוכל שנים והפך לחלק מתרבות הקהילה. בהתמחדות של תלמידי כיתות ההכוון וה“מעבר” עם הדרישות בבית הספר הם פיתחו דפוסי הישרדות, התנהגות של “כאילו תלמידים” בתיכון המקומי. כלומר - הם מגיעים לבית הספר ושוהים בו מדי יום - נוכחים בכיתה או משתתפים על פי דרכם בטיולים, אך בפועל נוהגים בבית הספר על פי דרכם. הם קובעים חוקים ונורמות משלהם, המחייבים את כל חברי הקבוצה והמגדירים את זהותם, את התנהגותם ופעולותיהם במערכות היחסים עם הקבוצות האחרות, עם מודיהם ובינם לבין עצמם.

המציאות שנוצרה בגיה היא דינמית. ככל שהיא מתמסדת, כך מתחדדים ההבדלים בין הקבוצות ומתעצמות התפיסות הסטראוטיפיות של קבוצה אחת כנגד רעותה, המתח החברתי גובר והופך למוחצן ואלים. להערכת, תאורטית, ניתן היה למונע את היווצרותה של “תרבות הנגד” עם המטענים הנלווים על ידי מעורבות והתערבות של המחנכים והמורים בשלבים המוקדמים של התהליך (בשלב אחד עד שלב שש באיור 5). זאת, בטרם נוצרה מציאות חדשה (השלב השביעי), הנותנת מענה לתסכול ולגאווה הפגועה של “הערסים” ו“הפרחות”. בשלב מאוחר שכזה תהליך ההתערבות הוא מסובך ומורכב יותר, לאור המקום המשמעותי ותחושת הגאווה שרכשו לעצמם ה“ערסים” ו“הפרחות”.

נתק תרבותי

“לי עוד הייתה תקוה, ניסיתי להשתלב, אחי בכלל לא רוצה בזה” הממצאים בעבודה זו מצביעים על קיומו של “נתק תרבותי שיוני” באוכלוסיית המחקר. לנתק זה ישנם לפחות שני דפוסים ברורים המובחנים זה מזה בהתאם לגילים. אצל הצעירים קיים “מודל תרבותי מהופך” (oppositional cultural mode), ואילו אצל המבוגרים הדפוס הבולט הוא של קיפוח הפוך/נגדי - “דפוס הפיצוי”.

התבדלות תגובתית

“אין לו כל כוונה להשתכנז”

קימבל וארנסברג טוענים, כי ביחסים בין הפרטים יש צורך לחפש אתר החוקיות כפי שהיא נחשפת בפעילויות הגומלין המתקיימת בין הפרטים ובינם לבין המבנים

הפיזיים בסביבה (Arensberg & Kimball, 1965). הכינוי "שכונות", על הקונוטציות הנלוות אליו, מזוהה ומיוחס בג"ה לאזורי מגורים מסוימים - "אגוז" ו"שקד" ולתושביהן - קבוצות אוכלוסין שמוצאן ברובו מעדות המזרח (עולי שנות ה-50 וה-60). השכונות האלה נחשבות לאזור נחות מבחינת המבנה, המיקום, מאפייני האוכלוסיה ורמתם הכלכלית-חברתית של תושביהן.

במציאות החברתית הזו, שבה תושבי "אגוז" ו"שקד" אינם חלק אינטגרלי מן הקהילה, הבשילו התנאים ליצירת דפוסי התנהגותיים וחברתיים ייחודיים. הבידוד, הדחייה החברתית, חוסר הניסיון ואי ההלימה בין הסגנונות התרבותיים של שתי קבוצות התושבים, ואף הזלזול מצד הקולטים לא יצרו מגע של קבלה ולא אפשרו למידה חיובית ביניהן.

כתוצאה מאי ההתאמה בין תרבות הקבוצה הדומיננטית לסגנון הקונוטיבי-תרבותי של הנקלט/הלומד, נמועה הפנמה של אלמנטים תרבותיים חדשים, כפי שנדרש מעולי ארצות המזרח. שכן, רק אם מתקיימת הפנמה הלמידה הופכת לחלק מהפרטואר ההתנהגותי הפעיל של הלומד. האוכלוסיות בג"ה ערות לקבוצות החברתיות בקהילה ומכירות אותן היטב, במובן של מי "שייך" לאיזו קבוצה, מה מקום מגוריו ומהו מוצאו ומעמדו.

החצנת דפוסי התנהגות המובחנים כאחרים, חוסר נכונות להשתתף בפעילויות בקהילה ורצון לחבל ולהרוס כל פעילות הם חלק מהמאפיינים של קבוצת בני הנוער נשואת מחקר זה. כפי שמתואר בעבודה מדובר, לדעתי, במאבק גלוי ומכוון של הנוער תושבי "אגוז" ו"שקד", בצעירים מהקבוצה ה"מבוססת", במורים, במוסדות הקהילה ובפעילויות החברתיות. ההתנהגות הכוחנית, הרצון לנקמה והבולטות, ייתכן שהן תגובות לדחייה רבת שנים, מכל מקום, הן מצביעות על נתק תרבותי בין הקבוצות.

ג"ה כיישוב מתאימה להגדרה של "מערכת מרכזית" (Master system), הכוללת מבנים חברתיים ובתוכם תת-קבוצות התלויות זו בזו ובעלות התנהגות תרבותית משלהן.

במערכות חברתיות כאלה קיימים גבולות פסיכולוגיים, שחברי הקבוצה משמרים אותם. מערכת כזו מתקיימת בקרב בני הנוער המכונים "ערסים" ו"פרחות" וכן בקרב המבוגרים מאותן השכונות, והיא באה לידי ביטוי, בין השאר, ביחס למוסדות

הקהילה ולעובדיה, בלבוש, בעגה, בדפוסי התנהגות וכדומה. לגבולות חברתיים אלה חשיבות רבה, לעתים יותר מאשר לגבולות הגיאוגרפיים. נראה שהגדרות הפיזיות והחברתיות שהציבו הוותיקים/הקולטים בקהילה ובבתי הספר לאורך השנים יצרו מצב של בידוד רב-תחומי. מציאות זו השפיעה על גיבושן וחיווקן של קבוצות מובחנות בקהילה, והמסרים הגלויים והסמויים של בעלי התפקידים והתושבים יצרו העדפה של קבוצה אחת ודחייה של האחרת.

קבוצות דחיות שומרות על גבולותיהן התרבותיים על ידי תהליך הרחקה של הקבוצה הקולטת וערכיה. בכך חבריה מבליטים את ייחודם (Barth, 1969). סיטואציה זו מוגדרת "כתת-תרבות הנגד". המונח הסוציולוגי הזה מבטא הכרה בקיומו של שוני תרבותי, המאפיין התפתחות של תרבות מחאה כלפי התרבות השלטת ואף דחייתה (שפירא ובן אליעזר, 1991) בדומה, כפי שמתואר באיור 2 נוצרו בג"ה תהליכים חברתיים-תרבותיים, שאפשרו את היווצרותה של תת-תרבות הנגד זאת, בחברה שהצהירה שמטרתה לבנות חברה יהודית המתאפיינת בתרבות משותפת לכל עדות ישראל.

הממצאים מראים כי ההתפתחות של תת-תרבות הנגד הייתה הדרגתית ובאה כתגובה ליחסם של הקהילה ומוסדותיה ושל ה"מבוטסים" לדורותיהם כלפי קבוצה זו. מערכת פורמלית וחברתית היוצרת יחס מפלה גורמת להקצנה ביחסי הגומלין בין הקבוצות ומאפשרת מיסוד של מציאות חברתית המתאפיינת בהתנהגות אנטי חברתית, זו הבאה לידי ביטוי בבית הספר, שהיא מעין "מגרש" להפגנת כוח. היא באה לידי ביטוי בחוסר נכונות לשרת בצה"ל, ומאוחר יותר, כבוגרים, בהתנגדות לשלם מסים למועצה המקומית ולבית הספר. אף אם תהליך זה על פי עקרון "תגובת המטוטלת" עלול לפגוע בהם בשלב מאוחר יותר, אין ביכולתם במצב הנוכחי להעריך את התמונה הכוללת ואת השפעותיה ארוכות הטווח. הם יכולים להסתמך על ניסיונם ועל הניסיון של קודמיהם בשכונות. זאת לאוד הפגיעה ארוכת השנים, ובשל חוסר בכלים ובמיומנויות קוגניטיביות שיאפשרו להם לצאת מהמצב שבו הם נתונים. אולי עקב כך בני הנוער אינם מוטרדים עוד מהמשמעויות של המחאה הזו ברמה האישית ואף לא מן ההשלכות שלה על דימויים הציבורי. כך הם ממשיכים להשקיע מאמצים בחיפוש אחר דרכים לפגוע בכל דבר המזוהה על ידם כמערכת הפורמלית או הממסדית.

נוסף לבידוד הרב-תחומי היו סיבות נוספות בג"ה, שבעטיין, ככל הנראה, היה התהליך של היווצרות "תת-תרבות הנגד" בלתי נמנע. תת-תרבויות נוצרות במציאות שבה קיימות אוכלוסיות דחיות, וכתגובה למפגש בין תרבותי המלווה בכישלון ובאכזבה מתמשכים במגעיים עם נציגי התרבות הדומיננטית. אלה מקשים על חציית הגבולות התרבותיים. קבוצות אלה, שבהתנהגותן קיימים מאפיינים תרבותיים של קבוצות מקופחות לאורך זמן, מכונות גם בשם "מיעוטים בעל כורחם" (Involuntary minority (Ogbu, 1982; 1987)). קבוצות אלה מתהוות כתוצאה מ"הבדלים תרבותיים שניוניים" (secondary cultural difference), הנוצרים בעקבות מפגש מתמשך עם התרבות הדומיננטית ומוסדותיה. אם אין טיפול הולם במהגרים, ההבדלים השניוניים הופכים לתופעה חברתית-התנהגותית קבועה, אותה הוא מכונה "נתק תרבותי שניוני" (secondary cultural discontinuity). נתק זה מתפתח בעיקר בחברות שיש בהן סטאטוסים ומעמדות שונים, בדרך כלל כתגובה למפגש הבין תרבותי. כאשר מעמדם הסוציו-אקונומי של חברי הקבוצה הוא נמוך וחבריהם עומדים בפני תקרת סטאטוס בתעסוקה ובניידות החברתית והמקצועית, הם נוטים לעצב ולהבנות את בעיותיהם הכלכליות והחברתיות במונחים של אפליה קולקטיבית. כתגובה למציאות זו נוטות קבוצות המיעוטים לפתח לעצמן, במהלך הזמן, דפוסים מנוגדים לאלה של הקבוצה הדומיננטית (oppositional cultural mode) על מנת להטביע את חותמן בדרך משלהן. מכאן, שה"נתק השניוני" הוא תגובה למפגש כפוי בין הקבוצה הדומיננטית לקבוצות אתניות, וקשה להבינו ללא הקשר זה. במשך הזמן הוא מיטשטש, אך איננו חולף. קיים הבדל בין הקבוצה שתוארה להלן כ"מיעוטים בעל כורחם" לבין מהגרים מרצון. אצל האחרונים בעת המפגש הבין-תרבותי באים לידי ביטוי "הבדלים תרבותיים ראשוניים" (primary cultural difference). הבדלים אלה נובעים, לדעתו של אוגבו, מההתפתחות התרבותית של המהגרים עוד לפני המפגש עם התרבות המערבית, ובעת המפגש הם נחשפים לתרבות, חשיפה זו גורמת ל"נתק תרבותי ראשוני" (primary cultural discontinuity) (Ogbu, 1982; 1987). פערים אלה ניתנים לצמצום על ידי קבלת המשמעות המערבית של המושגים, עד שנוצרת ההבנה שהם מהותיים לתרבות המערבית כולה.

בג"ה התהוו התנאים להתבדלות תגובתית היינו מגובשים בראש אחד, הרגשנו גיבורים

במקום שבו המורים מלמדים מתוך חוסר ברירה, ללא מוטיבציה, ומשווים תדיר את תלמידיהם לקבוצות האחרות, ובכך מנמיכים אותם ואת יכולותיהם הלימודיות, נוצרת מערכת של "נבואה המגשימה את עצמה" (self fulfilling prophecy) (מרטון, 1971). התפיסות הסטראוטיפיות השליליות המיוחסות לקבוצה זו מופנמות על ידי התלמידים בכיתות ה"מעבר" וההכוון. כתגובה, רבים מהם מפתחים תפיסה עצמית נמוכה, המונעת מהם להפיק את מרב הפוטנציאל הטמון בהם. נוסף לבידודם הרב-תחומי, תנאים אלה גורמים ל"ערסים" ו"לפרחות" בג"ה לחוש כי מיצבם הלימודי, החברתי והמקצועי הוא חסר סיכוי לשיווי. כך, כתגובה לתסכול מתקיים התנאי הנדרש וההכרחי להתפתחות "התבדלות תגובתית" (oppositional cultural mode) ו"נתק תרבותי שניוני" בהתאם לתפיסתו של אוגבו (Ogbu, 1982). ואכן, בג"ה, כתוצאה מקיומם של התנאים היסודיים להתבדלות כזו, בני "אגוז" ו"שקד" מפנים את עיקר מרצם וזמנם לבניית המסגרות המשמעותיות להם, תוך בניית תת-תרבות נגד. על מיסודו של "נתק תרבותי שניוני" זה מעידים אורן ואחרים: "אהבנו את בית הספר כי שם התבלטנו ויכולנו להפחיד. המופרעים היו לי לחברה, קודם אף אחד לא התייחס אלי... עכשיו קיבלתי עוצמה, מעמד".

הגורמות המכתבות את דפוסי ההתנהגות של ה"ערסים" ו"הפרחות" עלולות להיות מעוותות ואף הרסניות. זאת משום שמקור ההזדהות שלהם הוא עם עצמם. המניע המכתיב להם את דפוסי התנהגותם הוא הרצון להתבלט ובמקביל לפגוע בארגונים הפורמליים, בארגונים הלא פורמליים ובקבוצה הדומיננטית. היווצרותה של מערכת חברתית כזו מסכנת את המבנה החברתי של הקהילה ואף של המדינה, בייחוד בתקופתנו, כאשר האלימות גואה ומחריפה בכל טווח הגילים.

המציאות כפי שהיא מתקיימת בג"ה מתייחסת למצב שבו קבוצה דחוייה יצרה לעצמה דפוסי התנהגות המנוגדים במתכוון לגורמות המקובלות. כתוצאה מן הכעס והאכזבה של המורים ועובדי הרשות מקבוצה זו הם נדחקים עוד יותר לשוליים. הם ממשיכים ביתר שאת להיות מזוהים כקבוצה "בעייתית", שלילית, הפועלת על פי נורמות בלתי רצויות. כך משתרשת ומונצחת קבוצת שוליים שאיננה רצויה בקהילה המקומית ושמפריעה לסדר התקין. קיומה של קבוצה כזו

הספר, ייתכן שלא במודע, תורם לצמיחתן של שתי תרבויות משנה השונות זו מזו ונבדלות במובחן זו מזו. וייתכן שכך קורה במקומות אחרים בארץ.

סוגיה חשובה נוספת עוסקת בשאלה, האם בקרב קבוצת ה"עורסים" ו"הפרחות" המתוארת במחקר זה מתקיים "נתק תרבותי ראשוני" האופייני לקבוצת מהגרים מרצון, או "נתק תרבותי שניוני" האופייני ל"מיעוטים בעל כורחם", בדומה להגדרתו של אוגבו (Ogbu, 1982)? להגדרות יש חשיבות, שכן ההבדלים ביניהן מצביעים גם על הסיכוי לשניוני וליתר קרבה בין הקבוצות, או לחלופין, להעמקת הקרע החברתי ביניהן. אלימות וחוסר מעורבות בפעילויות בקהילה ובבית הספר הן, כאמור לעיל, חלק מהמאפיינים של קבוצת בני הנוער ושואת מחקר זה. הם שומרים במתכוון על גבולותיהם התרבותיים על ידי תהליך דחייה מכוון של הקבוצה הדומיננטית. מבנה חברתי זה מאפשר לחברי הקבוצה לשמור על ייחודם התרבותי ואף להבליטו כתגובת נגד לדחייה מתמשכת. כאמור, בקרב הנוער משכונות "אגוז" ו"שקד" ניתן להבחין בהתפתחות של דפוסי חברתיים והתנהגותיים המאפיינים "הבדלים תרבותיים שניוניים" (secondary cultural difference). קבוצת המחקר פיתחה דפוסי משלה, ההפוכים לאלה של התרבות הדומיננטית (oppositional cultural mode), ובדרך משלה היא פועלת באמצעותם להטביע את חותמה בקהילה ולהערכתי אף בתברה הרחבה. הנטייה של חברי הקבוצה להגדיר את בעיותיהם החברתיות, הלימודיות והכלכליות במונחים של אפליה קולקטיבית היא מבין הגורמים המרכזיים ליצירת "נתק תרבותי שניוני" (secondary cultural discontinuity) (Ogbu, 1982).

במציאות חברתית שבה "הנתק התרבותי השניוני" מתמשך לאורך זמן, מתפתחים דפוסי של קבוצות "דמויות כת" הפועלות במכוון לחיזוק הקרע מקבוצת הרוב ולבניית דפוסי תרבות ייחודיים להם, ברורים ומובחנים היטב (שם). לדעתי, בקבוצה הנחקרת במיצבה הנוכחי ישנם סממנים ברורים לקיומו של "הבדל תרבותי שניוני". אם המציאות הזו, שיש בה תחושות פגיעה, קיפוח מתמשך ובעיקר תסכול, מחוסר סיכוי ממשי לשניוני לא תשתנה, ההתבדלות התגובתית הקיימת עלולה להפוך למצב של "נתק תרבותי שניוני". דפוס "הקיפוח ההפוך/האפליה המתקנת" והרצון לנקום, לחבל, לפגוע ולהרוס הם חלק מהמאפיינים האפשריים. קבוצות אלה נאבקות על מיקומן בקהילה. לכל אדם יש צורך לבנות זהות אישית, חברתית וציבורית שתאפשר לו לחיות בשלווה, מתוך כבוד והערכה בקהילה שבה הוא חי. האנשים

בתוך קהילתם יוצרים גבולות פסיכולוגיים המקנים להם את זהותם ואת מעמדם. לכן, כאשר קבוצה חשה דחוויה לאורך זמן בקהילתה, במיקומה הגיאוגרפי-פיזי, בסטטוס הכלכלי-חברתי שלה וביחס של מוסדות הקהילה כלפיה, הרי בהדרגה, עקב צבירת כישלונות, הקבוצה הדחוויה מבנה לעצמה נורמות ודפוסי התנהגות השונים במתכוון מאלה של הקבוצה הדומיינטית. זאת, על מנת להחזיר לעצמה את "כבודה האבוד" הנחוץ לה כדי לקיים את עצמה כקבוצה משמעותית.

לסוגיה התאורטית הזו, אשר אני טוענת לקיומה, המתייחסת למהות ה"נתק התרבותי השניוני" ישנה משמעות רבה בהבנת התהליכים המתרחשים בג"ה. יתרה מכך, ניתן להסתייע בה בניסיון להבנות מודל התערבות המכוון לעצירת התהליך ההרסני של ה"נתק התרבותי השניוני" בקרב קבוצות המחקר בג"ה. הפגיעה המתמשכת - הרב-דורית, סייעה ליצירת מערכות חברתיות שמטרתן להתגבר על הדחייה וההפרדה מצד החברה והמערכות המוסדיות שבה. בחינת התהליך לאורך של ארבעה "דורות" (כחמישים שנה) מביאה למסקנה כי הנתק הולך ומעצים, ותת-תרבות נגד ואפילו קבוצה/קליקה "דמוית כת" - "הערסים" ו"הפרחות", "מאגוז" ו"שקד" כבר קיימות ומתחזקות. כך מתחזק על פי תחושתם והבנתם של בני הנוער הדימוי האישי והזהות החברתית והציבורית שלהם.

המשותף למשתייכים לקבוצה זו הוא התהליך שגרם ליצירת ה"מודל התרבותי המהופך" (oppositional cultural mode). לחברי הקבוצה ישנם ערכים, סמלים ומאפיינים תרבותיים משלהם. מבחינתם הקבוצה היא מקור הכוח (כחידיים אין להם משמעות). הקבוצה היא המערכת החברתית הנושאת את התרבות שאתה הם מזוהים ואליה הם משתייכים. חברי הקבוצה מחזקים את קשריהם הפנימיים תוך הדגשת המשותף ביניהם ברקע החברתי, הלימודי, בדפוסי ההתנהגות, בתחומי העניין ובהופעה החיצונית. עם השנים, בעוד הגיל של המנהיגים ו"חסידיהם" יורד והקבלה לחבורה/קליקה זו היא קשה, הם אינם פותחים את שערי הקבוצה לאחרים עד שלא הוכיחו את נאמנותם לה.

כיום נראה כי קבוצת המתקד השלימה עם מיקומה ולמדה להפיק את המרב ממצבה, כדי לא לחוש עוד השפלה. הנוער מ"אגוז" ו"שקד" מגלה כי הלימודים בבית הספר במבנה הנוכחי אין בהם בסיס איתן די צורכו שיאפשר להם לחוש תחושת הצלחה, ואף ייצור בעתיד סיכוי לשינוי במעמדם. כתלמידים בבית הספר הם אינם

חשים בנות. המורים מתקשים לקבל אותם ומותחים ביקורת על התנהגותם, על הישגיהם הלימודיים, על טעמם המוזיקלי ועל לבושם. המורים אינם מסייעים להם לחוש תחושה של הצלחה והתקדמות. להערכתו, מערכת היחסים המתקיימת בין המורים והנהלה לתלמידים אלה היא מערכת אלימה, אשר ניתן לכנותה "אלימות סימבולית". יחסי המנהל והמורים עם התלמידים הם יחסי תפקיד א-סימטריים, והם מועדים להיות נגועים ב"אלימות סימבולית" (וייטמן, 2002). המורים אינם קיימים בבית הספר בשביל ולמען תלמידי ה"קבוצות החלשות". ההשוואה המתמדת ל"קבוצות החזקות" מעמידה את התלמידים מכיתות ההכונן בעמדה נחותה, ובית הספר אינו מתאים עצמו לצורכיהם. ה"אלימות הסימבולית" של המערכת כלפי תלמידים אלה יוצרת אצלם צורך לשאוב את כוחם מן המקום שבו יחושו רצויים ולהשתמש בכוח כדי לפרוק את תסכולם. הם משקיעים את מרצם בחיפוש אחר פעילויות שבהן יש באפשרותם להפגין כוח ועוצמה ואף לזכות בהנאה ובכבוד. מבחינתם ההרחקה מהשיעורים בבית הספר היא פתרון קל וגוח למורים, אך זו גם הדרך המועדפת על תבוי הקבוצה לבלות, במקום ללמוד. כך בבית הספר בג"ה, מוסד המוגדר כאינטגרטיבי במטרותיו הלימודיות והחברתיות, נוצרה והתבססה תת-תרבות נגד של ה"ערכים" וה"פרחות", שיש בה אלימות.

ממצאים אלה ייתכן שאינם ייחודיים רק לג"ה וניתן ללמוד מהם גם לגבי צעירים ביישובים מעורבים בישראל, אשר קלטו עולים בעלייה ההמונית ובחיי היומיום הם נמצאים במערכות יחסים דומות. כדוגמה, באוגוסט 1992 פורסם באמצעי התקשורת שכ-17% מהצעירים בגיל הגיוס, ברובם ממוצא מזרחי תושבי עיירות פיתוח, אינם מתגייסים לצה"ל. בחורף 2003 נאלץ מנהל בית הספר עירוני ד' בתל-אביב להתפטר עקב האשמה מתמשכת על אפליית תלמידים ממוצא מזרחי בבית ספרו. ההערכה היא, כי "תת-תרבות נגד" זו חוצה את גבולות הקהילה וסממנים דומים ניתן למצוא בחברה הרחבה כדוגמת "הצפונים" וה"דרומים" בתל-אביב, "החוקרים" (מבת-ים וחולון) ועוד.

להערכתו, במציאות הקיימת, פעולות התערבות משולבות ומקיפות עשויות להרחיב את הידע של המורים והתלמידים על מגוון האוכלוסיות בישראל ולהפחית התנהגות שמחזקת את המתחים ואף לקרב בין הקבוצות.

קיפוח הכורך/נגדי

"אם יתנו לחלשים אז לא יהיה כסף לתת לעשירים"

יחסי הגומלין המתמשכים כלפי הצעירים משכונות "אגוז" ו"שקד" בג"ה הביאו אותם ליצור מערכת חברתית משלהם, המחזקת את ההתבדלות והייחודיות, כדפוס של תת-תרבות הנגד. במקביל התפתחו דפוסים אחרים, מובחנים, אצל המבוגרים בשכונות אלה, אף הם מוגדרים כתת-תרבות נגד. הדפוס הבולט שמצאתי בקרב האוכלוסייה הבוגרת הוא התביעה ל"קיפוח הפוך-נגדי" או הדרישה ל"אפליה מתקנת". להערכתי, דפוס זה הוא גזרת של ה"נתק התרבותי השוני". מאפייני דפוס זה, שתוארו לראשונה במסגרת קורות החיים של דוד ("דור" שני), מתבטאים בתביעה של רבים מתושבי שכונות אלה לקבל תמיכה כלכלית, חברתית וחינוכית מגופים וממוסדות שונים בקהילה. זאת, קודם כל במטרה להיטיב את מצבם האישי והמשפחתי, ובעדיפות שנייה - לקדם את שכונתם ובני עדתם. הבסיס לתביעות הוא תחושת הקיפוח המתמשך שלהם בהשוואה לאחרים - השכבה האשכנזית המבוססת. לכן, לטענתם, המערכת שפגעה בהם היא החייבת לפצותם. אולם הם לא קבעו לעצמם רף שאליו הם שואפים להגיע, והדרישות הופנו בכל תחום ובכל עת. הם מצפים כי הגמול יכלול פיצוי על העבר, על מצוקות ילדותם וסבל הוריהם. דרישתם היא לקבל את המגיע להם לדעתם, ואף יותר מכך, וכל זאת מתוך אמונה שהגיעה העת לקפח את הקבוצה המבוססת, בבחינת לקחת מהאחרונים (ה"עשירים") ולתת לנגולים כפיצוי על פגיעות העבר, על פי הבנתם. חשוב לציין כי פיצוי זה אין מגבולות ואין גבולות מוגדרים. היענות לתביעה אחת מובילה לתביעה נוספת וחוזר חלילה. זו "מלחמה" מתמדת המונת מתחושות הקיפוח, התסכול והפגיעה שהתפתחו ברבות השנים לכדי רגשות שנאה. להערכתי, תבנית התנהגותית זו היא תולדה תגובתית לדפוס שאותו קבעו הפקידים/השלטונות בשנות החמישים. כבעבר גם היום יש בהתנהגות זו תלות במערכת הרשמית, אשר עודדה יחס תלותי-פטרנליסטי בין הפקידים לנתונים לשירותם (ראו, בן רפאל, 1989; שגב, 1984; פרס, 1977). את מערכת היחסים הזו ניתן להסביר כתגובת מטוטלת שתחילתה בהשפלה ובפגיעה בעבר, כביטוי למסכנות ולתלות בפקידים, והפיכתה בהווה למקור של כוח וניצול. תושבי "אגוז" ו"שקד" יודעים שככל שיגבירו את קולם ויתמידו בדרישותיהם כך יזכו להטבות מרובות יותר.

עתה הם פועלים בכל דרך אפשרית כדי לזכות בכל הטבה מזדמנת. מבחינתם, זה ההישג האמיתי המאפשר להם, להרגשתם, להתגבר על המוסדות, שקיפחו אותם, פגעו בהם והשפילו אותם. אין במילוי הדרושה פיצוי מלא על הפגיעה בעבר, ולכן הישגיהם הנמוכים ותחושות ההפסד בהווה משמשים כבסיס לדרישות נוספות. הסבר מקובל להתנהגותם הוא שאין הם מוכנים לתת מעצמם קודם שיוחזר כל מה "שולקח" מהם. פרשנותם של תושבי "אגוז" ו"שקד" לאופן הטיפול בהם על ידי המערכות הממשלתיות והמוניציפליות בעבר הפכה בהווה, באמצעות האפליה המתקנת, למנוף לשיפור מיצבם האישי והשכונתי.

תושבי שכונות "אגוז" ו"שקד" סבורים שההצלחות בהישגיהם יבואו בעקבות התביעה שלהם לקיפוח ההפוך/נגדי. אולם, העובדה שהפעילויות לטיפול השכונה והסיוע לתושביה לא עוגנו בתכנית פיתוח רב-שלבית ולאורך שנים, יוצרת פעילויות מקומיות, קצרות טווח, אשר אינן מסוגלות ליצור שינוי עומק. לכן, לעתים, למרות הכוונה הטובה של ארגון זה או אחר, הן גורמות לתושבים לתסכול ולכעס, שכן הם אינם מזהים סיכוי ממשי לצמצום הפער בינם לבין ה"מבוססים" ואינם יודעים בדיוק מה עליהם לדרוש כדי לקדם באופן משמעותי את עצמם ואת ילדיהם. עם זאת תושבי "אגוז" ו"שקד" זיהו את היתרונות בריבוי המסגרות וחוסר מדיניות ברורה. כך הם מצליחים להפעיל לחצים על הארגונים השונים ולהשיג למען השכונות פעילויות והטבות כפיצוי.

חשוב להדגיש שדווקא חולשתו של השלטון המקומי והארגונים שבו מחזקת את הדפוס של תלות בפקידים במלחמתם במערכות השונות לשם קידום. התושבים גם למדו כי הסיכוי לזכות בהטבות אישיות וכלליות גובר לקראת הבחירות או בעת החלפת ראשי ארגונים. המערכת הממסדית נכנעת למתכונת זו וממשיכה למלא אחר דרישותיהם. זאת ככל הנראה מתוך סברה מוטעית, כי כך הם יגיעו לסיפוקם והרוחות יירגעו. אולם, כאמור, אורך חייהן של היוזמות שהתבצעו עד כה היה לרוב קצר ולעתים נשאר בגדר רעיון או הבטחה בלבד. לכן הייתה השפעה מצטברת על יחסם של התושבים האלה לדורותיהם כלפי הרשות המקומית ומוסדותיה וחוסר האמון שלהם בנציגיה. ייתכן שדווקא הרצון הכן של המוסדות לסייע באופן פרטני, היה מבין הגורמים המרכזיים להיווצרותו של דפוס "הקיפוח ההפוך/הנגדי", שכן הפעילות נבעה מלחץ או מרצון כן לסייע, אך לא מתוך בדיקה ממשית של הצרכים

ולא מתוך ניסיון לאגם משאבים בפעולה מערכתית כוללת. בפועל, הרשויות השונות בג"ה מתחרות על מעמדן בקרב תושבים אלה באמצעות פעילויות יזומות בשכונות, ואילו התושבים מוצלים מצב זה כדי להשיג יותר. מעשית, חולשתם בעבר הפכה למקור כוחם בהווה, וקיפוחם - למכשיר להשגת רצונותיהם ולהגשמתם. הם למדו מיומנויות של הסתגלות בהתאם לתהליך שעל פיו חונכו ופיתחו אותו על פי צורכיהם ולנוחיותם. כך, המערכת הממסדית שאפשרה בעבר את התפתחותו של דפוס זה כדרך שליטה, היא שנכונת בהווה ומספקת להם את דרישותיהם. תהליך זה, המתקבע בשל היענות תמידית לדרישות מבלי שהמניעים נבחנים לעומק, עלול להיות הרסני לקיומה של חברה תקינה. השאלה היא אם בניעה לתכתיבים אלה או סחטנות מסוג זה, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדפוס "הקיפוח ההפוך" ניתנת לתיקון. האם סיפוק המאוויים יביא לידי הפחתת המתח החברתי ולהפיכתה של החברה לחברה פחות קונפליקטואלית (ראו גם: בר-און, 1999; שביד, 1989; נוסק, 2002). לדעתי, במצב שבו תחושות קיפוח, מרירות, תסכול ושנאה הן המדריכות את התושבים בפעולותיהם, קיימת סבירות נמוכה ליצירת "שקט" חברתי. בתהליך זה מעורבים אלמנטים רגשיים עמוקים, שיצרו את "הנתק התרבותי השניוני" בין שתי האוכלוסיות. יתרה מזו, כאשר אין חיפוש אחרי פתרונות שורשיים, קטן הסיכוי לבנייה הדרגתית של תהליך לאיזון ולשוויון חברתי במובן הרחב.

אף שהתיאורים על מצב שבו ה"שוליים" ביישוב מעמיקים והנתק מתעצם ומתמסד מלווים ברגשות של כעס ועוינות הדדיים, חשוב לציין כי חלק מתושבי "אגח" ו"שקד" אינם משתייכים לקבוצה המתוארת לעיל. ישנה קבוצה של צעירים שלמדו, התפתחו ועזבו את השכונות. אחרים נשארו בהן, אך הם מתפרנסים בכבוד ומקפידים על טיפוח משפחותיהם ובמיוחד משקיעים בקידום ילדיהם, ואחדים מביניהם אף תורמים ועושים רבות לקידום השכונה ותושביה. אולם, השפעתם היא חלקית, פעילותם מתבצעת בזמנם הפנוי ושחיקתם גבוהה, משום שהם מעטים, והם נדרשים להשקעה רבה בזמן ובמשאבים, ואלה מוגבלים.

תנאים לשינוי: כאשר חברה קולטת מהגרים או כאשר קבוצה דומיננטית בחברה הטרונגית שואפת לגרום לשינוי בזהות של קבוצות אתניות או קבוצות של מהגרים מסוימות, הן נדרשות להקפיד על כמה תנאים כדי להצליח במשימה (Goodenough, 1966)

1. אוכלוסיית היעד חייבת להביע רצון לשינוי הזהות ולהתחייב לבצע אותה.
2. מהות השינוי חייבת להיות ברורה: האנשים צריכים לדעת מהם הכללים, החוקים, הסמלים ההולמים את הזהות החדשה.
3. האובייקט המיועד לשינוי צריך להיות מסוגל מבחינה פיזית ורגשית להפנים את השינויים.
4. יש להקצות פרק זמן ארוך לתהליך השינוי.
5. הזהות החדשה צריכה להיות מוכרת ומקובלת על ידי האוכלוסייה המיועדת לשינוי.

ההתפתחות והשינויים חייבים לבוא מתוך אוכלוסיית היעד, ותשוב ביותר שסוכני השינוי "ישתפו את הציבור" בתהליך, במטרה לעודד באנשים מעורבות בקבלת ההחלטות, חינוך ופיתוח אישי, הבנה למתחולל וקבלת אחריות. במהלך התהליך יש חשיבות רבה לכך שגם סוכני השינוי יהיו במעמד של לומדים, ילמדו על האוכלוסייה שהם מבקשים לשנות, מאפייניה וייחודה, זאת כדי:

1. לחשוף אותם למאפיינים התרבותיים, החברתיים ולתפיסות החינוכיות של אוכלוסיית היעד.
2. לפעול כדי ליצור אמון וקרבה בין שני הצדדים.
3. לזמן ולאפשר דיאלוג משמעותי תוך שימוש בידע של אוכלוסיית היעד.
4. למנוע אפשרות של "אלימות סימבולית" מצד מובילי השינוי, שלהם הידע, הכוח והמשאבים.

פעילות משותפת בהשגת המשימה מזרזת את התהליך ויצרת מצב שבו אוכלוסיית היעד חשה עניין ותקווה, כי השינוי צופן בחובו תקווה חדשה לקראת עתיד טוב יותר. בג"ה לא התקיימו התנאים האלה בקרב אנשי הקבוצה הנחקרת מאז עלייתם ארצה ועד היום.

אמנם היו בג"ה שינויים מרחיקי לכת בתחום החינוך והרווחה, אולם בפועל הפערים בשנות השכלה וביכולת לרכוש מקצועות הדורשים השכלה לא הצטמצמו כתוצאה מהרפורמה החינוכית. למעשה, העלאת רמת ההשכלה הביאה רק להעתקת וקודת החתך המפרידה בין תושבי "אגוז" ו"שקד", מזרחיים ברובם, לאוכלוסייה המבוססת, האשכנזית ברובה, מהקו החוצה בין מסיימי בית ספר יסודי בלבד, למסיימי תיכון ומעלה, לקו החוצה בין מסיימי בית ספר תיכון למסיימי מוסדות

השכלה גבוהה. נתון זה מחזק את ממצאיהם של החוקרים (אדלר, 1999; בן אליהו, 1999; ברוורמן, 2000).

בעלי ההישגים הכלכליים בשכונות "אגוז" ו"שקד", שהם בעלי השכלה חלקית, נרתעים יותר מהאחרים מהתנתקות מסביבת מגוריהם. אמנם, לרובם השפעה ניכרת בקרב תושבי השכונות כדוגמת גיל, שושנה ואחרים. אולם ייתכן שהם חוששים מאבדן המעמד הגבוה, שהם זוכים לו בקרב קבוצה זו, מעמד שאינו מובטח להם בקרב הציבור ה"מבוסס".

בהווה תושבי "אגוז" ו"שקד" לדורותיהם מזהים כקבוצה חברתית, שרמת ההשכלה שלה נמוכה, בהשוואה לקבוצה הדומיננטית, וכך גם מעמדם הכלכלי-חברתי. אולם, חשוב לציין, כי אלה מביניהם שרכשו השכלה גבוהה, בדרך כלל עוזבים את השכונות האלה ועוברים לחוגים חברתיים חדשים, מחוץ לג"ה⁴⁶.

להערכת, התופעה המתוארת במחקר זה, כפי שהיא מתקיימת בבית הספר ובקהילה בג"ה, הפנומנולוגיה של ההתנסויות בקשרי הגומלין הבין-קבוצתיים והפנים-קבוצתיים של בני הנוער, הגורמים להיווצרות תת-תרבות נגד ביישוב, אינם ייחודיים רק לג"ה, אלא הם מתקיימים בצורות דומות במקומות רבים בארץ. ההבדלים יכולים להיות בעוצמה ובגודל הקבוצות. אפליה בתעסוקה, בתנאי דיור ובחינוך קיימים בקהילות שונות בישראל הן כלפי עולים ותיקים שהתקשו להשתלב בחברה הקולטת או נדחו על ידה והן כלפי עולים חדשים בהווה. הדחייה והאפליה מלוות בחוסר הבנה בסיסית, בדעות קדומות, בחוסר סיפוק, בפחדים, בעוינות ובהיעדר כבוד הדדי בדרגות שונות ועוד. לכל אלה דרגות השפעה שונות על היחיד והקבוצה. להערכת, למציאות זו עלולות להיות השלכות הנוגעות לערכים הבסיסיים של מדינת ישראל, המתייחסים לאהבת האדם, אהבת המולדת, סובלנות, סבלנות וחלוקת זכויות וחובות שווה ועוד.

מעניין לציין כי חוקרים רבים כבר דיווחו באמצע שנות השמונים כי למרות תחושותיהם הסובייקטיביות של בני עדות המזרח, החלוקה הדיכוטומית בין "ישראל הראשונה" ל"ישראל השנייה" פחות חריפה כיום וכי יש צמצום בסגררגציה. הפערים, לדעתם, הצטמצמו על ידי גידול מתמיד בשיעורי הנישואין הבין-עדתיים, צמיחתו של מעמד בינוני, השירות בצה"ל ותפיסת עמדות פוליטיות בכירות (ראו כדוגמה:

46. במחקר הזה לא התמקדתי באוכלוסייה זו.

בן רפאל, 1989). אולם הממצאים במחקר זה סותרים טענה זו. הם מצביעים כי באוכלוסיה הנחקרת השסע קיים ואף העמיק. לאנשים שאינם מעורים בתרבות הקהילה קשה לעיתים לזהות את השסע מעצם היותו סמוי מן העין ומהווה קוד ומערכת תרבותית פנימית בקהילה הנחקרת. אמנם מבחינה חיצונית וגלויה, אצל רבים מבין תושבי "אגוז" ו"שקד" חלה הטבה ניכרת בתנאי המגורים, בתחזוקת השכונות, בגובה שכרם וברמת ההשכלה הפורמלית, והם מצאו דרכים חלופיות לשיפור מעמדם החברתי. אולם בהתייחס לקהילת המחקר בג"ה תיאור זה תואם קבוצה חלקית בלבד, אשר איננה ממוקמת בשוליים, אלא קרובה יותר בתפיסותיה ובדפוסי התנהגותה לקבוצת המרכז ומנסה להידמות לה ולהשתייך אליה. מדובר במיעוט שחבריו ברובם עזבו את השכונות הללו ואינם מייצגים את קבוצת המחקר. ממצאי עבודה זו מצביעים על כך שאוכלוסיית המחקר שואפת שבניה יזכו לעתיד שונה משלהם. הם מבינים שהיזמות הכלכלית, אשר ידעה לעקוף את דרישות המסלול הפרופסינולי בדרך להישגים, היא מסלול חלופי להשגת יתרונות מוגדרים בלבד, אך אינה מובילה לניעות אקדמית-חברתית. טענה זו נמצאת בהלימה לדעתו של בן רפאל (1989). לדבריו, החוקרים הטוענים שצומצם השסע הדיכוטומי מסתמכים על נתונים אובייקטיביים ומדידים כמצוין לעיל, אך אינם בוחנים ואינם מתייחסים לתחושותיהם של הנחקרים, המשפיעות על המציאות הסובייקטיבית שלהם. קרוב לודאי שתחושות הקיפוח והניכור בקרב קבוצות אלה אינם רק ממצא מקומי, וסביר להניח שהן קיימות גם בחברה הישראלית הרחבה בקרב קבוצות אוכלוסין שונות - עולים למול ותיקים, חברי עדה אחת בהשוואה לחברה ועוד (ראו גם: אלימלך, 2004).

מתוך האמור ניתן ללמוד כי שורשיה של המערכת ההתנהגותית-חברתית הזו נעוצים בעת קליטת העולים, בראשית שנות החמישים. עולי ארצות האיסלאם הגיעו לישראל כ"מהגרים מרצון", ברובם מתוך מניעים דתיים וציוניים. על פי התאוריה של אוגבו (Ogbu), הגירה כזו מרצון הייתה אמורה להביא בעת העלייה ל"נתק תרבותי ראשוני", כתגובה למפגש עם התרבות הקולטת, אך סביר היה שיעלם בחלוף השנים. אך לא כך אירע, ה"נתק הראשוני" שככל הנראה התקיים בקרב ה"דור" הראשון העמיק והפך ל"נתק שניוני", אשר גם הוא העמיק עד לכדי היווצרותן של קבוצות המכונות "מיעוטים בעל כורחם". ייתכן שהסיבות למציאות זו נובעות מהעובדה כי

בג"ה, בדומה לאתוס שהיה מקובל במדינת ישראל באותה העת, גישת הקליטה כיוונה להטמעה מלאה, במטרה לטשטש את הזהות התרבותית של העולים עד לכדי שכחה והתכשורת. לתהליך הסתגלות מעין זה, הכרוך בקשיים, בכאב, בוויטוריום ובאובדן, נלווה גם יחסם המזלזל והמתנשא של הקולטים כלפי הנקלטים וכלפי תרבותם.

מצב של "נתק תרבותי ראשוני" המאפיין "מהגרים מרצון", ניתן לצמצום כאשר המהגרים לומדים את הסביבה החדשה ומפנימים את הדפוסים של החברה הקולטת. תהליך זה מצריך זמן לעיבוד האובדנים הנובעים מהמעבר, הדרכה בשפה מובנת ובעיקר קבלה של הזר והשונה. תנאי היסוד האלה לא התקיימו בג"ה. המציאות במקום יצרה כבר מההתחלה בידוד רב-תחומי, שהמשך קיומו חיזק ועדיין מחזק את הלכידות הקבוצתית של הקבוצה הדחוייה, מונע את השינוי הנדרש ואת ההסתגלות המתאימה. בתנאים שנוצרו בקרב הקבוצה הנחקרת לא ניתן היה להתגבר על הדפוסים המאפיינים את "הנתק התרבותי הראשוני", שכן לא ניתנה לעולים הזדמנות הולמת ולא אפשרו להם תהליך המותאם להסתגלות, כנדרש בחברה קולטת, המכוונת להטמעה מלאה. במציאות זו מחיר הוויתור שנדרש מהעולים על הוות המוצא, על תרבותם ועל המסורת שעל-פיה חיו מאות ואלפי שנים היה רב, מכאיב, ובתנאים ששררו אז גם לא היה בר השגה. במציאות זו רבים מהעולים נדחקו יותר ויותר לשוליים. במרוצת השנים, משהבינו כי אין דרך לשנות את המצב, החלו לחזק את הרשת החברתית שלהם, אשר נשענה על דפוסים תרבותיים המוכרים להם, ועל כאלה שסיגלו לעצמם בג"ה כתגובה וכפרשנות לתנאי הקליטה שלהם. ייתכן שדווקא חוסר היכולת להתגבר על ה"נתק התרבותי הראשוני" כפי שקרה בג"ה יצר את נקודת המפנה שבה ה"מהגרים מרצון" הפכו ל"מיעוטים בעל כורחם" וה"נתק התרבותי הראשוני", שהוא תהליך הכרחי במהלך הקליטה של המהגרים, התעצם והפך ל"נתק תרבותי שניוני". למצב קיומי ולאורח חיים. נתק זה מתחזק ומתגבר ככל שהרשת החברתית מתעצמת ומכוונת להיצמדות של העולים לזהות תרבותית ואתנית משלהם. המשמעות של מצב מעין זה פירושה שהלחצים שהופעלו על העולים במהלך הקליטה שלהם, שכוונו להטמעה באמצעות גישת "כור ההיתוך", הם שגרמו ל"נתק התרבותי השניוני", במקום להטמעה המצופה. בניית תהליך ניתן לזהות כי לגישת הקליטה וליחס אל הנקלטים מצד החברה הקולטת תפקיד חשוב ומשמעותי בתהליך הקליטה, עד כדי השפעה מכרעת וארוכת טווח הן על מידת ההסתגלות הצפויה של הפרט ושל הקבוצה, והן על השאלה

אם הנתק התרבותי שייוצר יהיה ראשוני בלבד או שניוני. במציאות כזו, אני מבקשת להמשיך ולטעון, בשונה מדעתו של אוגבו (Ogbu, 1982), התולה בסיבת ההגירה את המרכיב העיקרי והקובע להתפתחות הבדלים תרבותיים שניונים, כי בישראל סיבת ההגירה היא ככל הנראה בעלת חשיבות פחותה. התפיסה שלפיה עצם ההגעה לישראל היא עלייה במהות חיו של המהגר המגיע לארץ הקודש, יוצרת ציפייה גבוהה מהעולים, ואלה מתקשים לעתים להסתגל למציאות החדשה.

כך קרה שבחלוף השנים העצימה ההתבדלות התגובתית ופרצה את גבולות "אגוז" ו"שקד" והשפיעה על תרבות הקהילה כולה. להתבדלות הזו ישנן שתי דרכי תגובה, בהתאם לגיל: זו של הצעירים המכונים "ערסים" ו"פרחות", שמטרתם להתבלט ולפגוע בחברי הקהילה ובמוסדותיה, זו של הבוגרים, התובעים אפליה מתקנת, שתקפה את החוקים ותחזק את החלשים.

בבחינת הדפוס של "הקיפוח ההפוך" שאלתי את עצמי ואת הנחקרים אם תושבי השכונות הציבו מטרה שאליה הם שואפים להגיע? האם לתביעותיהם יש גבולות? עד מתי תימשכנה התביעות? המניעים לדפוס זה בהווה, כפי שטענתי, הם נציליים ואנטי חברתיים בהיבט קהילתי ושכונתי, והם מתבססים על אינטרסים אישיים. בין המטרות קיים גם הרצון לפגוע ב"מבוססים" ובמוסדות הקהילה לטובתם של החלשים. להערכתי, קיימת סבירות גבוהה שדפוסים דומים של התנהגות התפתחו גם ביישובים אחרים בישראל. כאשר ההשפלה מהעבר הופכת בהווה למקור כוח ולתחושת ניצחון על הממסד שעדיין מזוהה כאשכנזי. דפוס זה, שהוא מרכיב חשוב ב"נתק התרבותי השניוני", הרסני לחברה ואין בו כדי להביא לשיפור או לתיקון המצב לקראת חיים משותפים מתוך כבוד הדדי. הממצאים כפי שתיארתי לעיל מחזקים את הרשם כי מנקודת המבט הסובייקטיבית של הקבוצה הנתקרת התהליך החברתי הוא חד-כיווני והסיכויים לשנותו קטנים. אולם, להערכתי, אף שזה הכיוון הבלוט ביותר בשנים האחרונות, ולמרות האמון המועט ביותר של התושבים החלשים ברשויות, בפקידים, במורים ובתושבים, עדיין קיים סיכוי לצמצום. הנוטייה לפתח, כתגובה למציאות שתוארה, דפוסים המנוגדים לאלה של הקבוצה הדומיננטית (oppositional cultural mode) התפתחה, קרוב לוודאי, כמענה ל"הבניה מתקנת" מבחינתם של זהותם התכולה. מכאן להערכתי, ה"נתק תרבותי השניוני" הוא תגובה למפגש כפוי בין הקבוצה הדומיננטית לקבוצות המיעוט, וקשה להבינו ללא הקשר זה.

אולם השאלה היא אם מדובר כאן במצב חסר סיכוי לשינוי או אם זה שלב ברצף שבסופו ניתן להגיע ל"סינתזה" תרבותית, הנשענת על תפיסה של פלורליזם תרבותי, ומה ניתן לעשות בנושא זה? אוגבו סבור שניתן לגשר על פערים מעין אלה אם מתקיימים תנאים מספר:

1. החברה הקולטת מקבלת את תרבות המוצא של קבוצת המהגרים ומכבדת אותה.
2. המרחק התרבותי בין הקבוצות אינו רב, ותהליך השילוב אינו מוגבל לפרק זמן מוגדר.
3. הנקלטים אינם חשים דחויים ו/או נחותים בשל תרבות מוצאם.

במקרה שתאירתי בג"ה לא התקיימו התנאים לגישור בעת קליטת עולי ארצות המזרח בשנות החמישים. אמנם בג"ה, לפחות ברמה ההצהרתית, לכולם ניתנת הזדמנות שווה והחברה איננה מעמדית. אך בפועל, תושבי שכונות "אגוז" ו"שקד" ברובם אינם מגיעים ללימודים גבוהים, הם ממשיכים לגור עם משפחותיהם בשכונות אלה, מבלי שיחול שינוי ממשי במיצבם החברתי-כלכלי. אולם למרות כל זאת קיימים סימנים המרמזים שניתן לעצור את התהליך או לפחות לְמַתְנֵנו. כיום ההורים, ילדי המעברות של פעם, נאבקים על מנת לאפשר לילדיהם להשתתף בחוגים רבים ככל האפשר, ודורשים עבור ילדיהם עזרה במועדוניות בבית הספר ועזרה באמצעות הסטודנטים של פר"ח במסגרת תביעתם ל"אפליה מתקנת". נוסף לכך, דווקא העובדה כי בעת שהותם בבית הספר ואף מחוצה לו, ה"ערסים" ו"הפרחות" מפנים זעם וביטויי כוחניות כלפי המערכת החינוכית, כלפי התלמידים ותושבי הקהילה ומוסדותיה, מצביעה, לדעתי, כי הם אינם שבעי רצון ממיצבם, וזו מחאתם. יתרה מכך, עם היווצרותה של הזדמנות לניעות מחוץ לכותלי בית הספר והינתקות מהשיוך לקבוצה זו, חלק מהנערים אמנם עושה זאת. אחדים מביניהם משרתים בצה"ל מתוך הבנה כי זו אחת הדרכים להיחלץ מהסטטוס שבו הם נמצאים ולהתנתק מההשפעה ומכוחה של הקבוצה. אף אם הם מתרצים צעד זה בנימוקים כמו לחץ של הֶבְרָה האשכנזיה, הכוונה היא לבחון סיכויי אחר. יתרה מכך, אפילו חלק מהמנהיגים הבולטים בקרב ה"ערסים" מצהירים על רצונם לגור מתוך ל"אגוז" ו"שקד". כמו כן, חברי החברה הרחבה הם בני אותה הדת ולפחות מבחינה הצהרתית נמצאים בארץ ממניעים דומים. נוסף על כך, לקבוצת ה"ערסים" וה"פרחות" יש הרבה מן המשותף עם החברה הטובים/"המבוססים".

זאת לאור הזהות היהודית, הציונית-ישראלית. לכן, להערכתי, בשלב זה לפחות, למרות קיומו של "נתק תרבותי שניוני" יש סיכוי לצמצמו. אולם חשוב להדגיש כי התהליך הוא דינמי ויש לראות בפעולה זו ערך חברתי-תרבותי משמעותי, ויש להקצות לו משאבים חינוכיים ואנשי מקצוע אשר יראו עצמם מחויבים לתהליך לא כמשימה חולפת אלא כאורח חיים, אשר יש סיכוי כי יביא לבסוף לבניית חברה פחות שסועה, מסוכסכת וכואבת. זאת, תוך טיפול בתרבות ובמסרים הגלויים והסמויים כאחד. כך עשוי המתת לחלוף בהדרגה, שכן בחברתנו רב הדומה על השונה. הסכנה בהמשך של "נתק תרבותי שניוני" היא בחינוך ובתפיסה הערכית שירכשו הילדים הנולדים והגדלים בחברה כזו. הם עלולים להשלים עם המצב ולא לנסות עוד להשתלב בחברה, שכן הם לא יכירו אפשרות אחרת. מציאות כזו יכולה לגרום לקבוצות עדתיות שונות לחיות במנותק, בתחושות של שנאה וניכור, אף שהן משתייכות לאותה הדת, לאותו העם, וחיות באותה טריטוריה. לכן עלולות להיות השלכות חברתיות הרסניות על החברה שלנו, אשר לא יאפשרו קיום תקין.

כבעבר, גם בהווה לא קיימות תכניות פעולה מקיפות ורב-שלביות במישור המקומי המיועדות לקרב בין האוכלוסיות, לצמצם פערים ולהפחית סטיגמות. לכן, היוזמות לשינוי ולפעולה נתונות עדיין בידי אזרחים בעלי מודעות חברתית עמוקה, אשר להם עניין, רצון ויכולת השפעה. כמו כן לא שמעתי על גישה שיטתית ועקבית הפועלת מתוך כוונה ללמוד את לקחי העבר או המציגה חשיבה לקראת פעילויות המכוונות לקרבה ולשילוב בין האוכלוסיות. התעלמות מהקיים או אף המשך שימורו כפי שהוצגו כאן בעבודה זו עלולים להביא במשך הזמן להעמקתם של הפערים מטף ועד בוגר ולהגברת ההקצנה, הניכור, העבריינות והנתק. נוסף על כך, בחברה שבה הגישה היא מרכזית בעיקרה, וחלוקת התקציבים ועשית על פי קריטריונים כלליים חיצוניים, אין העדפה ממשית לאוכלוסיה זו בג"ה. לכן במצב הנוכחי אין סיכוי לשינוי ממשית רחב ומקיף במערך היחסים החברתיים בין הקבוצות ולקידום ההישגים הלימודיים של החלשים (השוו: אלימלך, 2004; נוסק, 2002).

במחקר אתנוגרפי שבו תהליך החקירה אינדוקטיבי, השאיפה היא להגיע להכללות בדרג של ניתוח דפוסים. אך במסגרת חקר מקרה (case study) כמו המחקר שלפנינו, שבו נלמד יישוב אחד, ניתן לכל היותר להציע מודל האוריסטי (Kaplan & Manners, 1972), תרומות תאורטיות אפשריות והמלצות יישומיות.

הדגשים ולקחים

המחקר המתואר בספר זה עשוי לתרום להבנת תהליכי קליטה והסתגלות בכלל ולהבנת קליטת העולים במדינת ישראל בפרט. הוא מאיר את תהליך קליטת העולים במישור המקומי - בקהילה, בבתי הספר, בשכונות ובארגונים השונים, תוך לימוד זיקות הגומלין בין קולטים לנקלטים, צעירים ובוגרים, ותיקים ועולים מארצות מוצא שונות ותיעוד יחסי הגומלין ביניהם. תיעוד התהליכים בג"ה בכלל ובשכונות "שקד" ו"אגוז" בפרט, מזוהית הראייה של הנחקרים תורם להבנת הפנומנולוגיה של חיים ב"שוליים" בהיבט דיאכרוני לאורך תקופה של מעל לחמישים שנים. הראייה הכוללת-הוליסטית שנקטתי בעבודה זו מאפשרת ניתוח התהליכים והתופעות לעומק לאורך זמן, תוך ליבון הסיבות להתהוותן של "מודל תרבותי מהופך" ו"נתק תרבותי שניוני" על היבטיו השונים ביישוב הנחקר. מן התהליכים ברמת המיקרו ניתן גם ללמוד ולהשליך על דרכי הקליטה וההסתגלות במקרו ובמקומות נוספים בתקופות הנידונות.

בדקתי את קשדי הגומלין בתהליך הקליטה בין נציגי היישוב הנחקר לדרג הממלכתי. לממצאים שראשיתם בתחילת שנות החמישים, ישנה חשיבות בהווה, עת עולים רבים מגיעים לארץ ממקומות שונים. שימוש מושכל בניתוח הנתונים של עבודה זו עשוי לסייע בהימנעות מחזרה על שגיאות העבר במערכת היחסים ההדדית בין הרשות הממלכתית לרשות המקומית, ובין התושבים הוותיקים לחדשים.

הספר מדגיש כיצד בתי הספר - היסודי, חטיבת הביניים והמקיף - מחמיצים את ההזדמנות לשמש כמכשיר לאינטגרציה. הוצגה מידת הנזק שבית ספר יכול לגרום על ידי אי עשייה, עמימות במטרות, מסר סמוי או פירוש לא נכון של התנהגויות. מתוך העבודה ניתן ללמוד כי לדרך הכשרתו של המורה ללמד אוכלוסיות שונות תרבות, לגישת הלימוד, לכלי ההוראה, התכנים והמשאבים השפעה רבה על תהליכי ההתגבשות של מודל תרבותי מהופך אצל בני הנוער.

בעבודה זו הודגמה המשמעות האוטנטית של המושג "קיפוח הפוך/נגדי", הבא להסביר גישה של קבוצה החשה עצמה מקופחת ודורשת שיפור במצבה על חשבון הקבוצה הדומיננטית, כפיצוי על החמצות ופגיעות העבר. כמו כן הועמקה הבנת המושג "התבדלות תגובתית" הנובעת מהתהליך הכרוך בקליטה פוגעת שנמשכת בפועל בדרכים שונות כבר חמישים שנה. פיתוח רגישות לתהליכים אלה עשוי לסייע לטיפול נאות בקבוצות כגון אלה המתוארות בקהילה הנחקרת וביישובים אחרים.

מהידע התאורטי שהפקתי בעבודה אני מציעה כמה המלצות יישומיות, ומודל האוריסטי⁴⁷, המציג תסריט אפשרי למניעת התהוות ו/או השתרשות של תת-תרבות נגד בקרב אוכלוסיות ב"סיכון" נוספות.

היחלצות אפשרית מהמצב

בהנחה שתהליכים דומים התקיימו בקהילות נוספות בישראל, קיימת סבירות כי יישומן של המסקנות יסייע במניעת קרע בקרב האוכלוסיות, יפחית את המתחים ואת האלימות וכן ימנע התפתחות תת-תרבות נגד בדומה לזו העלולה לפגוע במרקם החברתי-תרבותי בישראל (ראו גם: אלימלך, 2004).

תחילה נדרש ללמוד את התרבות טרם מתן הצעות לשינוי; חשוב ביותר שכותבי התכנית וסוכני השינוי ייכנסו למעמד של לומדים, על מנת שיכירו היטב את מאפייניה, תרבותה ויחודה של אוכלוסיית היעד. לצעד זה יש חשיבות בכמה מישורים:

א. פיתוח רגישות וידע רלוונטי אצל סוכן השינוי על אוכלוסיית היעד על מנת לבנות אמון וליצור שפה משותפת איתה.

ב. סיוע לסוכן השינוי להבין את המסגרת הערכית, את סגנון החשיבה ואת ההתנהגות של אוכלוסיית היעד ולהתאים לה את התכנית לשינוי מתוך עולם המושגים שלה.

ג. פיתוח ענווה אצל סוכן השינוי ורכישת יחס של כבוד לידע ולעולם התרבותי של אוכלוסיית היעד.

כדי ליישם בבית הספר חינוך רב-תרבותי המכבד את כל הלומדים, חשוב תחילה לבחון את מערך הכוחות במסגרת האינטראקציה בין מורים לסטודנטים, דפוסי התנהגות ושיח הדדיים, תרבות בית הספר הגלויה והסמויה, תכניות הלימודים, פעילויות העשרה וכדומה. תשומת לב רבה צריכה להתמקד בתכנית הלימודים הסמויה של בית הספר ובנורמות המרומזות בה. חשוב להתבונן בקהילה על מנת ללמוד את התרבות ואת התפיסה הכללית ביישוב, כדי להתאימן לתהליכים

47. מדל האוריסטי במדעי החברה משמש כמנחם לאפיון כלים מושגיים כגון טיפוסים אידאליים, מדלים והיפותוזות עבודה, שאינם מכוונים לתאר או להסביר עובדות, אלא להציע הסברים אפשריים ולהוציא אחרים (מילון פונטנה למחשבה מודרנית: 126).

המתרחשים במסגרת השינויים בבית הספר. הסיכוי להצלחת התכנית יגדל אם יהיה משמעותי והוליסטי ויכוון במפורש להעלאת קרנן של הקבוצות החלשות. אם התכנית תיכשל, אסור לעצור ולסיים בשלב זה, אלא לחפש דרכים אחרות וגירויים, אשר יעוררו בקרב אוכלוסיית היעד את הרצון לשינוי. זאת במטרה להגביר את אמונה של האוכלוסייה בסוכני השינוי ובכנות כוונותיהם. חשוב שסוכני השינוי ישאפו ליצור תכנית שבה ההתנסויות החדשות תגברנה את הערכתה העצמית של אוכלוסיית היעד ואת ביטחונה האישי.

השאלה הנשאלת כאן היא אם החלטה מסוג זה צריכה להתקבל בדרג המקומי או בדרג הממלכתי. תחילתו של התהליך בשנות החמישים (בעלייה ההמונית). גישת ההטמעה באמצעות "כור ההיתוך" הייתה הגישה הממלכתית והיא אומצה בכל הדרגים. השאלה היא אם בהווה יש לדבוק בתפיסה ואם קיימת מחויבות ממלכתית זו או שמא יש לעודד תהליך מקומי? זו סוגיה שיש לדון בה בכובד ראש.

מאחר שמערכת החינוך בישראל היא עדיין מרכזית וממלכתית בגישה, ייתכן שעדיף לקבוע מדיניות-על ממלכתית, שתתייחס לתפיסות כלליות בנושא קליטת אוכלוסיות שונות ותרבות ותתווה קווים כלליים, תציב יעדים, מטרות, אבני דרך לביצוע, תקצה משאבים ותקנים, מערכות הערכה ובקרה. אולם את ההתאמה ואת אופן הביצוע נכון יותר להשאיר לקהילות השונות בהתאם למבנה הדמוגרפי והחברתי שבהן, לסגנון, לתרבותן ולייחודן. לשינוי גישה כזה ביחס לאוכלוסיות שונות התרבות כשהוא בא מתוך הממסד, חשיבות רבה לחברה המקומית ולחברה הישראלית הדמוקרטית כולה.

את ההמלצות הנובעות מעבודה זו ניתן לסכם באופן תמציתי בנקודות כדלקמן. להערכתי הן ניתנות לביצוע ללא דרישה לשינויים מרחיקי לכת במערך המינהלתי, ואולי אף ללא השקעה כספית נרחבת, אולם הרצון להצליח חייב לבוא מתוך הבנה בנחיצותו של התהליך ומתוך מחויבות אליו:

1. בניית מדיניות ממשלתית/מוניציפלית ברורה ומוגדרת, הכוללת יעדים אסטטרגיים, שמטרתם לצמצם את ההפרדה והתיוג הגורמים לניכור.
2. סיוע בידי בתי הספר בכלים, באמצעים ובכוח האדם הדרוש על מנת לקבוע דרכי פעולה ולממשן בהתאם לקווים המנחים, תוך טיפול דיפרנציאלי בבעיות, כפי שהן מתרחשות במציאות, באופן פרטני ומותאם.

3. ההנהגה המקומית ביישוב צריכה להציב מטרות:
- א. חינוך מנהיגות צעירה שתמשיך ותמסד את הפעילויות החברתיות - חינוכיות לאורך זמן.
 - ב. הטמעת יסודות השלטון התקין בשכונות החלשות והמבוססות כאחד.
 - ג. חיזוק המערך השלטוני המקומי ב"שכונות" החלשות.
 - ד. איחוד תכניות ותקציבים על מנת לאפשר חלוקתם באופן מסודר, רציף והוגן.
4. יש לשאוף לכך שתלמידים מעדות הנבדלות זו מזו במעמד החברתי והעדתי, יקבלו הזדמנות הוגנת להתנסות ולהצליח בבית הספר זאת באמצעות:
- א. תכניות שייבנו תוך התאמה לדמתם וליכולותיהם, ועל בסיס עולם תוכן המוכר להם. המגמה צריכה להיות העלאת הישגיהם היחסיים והמותאמים של כל התלמידים ולא אינטגרציה המכוונת ליצירת מוצר אחיד.
 - ב. חיזוק קבוצות שוליים בבית הספר על ידי קבלה, הכרה בתרבותם ושיתופם כשווים בפעילויות בית הספר.
 - ג. הבניית זיקה חיובית בין תרבות הבית לתרבות בית הספר, שיתוף ההורים בחיים הלימודיים והחברתיים המתרחשים בבית הספר וקירוב תרבות הבית מתוך הכרה וכבוד לבית הספר (כגון: אזכור וקיום אירועים המאפיינים את עדתם, שימוש במושגים הקרובים להם ועוד).
5. יש להקפיד שהתכנים הנלמדים בבית הספר יהיו רלוונטיים לחייהם של התלמידים בהווה, ושתוכני הלימוד יותאמו לסגנון הקוגניטיבי-תרבותי (יכולותיו בויקה לתרבותו) של הלומד מצד אחד ולדרישות המקצועיות של מערכת החינוך מהצד האחר. זאת במגמה ללמד לקבל החלטות ולציידם במיומנויות לפעולות חברתיות מוצלחות.
6. במהלך הפעילויות בתוך בית הספר חשוב ביותר להרחיב את הראייה ולבחון את התלמיד במכלול חייו. לכן חשוב לשתף את ההורים ולעודד בהם עניין ונכונות להיות שותפים חיוביים לתהליך ולא אדישים או אף מנוכרים ומתנגדים לו.
7. חשיבה על בית הספר במונחים של מערכת חברתית, אשר כל המשתנים המרכזיים בה קשורים ביניהם, תתרום למורים ולתלמידים כאחד. תשומת הלב חייבת להתמקד בתכנית הלימודים הסמויה של בית הספר ובגורמות

- המרומזות, כאחת הדרכים לפתרון. אף כי התכנית הסמויה אינה בהכרח תכנית זהה הנלמדת באופן מפורש, הרי יש לה חלק רב עוצמה בתרבות בית הספר, ובאמצעותה קולטים התלמידים את יחסה של מערכת זו למגוון רחב של נושאים ובעיות.
8. ככל שנתחיל את החינוך הפלורליסטי מוקדם יותר, במסגרת של תכניות ארוכות-טווח, עקביות, רב-שלביות ומתוך ראיית היישוב בקהילה כיחידה שלמה, כך יגדל הסיכוי להפחית את הניכור, המתח והשנאה בין האוכלוסיות.
9. אם בית הספר לא יציב לו למטרה לעזור לתלמידיו בתכנית חברתית מכוונת, מדרגת ושלמה על מנת להביא לשינוי בעמדות ובעדות הקדומות, קיים חשש כי דעותיהם אף יקצינו, בהתאם לתהליך שתוארתי בספר. לכן חשוב לעגן מטרות אלה בתכנית הלימודים החל בגן הילדים.
- באופן כללי חשוב לזכור, כי כאשר פרטים וקבוצות נתונים בתהליך של שינוי תרבותי ובמפגשים בין-תרבותיים אינטנסיביים בתחומים שונים בחייהם, תתרחש הסתגלות יעילה ומוצלחת רק על בסיס של למידה הדדית, רב-כיוונית של כל הלוקחים חלק במפגשים אלה. לכן חשוב ביותר שבתהליך זה גם סוכן השינוי יהיה נכון ללמוד ולקבל על מנת ליצור בסיס איתן וכן לשינוי. טיפול נכון במערכת רגשית סבוכה עשוי להפחית את המתחים ולשפר את מערכות היחסים והאמון ההדדי בחיפוש אחר דרכים לבניית תשתית חברתית טובה יותר. בהתאם לתפיסה זו, חשוב שהפעילויות ברמת הקהילה ייעשו בתיאום עם התהליכים והפעילויות המתקיימים בבתי הספר, תוך ראייה הוליסטית רב-גילית, בדרך שתחשוף לתהליך בו זמנית את ההורים, את האחים הבוגרים והצעירים וכמובן את התלמידים, מצב שימוע מתחים פנים משפחתיים וחץ-משפחתיים. על ידי פעולה נכונה, תוך מתן הזדמנות המתאימה לאוכלוסיות ה"חלשות", יש סיכוי סביר לשינוי המצב ולחיוק השכונות גם באמצעות התושבים המשכילים מכיניהם ובאמצעות המבוססים שיבחרו לגור שם.
- לסיכום: חשוב לזכור על פי עקרון המטוטלת, שכל עשייה גוררת אחריה תגובה. כשמערכת או ארגון קובעים מדיניות ומבצעים אותה הם חייבים לשקול את התוצאות ולהעריך את השלכות התהליך לאורך זמן.

מודל יישומי

לבסוף סיכמתי בטבלה מצד אחד את השתלשלות האירועים כפי שהתרחשו בג"ה ומהצד השני הצענה לפעולה שתאפשר התפתחות מתוך כבוד, הסתגלות והתאמה.

מודל האוריסטי אופטימלי	מודל להתפתחות תת-תרבות וגם ממצאים בבית הספר
<p>הכרה בזכות הקיום של שונות תרבותית - חשוב לשאוף לחינוך רב-תרבותי פלודליסטי ולקידום כל האוכלוסיות. תכניות הלימודים צריכות לשקף את מגוון תכונות התלמידים מהקבוצות השונות ולעודד פיתוח וטיפוח של תרבות המוצא תוך הלימה בין בית ספר לסביבת החיים.</p>	<p>שייפה להטמעה - מתאפיינת בהאחדה של תכניות הלימוד בבתי הספר במטרה להטמיע את הנוקלטים - ילדי עולי המזרח - בתרבות הדומיננטית ברוח אשכנז.</p>
<p>שילוב - יש לקבוע קריטריונים מגוונים תוך התאמת הדרישות לסגנון הקבוצות השונות. חיווק הקבוצות על ידי מתן הכרה בתרבותם.</p>	<p>הפרדה ותיוג - שימוש בקריטריונים אחידים על פי קטגוריות חיצוניות (רמת לימודים גבוהה, אחידות בתכנית הלימודים) הביא לדחיקת הקבוצות החלשות לשוליים ולתיוגן.</p>
<p>למידה מותאמת - יש לשאוף להתאמת שיטות הלימוד והתכנים לרמת הקבוצות השונות. חשוב שתכנית הלימודים תהיה רלוונטית ומשמעותית לעולמו של התלמיד. ככל שהלמידה תותאם לסגנון הקוגניטיבי-תרבותי של הלומד, והתכנים החדשים יילמדו על בסיס מושגים מוכרים לו, כך סיכויי הצלחה בלימודים יהיו טובים יותר.</p>	<p>כישלון בלימודים - כפועל יוצא מהדרישות הגבוהות וחוסר התאמה בין תכניות הלימודים לתלמידים רבים נכשלים בלימודים.</p>
מודל האוריסטי אופטימלי	מודל להתפתחות תת-תרבות וגם ממצאים בבית הספר
<p>תמיכה וחיווק - הבסיס להצלחה ולתפיסה העצמית החיובית. ככל שצוות בית הספר יתמוך באופן אישי בתלמיד ויגלה יחס של אמון לאורך זמן ובאופן עקבי, ביכולתו של היחיד וביכולתה של הקבוצה להצליח, כך יש סיכוי טוב יותר לקידום, להצלחה ולשינוי בתפיסתם החיובית של התלמידים החלשים את עצמם.</p>	<p>אכזבה ותסכול - הגדרת התלמידים כחלשים, הפרדתם והתבונה כי אין ביכולתם להגשים את ציפיותיהם בלימודים, גרמו לתסכול, לאכזבה ולפגיעה בדימוי העצמי של התלמידים.</p>

<p>יצירת הזדמנות להצלחה - יצירת מסגרות המאפשרות ומעודדות הצלחה תגביר את הרצון והמוטיבציה להצליח בלימודים ולהשתלב בחברה הרחבה. ככל שהתמיכה באוכלוסיות תלמידים החלשים תפעל על בסיס כוללני וארוך טווח, כך הסיכוי להצליח יהיה גדול יותר, תוך בנייה הדרגתית של אמון מצד התלמידים ומשפחותיהם כלפי בית הספר, הקהילה ומוסדותיה.</p>	<p>כעס - התגברות תחושות הפגיעה והתסכול המתמשכות הביאה להתפתחות של כעס ואף שנאה כלפי הקבוצה הדומיננטית שדחתה אותם, ולתחושה של קיפוח בתנאים ובמעמד, רגשות שהיו גם אצל הוריהם.</p>
	<p>תת-תרבות נגד - הכישלון הלימודי המתמשך חיזק את הצורך להתבלט בתחומים אחרים: בתחילה כדורגל, בהמשך אלימות פיזית ומילולית, לבוש, עגה, עריקה או התחמקות משירות בצה"ל, נישואין לבנות ממוצא אשכנזי ועוד.</p>
<p>אם כל האמור לעיל יתקיים, סביר להניח כי לא תיווצר תת תרבות נגד, אלא כל האוכלוסיות ידגישו שוות ערך ומכובדות.</p>	<p>מודל תרבותי מהופך - מתמסד כביטוי של מחאה, מתוך הבנה שזו הדרך היחידה לשמור על הגאווה, הכבוד והזהות - לפגוע בפוגעים.</p>

ביבליוגרפיה

- אבניאון, א' (עורך ראשי) (1997). מילון ספיר, מילון עברי-עברי מרוכז בשיטת ההווה, הד ארצי הוצאה לאור, איתאב הוצאה לאור, עמ' 67.
- אדלר, ח' (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, בתוך אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך א', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 135-150.
- אייזנשטדט, ש"נ (1989). החברה הישראלית בתמורותיה, ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלון, י' (2001). אני פרחו?! הכיוון המזרח, גיליון מיוחד זהות, כתב עת לתרבות וספרות בימת קדם לספרות (3), עמ' 22-23.
- אלטלף, ג' (1999). הוראה בכיתה הטרוגנית "ההוראה הדיפרנציאלית" בחטיבת הביניים, בתוך אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך ב', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 367-376.
- אלימלך, ע' (2004). "אני לא מפגרת אני רק עניה", ארץ אחרת לחם עוני, ירושלים: כתר עמ' 24-27.
- אלקלעי, (1971). לקסיקון ללועזי-עברי חדש. רמת גן: מסדה.
- אלתרמן, ר' בשיתוף עם היל, מ' (1988). הערכת מדיניות ביוור הסמכויות בפרויקט שיקום השכונות: תהליך ביצוע רצוף פרדוכסים. מגמות, ל"א (3-4), עמ' 322-341.
- אמיתי, ר' (2004). העדר גבולות במערכת החינוך, קשר עין, ירחון ארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים, עמ' 16-135.
- אריקסון, ה"א (1988). זהות נעורים ומשבר, מרחביה: ספרית פועלים.
- בולוק, א', סטאליבארס, א' (עורכים) (1992). מילון פונטנה למחשבה מודרנית, (עורך בעברית אלי שאלתיאל), הוצאת עם עובד.
- בן אליהו (1999). בחינות בגרות בלם או מנוף לשינוי פדגוגי, בתוך אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך ב', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 485-500.
- בן ארי, ר'; שרן, ש'; אמיר, י' (1985). עירוב עדתי בחינוך: לשם מה? בתוך י' אמיר; ש' שרן; ר' בן ארי (עורכים), אינטגרציה בחינוך, תל אביב: עם עובד.

- בן רפאל, א' (1989). עדתיות וחברה בישראל, בתוך: סטמפלר שמואל (עורך) אנשים ומדינה החברה הישראלית, אסופת מאמרים, משרד הביטחון, עמ' 73-84.
- בר-און, ד' (1999). האחר הפנימי והחיצוני בזהות הישראלית: ממונוליטיות דרך התפוררות הדיאלוג, בתוך: דן בראון (עורך), על האחרים' בתוכנו תמורות בזהות הישראלית מנקודת דאות פסיכולוגית-חברתית, הוצאת ספרים אוניברסיטת בן גוריון בנגב, עמ' 1-8.
- ברגר, ר'; שכטר, י' (1987). נערות במצוקה: קבוצה בצומת של סיכונים, חברה ודווחה, ז(4), עמ' 344-356.
- ברורמן, א' (2000). אי השיוויון בחינוך יחסל את מדינת ישראל, פנים, כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, הסתדרות המורים 15; עמ' 27-31.
- גולדברג, ה' (1984). היבטים היסטוריים ותרבותיים של תופעות עדתיות, מגמות 2-3, עמ' 233-249.
- גולדברג, ד' (1999). מרכזים קהילתיים בישראל, בתוך אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כך ג', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 1199-1220.
- גולס, ה' (1963). ימי כלל הזהב - כיתות אמריקאיות בתוך (1986): רנה שפירא ורחל פלג (עורכות). הסוציולוגיה של החינוך, אסופת מאמרים. עם עובד, ספריה אוניברסיטאית, עמ' 109-136.
- גויאל, ח' (1999). מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים, אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כך א', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 67-84.
- גיבלי, ד' (2002). כבוד האדם וחירותו לא בבית ספרנו, קשר עין, עמ' 14-18. דדור, י' (1999). מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות ודילמות, אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כך א', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 39-66.
- הורוביץ, ת' (1991). מודעות ללא לגיטימציה - תגובות מערכת החינוך בישראל להבדלים בין תרבותיים, עיונים בחינוך, 55/56, עמ' 9-18.
- וייטמן, ס' (2002). על "ההבנה" אצל בורדייה, סוציולוגיה ישראלית, ד(2) עמ' 411-425.

וסרמן, י' (2004). אינטליגנציה רגשית ואלמוות ישראלית, קשר עין, ירחון ארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים, עמ' 10-137.

זיו, א' (1994). הגיל הלא רגיל, תל אביב: הוצאת פפירוס.

חזן, ח' (1988). שכונת שיקום כקהילה - ניתוח אנתרופולוגי מנקודת הראות של 'העולם החברתי, מגמות, ל"א (3-4), עמ' 286-298.

חזן, ח' (1996). "הביצה שהתחפשה", שלוש נרטיבות על תרבות, חינוך וחברה, רמות, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 11-36.

חן, מ' (1989). בין חינוך ממלכתי לבין חינוך תנועתי תשי"ג-תשמ"ג, בתוך: שמואל סטמפלר (עורך), אנשים ומדינה החברה הישראלית, אסופת מאמרים, משרד ה ביטחון, עמ' 11-95.

יונג, א' איילון, ח. (1988) השפעת המוצא העדתי והמעמד החברתי על ההתמדה בלימודים בחינוך העל-יסודי, מגמות, ל"א, עמ' 16-34.

יונג, א'; כפיר, ד' (1981). הגורמים הקובעים את מסלול הלימודים העל-יסודי: ההקבצה ותהליכי ניעות מטעם במערכת החינוך, מגמות כ"ו (2), עמ' 139-153.

יוני, א' (1982). מרכזים קהילתיים כמרכזי שירות - יתרונות ומגבלות, חברה ורווחה, מרץ (3).

כהן, א' (1999). המישים שנות החינוך היסודי - הישגים, כישלונות ואתגרים לעתיד, אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך ג', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 881-893.

כהן, א"ע (1999). החינוך הבלתי פורמלי, בתוך אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך ג', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 1181-1197.

כהן ד' (2001). "פיזור אוכלוסין" ו"מיוזג גליוות" - משימות מתגגשות? הניסיון של מושבי עולים בתוך: אניטה שפירא (עורכת), מדינה בדדך, ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, עמ' 109-128.

כהנא, ר' (1991). המבנה של תהליכי סוציאליזציה והשפעתו על תהליכי קליטה, עיונים בחינוך 56/55, עמ' 51-66.

לוי, א' (1999). קידום תלמידים מאוכלוסיות חלשות, השינויים שחלו במדיניות המערכת, בתוך: אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך א', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 109-133.

- מרטון, ר' (1971). התיאוריה החברתית והמבנה החברתי, תל אביב: הוצאת יחידו, פרק 11.
- נוסק, ה' (2002). מבוא: החברה הישראלית - דמוקרטיה במבחן הליברליזציה, בתוך הלל נוסק (עורך), ישראל בתחילת המאה ה-21, תל אביב: צ'ריקובר, גומא, סדרת מדע ומחקר, עמ' 11-24.
- סבירסקי, ש' (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, ברירות הוצאה לאור.
- סולברג, ש' (1994). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר, ירושלים: הוצאת י"ל מאגנס, פרקים: 11-12, עמ' 254-308.
- סמילונסקי מ' (1994). עיצוב זהותם של מתבגרים ופיתוח יכולת ההתמודדות שלהם בקבוצת עמיתים. בתוך א' זיו (עורך), הגיל הלא רגיל, תל אביב: הוצאת פפירוס, עמ' 304-328.
- פטישי, ד' (1983). קריה בצל אלונים תולדות קרית טבעון, צ'ריקובר מוציאים לאור בע"מ.
- פלום, ה' (1995). מתבגרים בישראל - היבטים אישיים משפחתיים וחברתיים, הוצאת רכס.
- פרס, י' (1977). יחסי עדות בישראל, הוצאת ספרית פועלים ואוניברסיטת תל אביב.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך, בתוך נעמה צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות זרמים במחקר האיכותי, תל אביב: הוצאת זמורה ביתן, עמ' 101-139.
- ציפורי, ח' (1972). התהוות המתג"סים בישראל והתפתחותם, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תכנית שוורץ.
- צמרת, צ' (1999). חינוך ילדי העולים 1948-1996, בתוך אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך ב', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 769-780.
- קאהן, ס' (1987). ירידה בשיעור "טעוני טיפוח" - האומנם? עיונים בחינוך, עמ' 87-102.
- קדרוני, מ' (1999). ההוראה בכיתה הטרוגנית, בתוך אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, כרך ב', ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, עמ' 377-394.

קרומר-נבו, מ' (2004). שלוש דרכים להביט באנשים החיים בעווי, ארץ אחרת לחם עוני, ירושלים: כתר, עמ' 32-39.

קרניאלי, מ' (1998 א). בנים חורגים בישוב, מאה שנות ציונות, סיפור העלייה והקליטה התרבותית, החברתית והחינוכית של קבוצת עולים מכורדיסטאן, דור לדור, קבצים לחקר ולתיעוד החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, אוניברסיטת תל-אביב.

קרניאלי, מ' (1998 ב). רחוב "ההפתעות" - תהליך התפתחותה של תת-תרבות נגד בישוב עירוני מבוסס, עיונים בחינוך, סדרה חדשה, 3 (2) עמ' 83-109.

קרניאלי, מ' (2000). "למען שלומכם וביטחונכם צאו מהכפר": מבט נוסף על התערבות חינוכית מערכתית בכפר בדואי - מהתיאוריה למעשה, עיונים בחינוך (2)4, אוניברסיטת חיפה, עמ' 77-108.

קשתי, י' (2000). עשר הצעות ועוד אחת לשינוי פני החינוך בישראל, פנים, כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, הסתדרות המורים 15, עמ' 3-9.

קשתי, י'; לוי, מ' (1991). מעבר והשתנות - ביוגרפיות של נוער עולה, 1945-1950, עיונים בחינוך, 56/55, עמ' 67-80.

קשתי, י'; יוספון, מ' (1985). חינוך כמיקוח חברתי, הוצאת הקיבוץ המאוחד. רש, נ'; ענבר, ד'; אלדר, ח' (1985). עמדות מורים כלפי אינטגרציה בין-עדתית ומטרות החינוך בחטיבת הביניים, מגמות 3-4, עמ' 221-229.

שביד, א' (1989). הפלורליזם התרבותי היהודי בישראל, בתוך סטמפלר שמואל (עורך), אנשים ומדינה התורה הישראלית, אסופת מאמרים, משרד הביטחון, עמ' 265-275.

שביט, י'; ארד, ח' (1987). אינטגרציה בחינוך ופערים בין-עדתיים בציונים ובשאיפות לימודיות, מגמות ל', עמ' 288-304.

שגב, ת' (1984). 1949 - הישראלים הראשונים, ירושלים: הוצאת ספרים דומינו. שורר, ר' (1976). שלהם הוא הלילה, חבורות רחוב בישראל, ספרית פועלים. שויביץ, ר' (2003). ילד מתבגר, מרד הנוערים, מראות המשטרה, ביטאון משטרת ישראל 197, עמ' 14-16.

שמידע, מ' (1987). בין שוויון למצוינות רפורמה בחינוך ובבית הספר המקיף, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

שפירא, י'; בן אליעזר, א' (1991). יסודות הסוציולוגיה, תל אביב: עם עובד.

שפר, א' (1990). חמישים שנה ועוד לחידוש ההתיישבות היהודית בגבעות טבעון, בהוצאת ועדת תרבות, מתנ"ס קרית טבעון.

- שפירא, ש' (1998). סוגיות בהערכת תוכניות לשינוי חברתי מכוון: פרויקט שיקום שכונות, מגמות ל"א (3-4), עמ' 269-285.
- שפר, מ' (2004). משמעת כבוד ולחם עווי, קשד עין, ירחון ארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים, 135, עמ' 17.
- Arensberg, C.M. & Kimball, S. (1965). *Culture and Community*; Harcourt, Brace & World Inc. New York, Chicago, Burlingame.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Banks, J. A. & Lynch, J., (eds.). (1986). *Multi Cultural Education in Western society*; London: Holt, Rinehart & Winston,
- Banks, J. A. (1989). *Multi Cultural Education: characteristics and Goals*, In , J. A., Banks, C. M., (eds.) *Multi Cultural Education, Issues & Perspective*, by Allyn & Bacon A Division of Simon & Schuster, pp. 2-26.
- Banks, C. M. (1989). Parents and Teachers: Partners in Multicultural Education, In J. A. Banks & C. M. Banks, (eds.) *Multi Cultural Education, issues & Perspective*, by Allyn & Bacon A Division of Simon & Schuster, pp. 305-322.
- Bar-On, D. (1994). *Fear and Hope: Life-Stories of Five Israeli Families of Holocaust Survivors, Three Generations in a Family*. Israel: Ghetto Fighters' House.
- Barth, F. (1969). "Introduction" In *Ethnic Groups and Boundaries*, Bergen D. Oslo Universitetsforlaget, pp. 9-38.
- Bott, E. (1981). *Family and Social Network, Roles, Norms, and External Relationship in Ordinary Urban Families*. 2d edition. New York: The Free Press.
- Bruner, J. (1987). *Life as Narrative, Social Research*, Vol. 54, (1), pp. 11-32.
- Cohen, Y. A. (1970). Schools & Civilizational States. In Joseph Fischer Scranton (ed.) *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems* Pa international Textbook Company.
- Cortes, E. C. (1981). The Societal Curriculum: Implication of multiethnic education, In J. Banks (Ed.) *Education in the 80s: Multiethnic Education*, Washington, D. C. National Education Association, pp. 24-32.

- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Cropley, A. J. (1983). *The Education of Immigrant Children A Social-Psychological Introduction*, Croom Helm London & Canberra.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edmonds, R. (1973). *Perspective on identity*, Harvard Educational Review, 43, 1.
- Eisikovits, R. A., Beck, R. H. (1990). The Educational Treatment of Immigrant Student - Two Israeli Models, *comparative Educational Review*, 34: (2).
- Fitzgerald, J. K. (1974). (Ed). "Introduction" *Social and cultural Identity*, Southern Anthropological Society, Atlanta, University of Georgia Press.
- Frake, C. (1962). The Ethnographic Study of Cognitive System in *Anthropology and Human Behavior*, (ed.) Gladwin, T., Sturtevant, W. G., Washington: Anthropological Society of Washington, pp. 72-85.
- Garcia, R. L. (1982). *Teaching In a Pluralistic Society*, Harper & Row, Publishers, Inc.
- Gay, G. (1989). Ethnic Minorities and Educational Equality, In Banks, J. A., Banks, C. M., (eds.) *Multi Cultural Education*, issues & Perspective, by Allyn & Bacon A Division of Simon & Schuster, pp. 167-188.
- Goodenough, W. H. (1966). *Cooperation in Change, an Anthropological Approach to Community Development*, N. Y. Science Edition' Jhon Wiley & Sons.
- Hogue, A & Steinberg, L. (1995). Homophily of internalized distress in adolescent peer groups. *Developmental Psychology*, 31, 897-906.
- Horowitz T. (Ed) (1999). *Children in Perestroika in Israel*, University Press of America, Lanhaman, Maryland.
- Johnson, A. (1995;2002). *The Blackwell Dictionary of Sociology, A user guide to sociological language* Blackwell Publishers, MA.

- Kacen, L. (2002). Supercodes reflected in titles battered women accord to their life stories. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (1), Article 3. Retrieved DATE from <http://www.ualberta.ca/~ijgm/>
- Kaplan. D. Manners, R. A. (1972). *Culture Theory*. Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, N.J.
- Karnieli, M. (1998). Holistic Educational Intervention As An Action Model For The Professional Development of Teacher Educators. *Educational Action Research*. 6 (3), pp. 395-412.
- Marris, P. (1974). *Loss and Change*, London Routledge & Kegan Paul.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, New York: Jossey-Bass Education Series.
- Meyer, J. W. (1977). *The effects of education as an institution*, A. J. R, vol.83, (1), pp. 55-77.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York, Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly* 12(1); pp. 3-10.
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural Discontinuity and Schooling, *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 13, (4).
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority Schools Performance; A Problem in Search of an Explanation , *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 18 (4), December.
- Pelto, P. J. & Pelto, G. H. (1978). *Anthropological Research; The Structure of Inquiry*, Second Edition. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- Rosenfeld, G. (1971). *Shut Those Thick Lips, A Study of Slums School Failure*, New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smooha, S. (1978). *Israel: Pluralism and Conflict*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Spradley J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25, pp. 855-867.
- Weingrod, A. (1985). The Current State of Ethnicity: A Postscript, In Weingrod, A. (ed.) *Studies in Israel Ethnicity*, After the Ingathering, Gordon and Breach Science Publishers S. A.
- Wilcox, K. (1982). Differential socialization in the classroom: Implication for equal opportunity' In G. Spindler (Ed.) *Doing the Ethnography of Schooling*. Waveland Press, Inc. pp. 268-309.
- Zisman, P., Wilson, V. (1992). Table Hopping in the Cafeteria: An Exploration of Racial¹ Integration in Early Adolescent Social Group, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 23 (3), pp. 199-220.



הכינוי "ערסים" ו"פרחות" נחשב לכינוי גנאי של תלמידי השוליים בבית הספר העל יסודי ביישוב קהילתי מבוסס בצפון הארץ. הספר שלפנינו מתאר לעומק את תפיסת עולמם של תלמידי השוליים ביישוב, מנקודת הראות שלהם ושל מוריהם.

הספר מתאר את תהליך היוסדותה של תרבות ה"ערסים" ו"הפרחות" וכיצד הקבוצה הככה את כינוי הגנאי למנוף של עוצמה, כבוד וכוח משמעותיים, הפוגעים בנורמות המקובלות בקהילה. ספר זה יכול לסייע לכל איש חינוך ולכל אזרח בעל מודעות חברתית, אשר התהליכים החברתיים בחברה הישראלית חשובים לו. הספר מתאר את דפוסי האלימות הקיימים בבית הספר ובקהילה ומציע דרכים למנוע אלימות זו.

ד"ר מירה קרניאלי היא אנתרופולוגית חינוכית ומרצה בכירה באורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית. משך שנים רבות עבדה כמורה בבתי הספר והייתה שותפה לכעילויות קידום ושינוי בבתי הספר ובקהילות שונות.

מכון מופ"ת בית ספר למחקר ופיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות



הוצאת ספרים בנושאי חינוך

