

משחק הזהויות : הבניית זהות בקרב פלסטיניות אזרחיות ישראל שלמדו

בבתי ספר יהודיים

עביר גאנס ומירי לוי-רוזליס

גרסה מתקדמת יותר של המאמר התפרסמה במגמות 2014

מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף את תהליך הבניית הזהות של נשים פלסטיניות אזרחיות ישראל שלמדו בבתי ספר בחינוך העברי. לצורך המחקר רואיינו שמונה נשים, ערביות-פלסטיניות אזרחיות ישראל, בין הגילים 24-32, שלמדו בעבר במערכת החינוך הישראלית-עברית. הממצאים חושפים התמודדות עם נושאים כגון תפישת החברה הערבית-פלסטינית, תפישת החברה הישראלית-יהודית, השונות והחריגות משתי החברות, שייכות והשתייכות לשתי החברות, משחק הזהויות, תהליכי התפתחות ושינוי של הזהות והגדרת הזהות האישית. החידוש במאמר הוא בתיאור התהליך הייחודי של הבניית הזהות שבמהלכו נוטשות הנשים את שתי התרבויות, ואז בוחרות לעצמן מתוך ההיצע של שתי התרבויות את החלקים המתאימים להן.

מילות מפתח: זהות תרבותית לאומית, נשים פלסטיניות, קונפליקט זהויות, הבניית זהות

מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף את תהליך הבניית הזהות של נשים פלסטיניות אזרחיות ישראל שלמדו בבתי ספר יהודיים.

יהודים וערבים בישראל תמונת מצב

מאז הקמתה מוגדרת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית, ובה מיעוט ערבי פלסטיני (כ-20.6% מהאוכלוסייה, נכון לסוף שנת 2012, ראו הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, לוח 2.1, עמ' 89) שהוכלל בתחום הריבונות הישראלית עם הקמת המדינה לאחר הגירוש והבריחה של מרבית האוכלוסייה הערבית (הורוביץ וליסק, 1990). עובדה זו משפיעה על המאבק על גבולות הזהות הקולקטיבית של יהודים וערבים כאחד בחברה הישראלית. מאבק זה קשור לא רק להיות ישראל מדינת מהגרים, אלא גם למיקומה במזרח התיכון, והוא מדגיש את סוגיית היחס המורכב שבין המיעוט הערבי לרוב היהודי (אייזנשטדט, 1989).

בין היהודים לערבים בישראל יש שסע עמוק שניזון ממקורות היסטוריים, פוליטיים וחברתיים, והוא מוביל למורכבות במעמדם של הפלסטינים אזרחי ישראל. מקור אחד לשסע הוא

הסתירה הבסיסית שבין הזהות היהודית-ישראלית לבין הזהות הערבית-פלסטינית. שני לאומים עם שאיפות מנוגדות, השונים מבחינה תרבותית ודתית, מדברים שפות שונות, ולשניהם דרישה לחזקה מוחלטת על שטח המדינה שבפועל הם חיים בה ביחד (יער ושביט, 2003). מה שעבור האזרחים היהודים הוא "יום העצמאות", הוא ה"נאכבה", או יום האסון, עבור לא מעט מהאזרחים הערבים. העימות המתמשך, בן למעלה ממאה שנה, בין מדינת ישראל לבין העולם הערבי הסובב אותה, שהוחרף עקב המאבק עם הפלסטינים וששם את הערבים אזרחי המדינה בקונפליקט נאמנויות וזהויות (אלחאגי, 1997; יער ושביט, 2003; Rouhana, 1997, 1998), רק מחזק את השסע הזה.

מקור נוסף לשסע הוא עצם המחלוקת על הגדרת המדינה ועל מעמדם של האזרחים הפלסטינים. מאחר שבין שני היסודות המשמשים לקביעת מעמדם של הפלסטינים בישראל – הזהות הפלסטינית הקולקטיבית והשייכות למדינה – יש סתירה מהותית, הרי שמעמדם מורכב במיוחד. סתירה זו, באה לידי ביטוי גם בתביעות הסותרות של החברה היהודית מן הערבים אזרחי ישראל: ציפייה שהערבים יגדירו את עצמם ערבים וישארו ערבים (אביב, 1993); תביעה מהערבים להיות נאמנים למסגרת המדינית הישראלית ולהזדהות אתה; תביעה המבטאת את הסתירה – אל לערבים לנסות ליצור חפיפה בין שתי התביעות הראשונות, כלומר – עליהם להימנע מפעילות המכוונת לשינוי הגדרת הזהות הקולקטיבית של החברה הישראלית, באופן שזו תכלול גם אותם (אביב, 1993). מערכת דרישות זו מונעת אפשרות של שינוי מהותי במעמדם האזרחי של הערבים בישראל, ושילובם השוויוני בחברה (Jamel, 2002; Smooha, 2009, 2010).

ההיסטוריה הקרובה ומערכת היחסים בפועל היא מקור שלישי לשסע. מדיניות של הכפפה ואפליה מתמשכת מצד מדינת ישראל (לוסטיג, 1980), שהחלה עם הממשל הצבאי והמשיכה עם מדיניות הפקעת האדמות, עם חוקים ותקנות ועם תקצוב מפלה של הרשויות הערביות, מערכת החינוך הערבית ומוסדות הציבור הערביים (דיכטר, 2001; Kimmerling, 1999). כל זאת, יחד עם אירועים כגון יום האדמה או מהומות 2000, שהפכו אירועים מכוננים, אף הם מקור לשסע. ועוד מקור, רביעי, הוא ההפרדה הפיזית באזורי המגורים בין רוב הציבור הערבי לציבור היהודי, שיחד עם ההפרדה במערכת החינוך משמרת הן את השוני בין התרבות הערבית לתרבות היהודית והן את הזרות ביניהן (לוסטיג, 1980; נויברגר, 1998; קימרלינג ומגדל, 1999; שטנדל, 1992; Al-Haj, 2002; Yiftachel, 1998).

כל אלה תורמים למורכבות במעמדם ובזהותם הן של היהודים והן של הערבים במדינת ישראל.

זהות

זהות הוא מושג מורכב שנדון רבות בספרות. הגדרה מקובלת היא זו של אריקסון (1987), שהגדיר זהות כתחושה עצמית של המשכיות ועקיבות מעבר לזמן, תחושת שייכות ונוחות, עם ביטחון פנימי בקבלה של הפרט על-ידי אחרים משמעותיים. אריקסון תיאר זהות כתצורה שמשלבת בהדרגה מוסכמות, צרכים ייחודיים, יכולות מועדפות, הזדהויות משמעותיות, הגנות אפקטיביות, סובלימציות מוצלחות ותפקידים עקיבים (Erikson, 1969).

גישות אחרות לזהות מדברות על תהליך אינטראקציוני ומתפתח של זהות, ולא על משהו סטטי (למשל, Baumeister & Muraven, 1996; Kroger, 2000). גורמים שונים יכולים להתערב בתהליכי התפתחות והשתנות הזהות, החשוב בהם לענייננו הוא המפגש בין תרבויות במערכות רב-תרבותיות. אחד המצבים המזמנים אינטראקציה ומגע מתמשך בין תרבויות הוא מצב של הגירה מארץ אחת לאחרת. במצב זה המשפחה, החברה והתרבות אינם מספקים את היציבות החיונית למתבגרים ואת סימני הדרך לחיפוש העצמי. עם ההגירה, נעלמים העוגנים החברתיים, והמתבגרים מתקשים למצוא מוכוונות פנימית. הניתוק מן הסביבה המוכרת, ובעיקר מן החברים, המפגש עם הסביבה הזרה וקשיי השפה גורמים לנער להרגיש פגיע ובודד (מאנע, אור ומאנע, 2004; רומי וטל-בר-לב, 2001).

ונדנברוק (Vandenbroeck, 1999), טוען שהרעיון של "עצמי" אותנטי אחד בעל מאפיינים יציבים, מובחנים ומוכרים נעלם מן העולם, המאופיין כיום בגלובליזציה, מוביליות והעברה מהירה של מידע. לפרט יש מקבץ של זהויות שונות ומובחנות, והפרט עובר ביניהן לפי טיב הסיטואציה. לטענתו, חשוב לזכור שיש גם מידה מסוימת של בחירה. הפרט בוחר לאיזו קבוצה להשתייך, מתי, ובאיזה הקשר, ולמי/מה הוא ייתן להשפיע עליו. יתרה מכך, הפרט אינו רק תוצר של קבוצות שונות, הוא בעצמו משפיע על קבוצות אחרות ויוצר את הדגם האישי שלו מתוך כל ההשפעות הללו.

ברי (Berry, 1990) מציע מודל המתאר את אסטרטגיות ההתמודדות השונות של פרטים במפגש בין שתי תרבויות. הוא מציע מודל המצליב שני צירים (שלצורך המודל הם דיכוטומיים): א. האם הפרט רוצה לשמר את זהותו ומאפייניו התרבותיים (כן / לא); ב. האם הפרט מעוניין

לקיים יחסים חברתיים עם קבוצות אחרות (כן / לא). הצלבת שני הצירים במודל יוצרת ארבעה דפוסי התמודדות: כאשר הפרט רוצה לשמר את זהותו ומאפייניו התרבותיים אך גם מעוניין לקיים יחסים חברתיים עם קבוצות אחרות, נוצרת **אינטגרציה** בין זהות המוצא לבין זהות החברה הקולטת; כאשר יש לו עניין לשמר את זהות המוצא שלו ולדחות את זהות החברה הקולטת, תיווצר **בדלנות**; **התבוללות** נוצרת כאשר יש דחייה של זהות המוצא וקבלה של הזהות החדשה; דחייה של שתי התרבויות יוצרת **שוליות**.

הזהות הערבית פלשתינית של ערבים אזרחי ישראל

כאמור יש ויכוח בין חוקרים באשר לזהותם של הערבים הפלסטינים אזרחי ישראל. יש הטוענים, כמו רוחאנה (Rouhana, 1988, 1990), שהערבים בישראל לא הפנימו במידה מספקת רכיב ישראלי בזהותם, שכן המדיניות הישראלית כלפי המיעוט הערבי אינה מציעה לערבים זהות ישראלית שעמה יוכלו להזדהות ברמה אידאולוגית, ערכית או רגשית. סמוחה לעומתו טוען שזהותו האזרחית-ישראלית של המיעוט הערבי התחזקה, בד בבד עם התחזקות זהותו הלאומית-פלסטינית ומבלי לסתור אותה (Smootha, 1989). לתפישתו של סמוחה, הערבים בישראל מחזיקים בזהות המשלבת את הרכיב הפלסטיני עם הרכיב הישראלי במישור המעשי ובמישור הלאומי. הערבים לטענתו הם דו-לשוניים ודו-תרבותיים, סולידריים עם העם הפלסטיני ונאמנים למדינת ישראל (Smootha, 1992).

תפישה שלישית גורסת שהזהות הלאומית-פלסטינית והזהות האזרחית-ישראלית, מנוגדות זו לזו, ונמצאות בקצוות המנוגדים של אותו רצף. בשל העימות הערבי-ישראלי והפלסטיני-ישראלי, הזדהות עם כל אחד מן הצדדים בעימות סותרת את ההזדהות עם הצד האחר (לנדאו, 1993; רכס, 1990). רבינוביץ (1998) טוען שהזהות הקולקטיבית הישראלית-יהודית נבנתה בניגוד לזו של הערבים. הערבים הוגדרו כ"אחר" והוצאו אל מחוץ לגבולות הקולקטיב. סוגיית ה"אחרות" קיימת גם בחברה הערבית כלפי זו היהודית. כלומר, הטענה היא שככל שאדם יותר ישראלי הוא פחות פלסטיני ולהפך (יער ושביט, 2003). אחרים מאתגרים את התפישה הזאת בטענה שזהות היא תופעה מורכבת מכדי לשים אותה על קו רצף אחד.

בעניין זה חשוב לזכור שהן הזהות הערבית והן הזהות היהודית לא רק שאינן מונוליתיות, אלא הן מרובות שסעים בתוכן. בחברה היהודית ניתן לציין את השסע בין דתיים לחילונים, בין ימין לשמאל, בין ותיקים לעולים חדשים ובין מזרחים לאשכנזים. בחברה הערבית-פלסטינית יש

מוסלמים, נוצרים, דרוזים, צפוניים ודרומיים, תושבי ערים וכפריים, ובדואים, שהם קבוצה מובחנת. בנוסף, נמצא הציבור הערבי בתוך ארבע זהויות שאינן משלימות, וכל אחת מורכבת כשלעצמה: ישראלית, פלסטינית, ערבית, ודתית (מוסלמית או נוצרית) (יער ושביט, 2003).

מקום בית הספר בהגדרת הזהות

לבית הספר תפקיד חשוב בהגדרת הזהות (Aspachs-Bracons, Clots-Figueras, & Masella, 2004; Flores-Gonzalez, 2002; Liebeskind, Jasinskaja-Lahti, & Erling, 2004). הילדים הערבים לומדים בבתי ספר ששפת ההוראה בהם היא ערבית ולא עברית. תכנית הלימודים כוללת גם פרקים בתרבות, מורשת, היסטוריה ודת של האוכלוסייה הערבית. לימודי השפה והספרות הערבית עומדים לפני השפה והספרות העברית. ימי השבתון והחופשות של בתי הספר בחינוך הערבי אינם חופפים תמיד לאלה של בתי הספר בחינוך העברי (צרצור, 1989). ההפרדה במערכת החינוך נשמרת גם בערים מעורבות, הן בשפה והן בחלק מתכניות הלימודים. בתי ספר מעורבים בישראל נמנים במספר בעל ספרה אחת (לנדאו, 1993). בעיקר לפי אותן תפישות זהות שמניחות אינטראקציה בין תהליכים פנימיים וחיצוניים, יש לבית הספר פוטנציאל השפעה גדול על תפישת המציאות ועל הגדרת הזהות. כך למשל במחקר שערכה זוזובסקי, היא מצאה שלימודים משותפים של יהודים וערבים בבתי ספר, ממתנים את הנטייה לבדלנות ובידוד ומחזקים את נכונותם לחיות יחד (Zuzovsky, 1997). כך נמצאה גם השפעה לתכני הלימוד על הזהות (Al-Haj, 2002).

מה קורה אפוא במצב זה של סכסוך זהויות, כאשר בן הלאום האחד מוצא את עצמו כמהגר בתוך קבוצת הלאום האחר? איך זה משפיע על זהותו? על שאלה זו בא לענות המחקר הנוכחי, שבחן את תהליכי הבניית הזהות בקרב נשים פלסטיניות אזרחיות ישראל, שלמדו בבתי ספר בחינוך העברי.

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף את תהליך הבניית הזהות של נשים פלסטיניות אזרחיות ישראל שלמדו בבתי ספר במגזר היהודי. לפיכך, השאלה שבה עוסק המחקר הנוכחי היא מהם מאפייני תהליך הבניית הזהות של נשים אלה.

שיטת המחקר

גישת המחקר

המחקר הוא מחקר גישוש מחולל (LeCompt & Preissle, 1993) מחקר מחולל הוא מחקר המנסה לחשוף משתנים וממדים של תופעה שלא נחקרה עד כה, על גווניה ומורכבותה, ובכך לחולל ידע חדש (בשונה ממחקר שמאשש או מפריך השערה ידועה מראש). המחקר אינו מתיימר להכליל את ממצאיו לכלל האוכלוסייה, אלא לנסות לחשוף, במידת האפשר, אסטרטגיות של הבניית זהות בקבוצה הנחקרת. האסטרטגיות שתיחשפנה הן אפשרות התמודדות אחת מיני אחרות שבוודאי קיימות. האפשרות שיתכן וקיימים סגנונות התמודדות נוספים, מציעה כר נרחב למחקרי המשך, הן בקרב אוכלוסיות אחרות, סוגי מפגשים אחרים, או אוכלוסיות דומות בשלבי חיים אחרים. שיטת המחקר שנבחרה היא חקר נרטיבים באמצעות ראיונות, והיא מתאימה לתהליך הגילוי והחשיפה המתנהל במחקר גישוש.

המדגם והליך המחקר

רואיינו שמונה נשים, ערביות-פלסטיניות אזרחיות ישראל, נוצריות ומוסלמיות, גילאיות 24-32, שלמדו בעבר בבתי ספר בחינוך היהודי, מכמה אזורים בארץ. מאחר שמדובר באוכלוסייה מצומצמת שלא קל למצוא לה נציגים, נדגמו המרואיינות בתהליך של "כדור שלג", על-אף מגבלותיו. תחילה נעשתה פנייה לכמה נשים שאחת החוקרות הכירה אישית, ודרך נדגמו מרואיינות נוספות. המרואיינות כולן, שמונה במספר, הן משכילות, אקדמאיות, ורובן לומדות או למדו בתחומי מדעי הרוח והחברה, כגון ייעוץ חינוכי, אנתרופולוגיה וסוציולוגיה. כל הראיונות התקיימו בשפה הערבית, בבתיהן של המרואיינות.

החוקרת הראשית במחקר הזה, שגם ריאיינה, היא פלסטינית אזרחית ישראל שלמדה שמונה שנים בחינוך היהודי ומכירה מקרוב את התרבות והשפה הערבית וגם את זו היהודית. החוקרת השנייה היא יהודייה. השילוב בין שתי החוקרות אפשר ראייה מורכבת, מבפנים ומבחוץ, של הסוגיה הנחקרת.

הראיונות

כאמור למעלה, חקר נרטיבים היא שיטה המתאימה לתהליך של מחקר גישוש. שיטה זו אינה מצמצמת את תשובות המרואיינים לשאלות שהוגדרו מראש אלא מאפשרת לחוקר לבחון את מלוא טווח העדויות. תהליך הריאיון מבוסס על שיטתה של רוזנטל (Rosenthal, 1993), "סיפורי חיים". לפי רוזנטל, כאשר אנו דנים בשאלות סוציולוגיות או היסטוריות המתייחסות לתופעה

חברתית הקשורה בחוויותיהם של אנשים, עלינו לפרש את משמעות התופעה בהקשר הכללי של סיפור החיים. מהלך הריאיון הביוגרפי-נרטיבי, לפי רוזנטל, מורכב מכמה חלקים, והעיקריים שבהם הם הסיפור המרכזי, שאלות הבהרה נרטיביות פנימיות ושאלות הבהרה נרטיביות חיצוניות.

הסיפור המרכזי הוא תשובת המרואיין לשאלה פתוחה, נרטיבית רחבה וכללית. הסיפור מסופר ללא הפרעה והמראיין רושם נקודות חשובות להבהרה בסופו. במחקר הנוכחי נפתח הריאיון בשאלה – "ספרי לי על עצמך".

שאלות הבהרה נרטיביות פנימיות נועדו לבקש הרחבה והדגמה של חלקים בסיפור המרכזי. במחקר הנוכחי ניתן דגש לזיכרונות מימי בית הספר, ולאמירות על רכיבים של זהות המרואיינות. **שאלות הבהרה נרטיביות חיצוניות** הן שאלות חיצוניות לסיפור המרכזי שמעניינות את המראיין. במחקר הנוכחי התבקשו המרואיינות להגיב אסוציאטיבית לכמה מילים: יהודים, אני, פלסטינים, בית-ספר, ערבים, ישראלים וזהות.

ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות מבוסס על הגישה התוכנית לניתוח סיפורים, ועל בחינת איכות הסיפורים ותוכניהם. שלא כבגישה המבנית לניתוח סיפורים, הגישה התוכנית מתמקדת בשאלות כגון: על מה או על מי הסיפור מספר, מה הן התמות המרכזיות בסיפור ומה מתרחש בו. בעזרת שאלות אלה ניתן ללמוד על אישיות המספר, על תפישת העולם שלו, על יחסי הכוחות המוצגים, ועוד.

ניתוח הראיונות נעשה בכמה שלבים בתהליך מעגלי. בשלב הראשון נקראו הראיונות, וכל אחד מהם חולק למקטעים ולנושאים בחלוקה גסה. בשלב זה חולצו מתוך הראיונות התמות העוסקות בזהות והבנייתה ובהתנסויות וחוויות הקשורות בה. בשלב השני אורגנו הטקסטים בקטגוריות שנבעו מן הראיונות עצמם. בשלב השלישי קובצו הקטגוריות הרלוונטיות מתוך כל הראיונות לתמות המרכזיות שזוהו בשלב הראשון. השלבים השני והשלישי חזרו על עצמם בתהליך מעגלי, עד שנבנו קטגוריות קוהרנטיות, בניסיון להבין מה הן אומרות על השאלה המרכזית של המחקר – הזהות של נשים שלמדו בבתי ספר בחינוך היהודי.

יש לומר, כי במאמר הנוכחי, במטרה להתמקד בנושא מרכזי אחד, לא הוצגו כל הקטגוריות שעלו בניתוח הראיונות ובייחוד, לא הוצג ניתוח השאלות הנרטיביות.

ממצאים

מניתוח הראיונות עולים כמה נושאים עיקריים: תפישת החברה הערבית-פלסטינית, תפישת החברה הישראלית-יהודית, השונות והחריגות משתי החברות, שייכות והשתייכות לשתי החברות, משחק הזהויות, תהליכי התפתחות ושינוי של הזהות והגדרת הזהות האישית. במאמר זה נתמקד בעיקר בנושא השונות והחריגות משתי החברות, בדחייה מהן ובשייכות לשתייהן, וכן במשחק הזהויות. חשוב לציין שהקטגוריה המוצגת הופיע אצל כל המרואיינות, אלא אם צוין אחרת.

תחושת שונות וחריגות

נושא תחושת השונות והחריגות חוזר בכל הראיונות בהקשרים שונים. המרואיינות מספרות על תחושותיהן כלא שייכות, כשונות וכחריגות בכמה הקשרים: ביחס לחברה הערבית בכלל, ביחס לקבוצות מובחנות בחברה וביחס לחברה היהודית-הישראלית, הן במישור הלאומי והן במישור התרבותי והאישי. יש לציין כי לרוב מוזכרת השונות בהקשרים שליליים. עם זאת, במקרים אחדים נראה כי השונות היא בעלת אופי חיובי ומקבל, והיא מוזכרת יחד עם תחושת השייכות וההשתייכות, משמע, "מקבלים אותי – אני, עם הזהות השונה שלי" או "אני שייכת למרות או אף בשל היותי שונה".

שונות וחריגות בחברה הערבית

תחושות של שונות מלוות את המרואיינות ביחס לחברה הערבית. שונות זו באה לידי ביטוי בכמה הקשרים: ביחס לחברה הערבית בכלל (שונות בחיצוניות, שונות בצורת החשיבה ושונות בזהות) ושונות ביחס לקבוצות מובחנות בחברה הערבית (כגון בהשוואה לבדואים או לבנות/לסטודנטיות ערביות אחרות או לתושבי אזורים גאוגרפיים מסוימים). חשוב לציין שמקצת המרואיינות ציינו ששונות זו הייתה קיימת גם לפני שהחלו ללמוד בבתי ספר בחינוך העברי, אך לימודיהן בסביבה יהודית העצימו אותה. לעתים תחושת השונות והחריגות נקשרת עם תחושת השייכות. כך למשל סיפרו מרואיינות שהן הרגישו שייכות לשתי הקבוצות בו-בזמן, אך עם זאת, הן היו שונות משתי הקבוצות.

השונות בצורת החשיבה באה לידי ביטוי בחשיבה ליברלית יותר, בעמדותיהן כלפי נושאים

חברתיים מגוונים :

אני מרגישה שאני חושבת בשונה מאחרים. יש לי אופקים יותר רחבים. אני מרגישה שיש אחידות בבתי הספר הערביים. יש להם קושי לקבל דברים חדשים ואחרים. אני לא מרגישה כמוהם. אני מרגישה שהאופקים שלי יותר רחבים ויש לי יותר יכולת לקבל דברים חדשים ושונים, שונים ממני. ערבים לא מכבדים את דעותיהם ועמדותיהם של האחרים, זה משהו שמאוד חסר אצלנו.

המרואיינות עושות הבחנה בינן לבין נערות/נשים ערביות אחרות, ומרגישות שונות מהן :

אני הגעתי לאוניברסיטה לאחר שלמדתי בבית ספר יהודי, כשאת מגיעה מבית ספר יהודי את לא כמו כל נערה ערבייה שסגורה בחשיבתה ו... לא רואה את העולם ולא יצאה... שאולי גם הנסיעה באוטובוס הייתה זרה לה, והשפה גם. כשהלכתי לאוניברסיטה כל הדברים האלו היו קלים לי, שפה טובה, נסעתי באוטובוסים, הכרתי את החיים, ו[אני] יודעת להסתדר לבדי, אין צורך שמישהו יבוא אתי וגם... [הייתי] מופתעת מעניין החופשיות לנערה. הבנות הערביות מגיעות בבת אחת לבדן וחושבות שהן רוצות לכבוש את העולם בעיר היהודית. אני הייתי רגילה לחופשיות, ראיתי בעיניים שלי את החופשיות, והעיר היהודית הגדולה לא הייתה זרה לי. זה אני חושבת שהיה ההבדל הגדול. וגם היה לי קל מבחינה לימודית כי הגעתי מבית ספר טוב ולא היו קשיים לימודיים גם, להספיק לכתוב בהרצאות ולא כמו הסטודנטים הערבים שהיו אתי וזה נותן תחושה טובה שאתה שולט במצב. חוץ מזה מה לספר לך? כמו כל שאר הבנות.

שונות וחריגות בחברה היהודית-ישראלית בתקופת הלימודים

כל המרואיינות סיפרו שבתקופת לימודיהן בחינוך העברי חשו שונות ואחרות, רובן דיברו על הנושא בנימה שלילית, אם כי לא כולן. כולן ציינו את היום הראשון כיום הקשה ביותר, שבו חשו, יותר מכול, שונות, אחרות ובודדות.

...בשנה הראשונה בבית הספר זה היה ברור ש...וואו... אאוטסיידרית. שהילדה הזאת היא לא... אשכרה, מהמבטא, מהשליטה בשפה, מ... מכל הדברים, ההתנהגות, ההומור, זה לא היה. זה היה מאוד בולט על פני השטח. כשאת חיה בחברה, תתארי לעצמך שאת חיה עם להקת קופים. ביום הראשון את לא מבינה למה הוא מטפס על העץ כשאתו עוברת. אולי אחרי חודש שאת חיה אתו, את מבינה שכשאתה מטפס על העץ כשאתך עוברת אז אתה מראה לה דומיננטיות. סתם דוגמה... אז... ההתנהגויות האלה... וההומור אותו דבר, אז לומדים את זה גם.

דרכי התמודדות עם השונות בזמן הלימודים

ניתן להבחין בארבעה דפוסי התמודדות של הנערות עם היותן שונות וחריגות בבית הספר העברי, מניסיונות לטשטש את הזהות הערבית ועד להבלטת השונות והחצנתה. אמנם דפוסי אלה מוצגים כארבעה דפוסי מובחנים, אך היו שאימצו יותר מדפוס אחד.

התמודדות באמצעות טשטוש הזהות הערבית

סגנון התמודדות אחד התבטא בניסיונות לטשטש, או לפחות לא להבליט, את מה שקשור בזהותן הערבית ומייחד אותן מהחברה היהודית-ישראלית. ביטוי לכך היה בשינוי המבטא, בשינוי סגנון הלבוש, בניסיון שלא לדבר בשפה הערבית בנוכחות יהודים ועוד.

מבחינת הדיבור – אפילו בשפה. את מנסה לטשטש את המבטא שלך יותר, שתשלטי בשפה ברמות שאף אחד לא יוכל לדעת שאת ערבייה, כי ... את רוצה להשתייך כאילו. החברה היא דוחה אותך ואת יודעת שהיא דוחה אותך כי את שונה ממנה בהרבה דברים שדיברנו עליהם. עכשיו את לא רוצה... כל אחד רוצה את הבית שלו, את לא יכולה להישאר תלויה באוויר, לא כאן ולא כאן. אז... אז החברה ההיא דחתה אותי, אז אני אגש לחברה השנייה ונראה אם היא תקבל אותי. כדי שתיגשי לחברה השנייה ותראי אם היא מקבלת אותך, את צריכה לעשות כמה דברים כדי להוכיח שאת ראויה להשתייך לחברה, שזה כולל... שאת תשני... כאילו לטשטש את המבטא ולשלוט בשפה הכי טוב שאת יכולה, כלומר כדי לא לקבל יחס אחר ושונה מהחברה. זה כולל גם... נגיד... מבחינת לבוש ודברים, כאילו, פחות, לא צריך ללכת עם פייטים... [צחוק]... איזה גזענית אני... בקיצור, מבחינת לבוש אז פחות, להצניע את העניין. מבחינת... מממ... מה עוד? הכול. הומור אפילו. הומור שלך צריך להידמות. את צריכה להוכיח נאמנות פשוט.

התמודדות באמצעות סובלימציה

דפוס התמודדות נוסף שתיארו המרואיינות הוא סובלימציה, שמשמעה הפניית הכוחות המנטליים לפעילויות חיוביות ומקובלות מבחינה חברתית. אחת המרואיינות תיארה את שאיפתה וחתירתה להצטיין בלימודים, כך:

רציתי להראות להם מי אני. עד כדי שבכיתה י' הם התחילו לשאול אם יש לי סבתא יהודייה, אם יש לי רקע יהודי. הם לא האמינו שאני ערבייה שגם מצטיינת בלימודים. בטוח סבתא שלה יהודייה. הם היו פונים לילד הערבי השני בכיתה ושואלים אותו – "סבתא שלה יהודייה?", "אימא שלה יהודייה?". כלומר אפילו את זה הם חושבים שזה יותר מדי בשבילנו להיות תלמידים טובים. הם התחילו בכתה י' להתעניין בי, הייתה תלמידה טובה בכיתה שהתחילה להתעניין בי ורצתה לבוא לבקר אותי, מי זאת התלמידה הטובה שהגיעה לבית הספר? אבל... הקשר הסתכם שאנו מדברות בעניין לימודים לא יותר. אבל הכול היה פרינציפ, להראות לכם מי אני. הייתה מסיבה של 50 שנה לבית הספר. וכל אחד [ש]מצטיין בתחום מסוים נתנו לו תעודה ולי נתנו את תעודת ההצטיינות בלימודים. היה לי חלום שמורה התנ"ך, שאני אעבוד בבית חולים והוא יגיע עם התקף לב, ושאראה לו ש"למרות שאתה היית קיים אני הגעתי למה שהגעתי".

התמודדות באמצעות המרצה

דפוס התמודדות נוסף שעלה מהראיונות הוא המרצה להימנע משתיקה ולהיאבק על עמדות ועל דעות.

מקללים את הערבים, מציגים אותם כאילו הם כנופיות, וסליחה, אני כאן. אבל לא התכוונו אלייך, את אחת משלנו. אז קודם כול, אני לא אחת משלכם, זה לא אומר לי כלום. אני לא אחת משלכם ואני אף

פעם לא אהיה אחת משלכם. שנית, אני רוצה שתתייחסו אליי על-פי מי שאני ויש לי היסטוריה, יש לי תרבות ויש לי מקום בארץ הזאת, והמקום שלי הוא לפני המקום שלכם.

התמודדות באמצעות הבלטת השונות והחצנתה

כמה מהמרואיניות תיארו דפוס התמודדות באמצעות הבלטה של שונותן והחצנתה וניסיון להראות וללמד את החברה היהודית-ישראלית על החברה הערבית.

למרות כל הדברים האלה, אני חושבת שזה חיזק אותי ואת האישיות שלי ושדעתי מי אני. למשל כשהיה רמדאן, הייתי צמה בתיכון דווקא כדי להוכיח ולהראות להם מי אני. למשל אם היה פורים אצלם, ובפורים את יודעת [ש]הם מתאפרים ולבושים תחפושות, זה דווקא יום של איפור, ואני דווקא ביום הזה לא התאפרתי, כי זה רמדאן ואסור להתאפר. הייתי מבליטה את הדברים הדתיים והחברתיים שקיימים אצלנו כערבים כדי להבליט את הזהות שלי, והדברים האלה חיזקו אותי.

דחייה

במהלך הבניית הזהות חשו המרואיניות, לא רק חוסר שייכות אלא גם דחייה בפועל של כל אחת משתי החברות שבהן פעלו.

דחייה של החברה היהודית

דחייה של החברה היהודית באה על רקע של נסיבות שונות, החל מהתנסות אישית, דרך שיפוט שלילי של התנהגות וכלה בהצמדת תכונות לאומיות שליליות.

...פעם היה לנו מבחן בתנ"ך, ואני מאוד אהבתי תנ"ך. עשיתי את המבחן טוב, כשקיבלנו את המבחנים, ראיתי שהציון שלי הוא 80, הסתכלתי ובדקתי ובעצם הייתי אמורה לקבל יותר. פניתי אליו כדי לשאול אותו למה נתן לי רק 80, אז הוא אמר לי "אצלי ערבים לא מקבלים יותר מ-80".

זאת הייתה טראומה בשבילי. וגם אולי הייתי בתקופה קשה. הייתי בתקופת האינתיפאדה הראשונה וראיתי את כל הרוע שלהם ואת באה ורואה את היהודי בטלוויזיה ויום אחר כך את רואה אותם בבית הספר, את צריכה לשכוח את כל מה שראית בטלוויזיה ואת כל הדברים הרעים שהם עשו ולהסתכל להם בפנים. לא הייתי יכולה.

...וממש הם מחנכים דורות שלמים על הציונות ועל דברים שקריים לחלוטין שאני מתנגדת להם.

יש משהו שאני רוצה להדגיש, זה שהיהודים כתברה, לימדו אותנו כתברה... גזענות... אז היהודים מלמדים את הדברים האלה. מטבעם הם גזעניים היהודים.

דחייה של החברה והתרבות הערבית

החברה הערבית נדחית על-ידי המרואיינות בעיקר על רקע של חוסר פתיחות ואפליית נשים.

... כאילו אז מן הסתם אין את כל החמולות שהיו נוצרות שם. אלו חמולות מאוד אכזריות – כי הם מאוד לא מקבלים את השונה. לפעמים אני מרגישה כמו הומו בחברה יהודית...

אצל הערבים, לפחות בתי ספר הערביים – לא. אני זוכרת שפעם השעו אותי מבית הספר בבקו [צחוק]... למה? כי כאילו... המורה לדת מלמד אותנו ש... את יודעת, אלוהים יודע הכול ו... את יודעת... את כל העבר שלכם, ההווה שלכן והעתיד שלכם. אז... אמרתי למורה כאילו בסדר, מה אלוהים... הוא חושב שזה משחק?! אם הגורל ידוע, למשל שני תהיה כופרת והגורל שלה זה להיות בגיהנום, אז מה המשחק החולני שלו? לשים אותנו כדי שנהיה הצעצועים שלו והוא יסתכל עלינו? מה זה טלנובלה כאילו?! אז הוא אמר לי ללכת למנהל... טה, טה, טה... קיבלתי שלושה ימי השעיה על הדבר הזה. יום אחד עשיתי תספורת קצת משונה – גם כן. סילקו אותי מבית הספר ושלחו אותי הביתה בגלל התספורת שלי. כאילו, אלו דברים ש... ממש התערבו בחיים הפרטיים ולא נתנו לבן-אדם להתבטא ולשלוט בחיים הפרטיים שלו.

החברה שלנו מאוד אכזרית כלפי הבנות, אני לא רוצה שהן יהיו מוגבלות. כלומר, אם הבת שלי תרצה להתלבש, אז שתתלבש. אם היא רוצה לצאת לסרט עם חברות ולחזור ב-12:00 בלילה, אז שתצא. מצד שני, החברה הערבית היא לא כל כך חברה שאת יכולה לחיות בה. היא לא תיתן לך את החופש שלך. את מבינה? יש יתרונות ויש חסרונות בחיים בחברה יהודית, ואנחנו משלמים את המחיר.

...אז אימא שלה לא חנכה אותה לפי החברה. אז אני אמרתי לאחת החברות שלי, אם החברה טועה? אז אני גם צריכה להתחנך על הטעות הזאת?

שייכות והשתייכות

תחושות השונות והחריגות הן ביחס לחברה הערבית והן ביחד לחברה הישראלית-יהודית מתלוות ובאות יחד עם תחושות של שייכות והשתייכות. שתי תחושות שונות ואף מנוגדות אלה מתקיימות בד-בבד. לכאורה יש כאן סתירה או ניגוד, אך בהמשך נראה שדואליות זו היא חלק בלתי נפרד מזהותן של המרואיינות.

שייכות לחברה הערבית

את הגורמים והסיבות שמביאים ומחזקים את תחושת שייכותן של המרואיינות לחברה הערבית על כל קבוצותיה ניתן לסווג לארבע קטגוריות: שייכות מאולצת, שייכות מתוך התחברות והזדהות, שייכות לאחר חיפוש ומתוך צורך ושייכות היסטורית, לאומית חברתית ואידאולוגית.

שייכות מאולצת

סוג שייכות זה לחברה הערבית הוא מאולץ, שיוכי ואינו הישגי. מקורו הוא בעצם השייכות לכפר מסוים או לקבוצה מסוימת בחברה. בסוג זה של שייכות אין הפרט מרגיש שייך ואף אינו בוחר להשתייך. במובן זה, מדובר בשייכות חיצונית.

יש את ההורים שלי. את לא יכולה לנתק את זה. יש את ההורים שלי. זה נשאר. הקשר הזה שלי לכפר נשאר קיים.

שייכות מתוך התחברות והזדהות

תחושת השייכות הזו היא מתוך התחברות והזדהות עם הנורמות, עם הערכים ועם המסורת של החברה הערבית. הדוגמאות הן בעיקר בתחום החברתי והדתי.

גם הלימודים שם בתואר שני, שם היינו קבוצה של אולי עשרים סטודנטים ערבים, זה היה גם מעניין וגם חוויה מאוד גדולה בשבילי, כי זו פעם ראשונה שאני מתערבבת עם ערבים ושיש לי חברים ערבים ש... שאני מוצאת את עצמי אתם כי בתיכון היו חברים יהודים ודיבורים מסוג אחד, ובתואר ראשון התחברתי יותר ליהודים, אבל בתואר שני, כשנפגשתי יותר עם ערבים, ראיתי שיש יותר נושאי שיחה משותפים, יש יותר הזדהות, כלומר מה שאני אעשה, מה שאני אגיד, הכול... יש יותר משותף. עם החברות היהודיות, זה לא ככה.

שייכות מתוך צורך

תחושת שייכות מסוג זה התפתחה אצל מרואיינות שחשו צורך בשייכות ורצון להתחבר לחברת המקור שלהן.

על השייכות לערבים באוניברסיטה: יש אנשים שאומרים שתקופת התיכון זו התקופה הכי יפה בחיים שלהם. בשבילי התקופה מאז שיצאתי ועברתי לירושלים, זו התקופה הכי יפה בחיים שלי. שהתחילה מממ... לא יודעת, כשעברתי לירושלים, זה היה במחשבה מודעת שאני לא רוצה להתחבר עם יהודים. זה באמת... כלומר, קיבלתי את ההחלטה מלפני שאני אדע עם מי אני אלמד ומי יהיו האנשים אתי וזה, שאני לא רוצה להתחבר ליהודים. רוצה להתחבר לערבים. ובאמת אני זוכרת שביום הראשון של הייעוץ, באופן טבעי נכנסתי לקבוצה של בחורים ובחורות ערביות והם למדו אתי והקשרים היו מאוד מאוד טובים. אפשר להגיד שמצאתי את עצמי שם. ממש כמו שאומרים פרחתי מבחינה חברתית וגם אה... בלימודים. הרגשתי שיש לי ערך יותר ממה שהיה לי בתיכון.

כדי לחפש ולחקור יותר את המקום שלהם, הלכתי ועשיתי עבודת מחקר מאוד רצינית עליהם, שאני רואה בה עבודת מחקר מאוד אישית כי יש בה אה... אני עונה בה על שאלות מאוד מאוד אישיות ומאוד עמוקות ביחס לזהות שלי ולמקום שלי בארץ ש... אה... אני שם עוסקת בשאלת הזהות שלהם, בשאלת המיקום שלהם א... ואני מנסה לענות על המקום שלי בארץ ועל הזהות שלי בארץ.

תחושת השייכות מסוג זה – שייכות בהיבט הלאומי-היסטורי-חברתי-אידיאולוגי – עלתה בשיחות עם כמה מהמרואיינות.

זה מפריע לי ויש לי נקיפות מצפון על הדבר הזה, כי אני חוששת לאבד את מה שנשאר לי מהזהות הערבית שלי בשפה למשל, או בשייכות או ברמדאן או בצום של בעלי למשל, ולכן אני מתייחסת לדברים האלה. אני חוששת לאבד אותם כי אני חיה בסביבה יהודית. הם חיים בסביבה ערבית, אז השייכות שלהם מובנת מאליה. בשבילי, זה לא מובן מאליו, בכל דבר יום-יומי... בבית הקודם שלי היו פסוקים מהקוראן על הקיר בכניסה, איך שאת נכנסת לבית. למה? אם הייתי בין ערבים הייתי עושה דבר כזה? אני לא חושבת. אם גדלתי בין ערבים – לא אם הייתי חיה היום בין ערבים. לא חושבת. למה? כי חשוב לי לפתח כאילו אווירה ערבית או... לעשות את הבית שלי יותר ערבי כי הדבר הזה לא ברור מאליו בשבילי.

היום אני גם בשלב שבו אני גם קוראת ערבית, אני קוראת ספרים בערבית, מנסה אה... לא לדבר הרבה עברית, כי זה משהו שמגיע מבפנים בלי הרבה חשיבה ועיבוד. יש הרבה מושגים שאני לא מכירה בערבית כי למדתי אותם בעברית, אז אני משתמשת בהם בעברית, אבל אני בטוחה שאני אלמד אותם, אני עכשיו בשלב הלימוד, לכן אני מוותרת לעצמי, כלומר אני עכשיו לומדת את השפה הערבית, אבל אחר כך, כשאומר שסיימתי את למידת השפה הערבית, אני לא אסלח לעצמי אם אדבר בעברית. עשיתי גם קורס שכולו היה בערבית, כלומר עשיתי את זה, דיברתי הכול בערבית ואם הייתי נתקעת במשהו, הייתי עוצרת ומדברת באנגלית, כלומר לא ויתרתי לעצמי.

למדנו על ההיסטוריה שלנו מנקודת מבט מאוד שלילית והדבר הזה מאוד הפריע לי והביא אותי לחפש את המקום שלי בארץ הזאת בכלל, ואפשר לומר שהזהות האישית שלי שזורה בזהות הלאומית שלי וממש הרגשתי את עצמי מחפשת את עצמי, ולכן כשסיימתי תיכון, חיפשתי תשובות לשאלות שאני מאוד טרודה בהם, השאלות הקיומיות שלי בארץ, המקום שלי בארץ הזאת וההיסטוריה שלי ו... והשייכות שלי והמקום שלי כי הרגשתי שהזהות שלי מאוד תלושה.

שייכות לחברה הישראלית הלא-ערבית

המרואיינות דיברו על סגנון החיים הישראלי באור חיובי ובנימת הערצה. אמפתיה, הזדהות עם הערכים והנורמות של החברה היהודית, אפשרויות בחירה והכרה בשונות – כל אלה הם גורמים שבזכותם המרואיינות מזדהות עם החברה הישראלית-יהודית.

שייכות מתוך אמפתיה

... כאן מלמדים על השואה לעם שחוה את השואה, אז מאוד מערבים שם רגש ומאוד... בסיפורים ובחוויות האישיות של ההורים, של בני הדודים... וכאלו... אז מן הסתם את כאילו... מתחילה לאט-לאט להבין שזה באמת טראומה שכולם חוו וחלק גדול מהעם חווה, ואת קצת נהיית יותר סלחנית כלפי העם הזה כשאת מבינה את הטראומה שלו יותר.

המובאות שלהן מלמדות על הערכים והנורמות של החברה הישראלית-יהודית שבזכותם המרווינות חשות מחוברות ושייכות אליה, בעיקר חופש חשיבה וביטוי, אפשרויות בחירה של ביטוי אישי וכדומה.

כאילו... בואי נגיד שהשוק הכי גדול שהיה לי זה שבשיעורי תנ"ך תמיד היו נותנים, כלומר לדוגמה אומרים פסוק מסוים מהתנ"ך, וישר המורה היה אומר שיש פה סתירה בין מה שכתוב כאן לבין מה שכתוב שם. יש פרשן אחד שאומר ככה, פרשן אחר אומר אחרת, את מבינה? אין גרסה... כל אחד אומר מה שהוא רוצה. אין גרסה אחת שהיא קבועה לכולם. כל אחד מפרש את זה איך שבא לו, וכל אחד הולך בדרכו לפי הפרשנות הזו. כאילו... אפילו בדברי קודש שאסור לך להטיל בה ספק, מותר לך להטיל ספק, מותר לך לחשוב ש... הייתה פה שגיאה או שיכול להיות שזה לא מתיישב עם פסוק מפה או משם, זה בסדר ומיישבים את זה לפי כך וכך, אבל כל החשיבה החופשית והאנליטית של הדברים מאוד מפותחת. זה דבר ראשון, זו סתם דוגמה. גם בשיעורי חברה היינו מדברים על נושאים ש... [שתיקה קלה]... כל אחד אומר את הדעה שלו... קשה לי לחשוב עכשיו על נושא מסוים כאילו... [שתיקה קלה]... אבל... נגיד פעם היה לנו שיעור חברה והנושא היה סמים קלים. אז יש ילדים שאמרו שנראה להם שצריך לעשות לגליזציה של סמים קלים. אני הייתי בשוק. אמרתי לעצמי אם אני הייתי אומרת כזה משפט בבית-ספר בכפר... אז כאילו, היו מעיפים אותי מבית הספר [צחוק]. המורה הקשיבה ושמעה את הנימוקים שלהם וילדים אחרים אמרו דברים אחרים וכל מיני, כלומר כל אחד קיבל את האופציה להתבטא ולא נשפט כי חשב אחרת מהכלל, את מבינה? לא שהפסיקו לדבר אתו והתרחקו ממנו בגלל שפשוט חשב אחרת. דבר שכן היה קורה אצלנו, אם הייתי אומרת כזה משפט אז כולם היו מתרחקים ממני או שמים עליי סטיגמה שהנערה הזאת מעשנת וכאילו מכורה לסמים או לא יודעת מה.

... וככה פתאום אני ואבא שלי מסתובבים בתל-אביב אז הבנות לובשות בגדים לא חמים, שאת לא לחוצה אתם. למשל היו מכריחים אותנו ללבוש מכנסיים ארוכים. אז וואלה, יש פה בנות שלובשות מכנסיים קצרים, ושום דבר לא קורה. את מבינה? נוו להן, וחם להן פחות ואף אחד לא מסתכל עליהן בתור עב"מים. אז כאילו... יעני, דברים שהם מאוד פרטיים. גם במה שאני לובשת החברה צריכה להתערב?? אני לא אחת שלובשת 24 שעות מיני, אבל את יודעת... יש לי את האופציה. כל אפשרויות הבחירה שלי הן עצומות. יש לי אופציה מה ללבוש, יש לי אופציה איך להסתפר, איך לצבוע את השיער, לאן לצאת, כן לגדל כלב, לא לגדל כלב... אהה... לצאת בשעה 12:00 בלילה, לחזור מתי שאני רוצה... הדברים האלה... לשבת בבית קפה עם מישהו שלומד אתי. כאילו, דברים שהם מאוד טריוויאליים ופשוטים, לא היו לי קודם... כל האופציות האלה והשפע שאת יכולה לבחור ולעצב את האישיות שלך איך שאת רוצה... זה מה שקרץ לי וחשבתי שזה נכון באותו רגע.

בבית ספר יהודי יש לך יותר את החופש כאילו להטיל ספקות בחוקים חברתיים, בדת שלך, ב... בהרבה דברים, כלומר את לא חייבת להסכים עם כל דבר, את לא חייבת לחשוב כמו הכלל, את יכולה גם להיות בדעה שונה ולנמק... אז הנימוק שלך הוא הגיוני ולא חייב להתקבל על דעת הרוב. כלומר, נותנים לגיטימציה ל... Sorry על העברית... נותנים לגיטימציה ל... ל... לקיום של דעות אחרות ושונות.

החברה היהודית – אני לא חושבת ש-וואו, יש בה את שיא האושר ושיא הליברליות וזה... יש לי גם ביקורת על החברה היהודית. אבל בואי נגיד שהדבר הפחות גרוע זה להשתייך לחברה הזאת כי שם, לפחות חלק גדול מהדברים שאני מאמינה בהם וחלק גדול מההתנהגות שלי מתקבלת כדבר בסדר,

נורמלי ... אז סבבה, אני יותר מזדהה, מרגישה יותר בנוח ויכולה לבטא את עצמי בכנות כאן, כי ניתנת לי האופציה לעשות את זה, אבל עדיין יש לי את הקשר והגעגועים.

שייכות מתוך שונות

כמה מהמרואיינות תיארו תחושת שייכות לחברה היהודית-ישראלית ונחות המתלווה לתחושה זו, הנובעות מיכולתן לשמר את הזהות שלהן עקב ההכרה של החברה הישראלית-יהודית בשונות של הפרט ומהכבוד לשונות זו.

היו לי חברות יהודיות באוניברסיטה, שידעו מי אני ומה הערכים והנורמות והחגים שלי והדת שלי, ומה מותר לי ומה אסור לי, הם קיבלו את הדבר הזה וכיבדו אותו. דרך אגב... מבחינת החברים היהודים... היום יש לי שתי חברות יהודיות שנשארו מהתיכון. אפילו לא מהאוניברסיטה. ואני לא הייתי מעוניינת לשמור על יותר קשרים. רק עם אלה.

משחק הזהויות

נראה כי עצם המגע המתמשך והחיכוך הרב עם האוכלוסייה היהודית-ישראלית, בתקופה מכריעה ומשמעותית בחייהן של המרואיינות, אפשרה להן להיחשף ולאמץ לעצמן חלקי שייכויות, הזדהויות וזהויות מהחברה הישראלית. תהליך זה התרחש בד-בבד גם ביחס לחברה הערבית. עבור המרואיינות, הבניית הזהות וגיבושה אינה תהליך אוטומטי ומובן מאליו. הן בחרו לעצמן באופן פעיל חלקי זהות משתי החברות – הערבית-פלסטינית והיהודית-ישראלית, וגיבשו לעצמן זהות ייחודית משל עצמן. חשיפתן לשתי החברות, על חלקי הזהות השונים בכל אחת מהן, אפשרה להן הסתכלות מזווית אחרת והסתכלות רחבה יותר. הדבר גם אפשר להן להבליט צד כזה או אחר בזהותן ולהשתלב טוב יותר בחברה ובהקשר שבו הן נתונות. מקום זה שבו המרואיינות נמצאות, מאפשר להן להתנהל בדרך שונה מאנשים שנחשפו רק לחברה אחת.

גמישות בייצוג

הבלטת צד זה או אחר בזהות היא אפשרות נוחה למי שחיה בין שתי תרבויות זרות. המובאות שלהן מדגימות זאת בבהירות.

אז לומדים את זה עם הזמן ועכשיו אני מרגישה שאני יכולה פשוט מאוד... לשלוט בזה לגמרי. מתי שאני רוצה אני יכולה להראות את הצד הזה שלי ומתי שאני רוצה אני יכולה להראות את הצד השני. ו... אני שמחה שאני יכולה לעשות את זה כי... הרבה פעמים כשהייתי בבית הספר ורציתי להצניע את הצד הערבי שלי אז בגלל שהייתי פחות מיומנת, אז לא יכולתי לעשות את זה.

אני משלבת. אני... באופי שלי... כתוצאה מכל הדברים האלה, באופי שלי אני משתלבת בכל מקום. איפה שאני נמצאת, בכל תרבות אני ישר משתלבת. כלומר, זה לא משהו שונה בשבילי... לאן שאני נכנסת, לכל מקום, לכל בית ספר, לכל אווירה, לכל עיר, לכל אנשים, לכל חברה... מממ... אני

משתלבת ישר. כלומר, יש לי רגישות לסביבה, לתרבות כנראה שהדבר הזה גרם לי להיות רגישה לתרבויות, ל... למנהגים ולנורמות בכל מקום מממ... כלומר בכל מקום, יש לכל אדם כמה אישיותיות ובכל סיטואציה יש לו אישיות. יש משהו כזה. אז גם אני בכל מקום את רואה אותי... בסיטואציות מסוימות את רואה אותי משהו אחד... מממ... לא יודעת איך להסביר לך כלומר... מממ... פשוט משתלבת, לא יודעת, משתלבת...

רב-ממדיות

כמה מהמרואיינות תיארו כיצד הן מסוגלות לבחון בראייה רב-ממדית את חייהן, הן מנקודת המבט של החברה היהודית והן מזו של החברה הערבית.

את מרגישה את עצמך כאילו שאת חצויה. כלומר בחברה את חצי-חצי. את גם אאוטסיידרית וגם אינסיידרית, כלומר את גם בפנים וגם בחוץ. והדבר הזה אני חושבת שזה חיובי יותר מאשר שלילי. כי כאילו זה נותן לך שתי פרספקטיבות להסתכל בהן על החברה. את היית בחוץ, אז את יכולה להסתכל בעין ביקורתית על החברה שלך ובאותו זמן את יכולה להסתכל בעין ביקורתית על החברה שחייית בה בחוץ. כלומר על החברה הישראלית היהודית ומצד שני על החברה הערבית. כלומר אם הייתי חיה כל החיים שלי בחברה אחת, הייתי כל הזמן מקבלת את הדברים שחיייתי לפיהם, אבל אני לא חיייתי לפי החברה הבדואית. אז אני מסתכלת על הדברים באופן ביקורתי יותר. ויש דברים שאני מקבלת ויש דברים שאני לא מקבלת.

שילוב רכיבי זהות

כמה מהמרואיינות ציינו את האפשרות להרחיב את המבט, להיחשף לשתי התרבויות ולאמץ רכיבים מכל אחת מהן. למשל הבן שלי, אני יודעת שמכיתה א' עד ו' הוא ילמד בבית ספר ערבי, גם אם זה יהיה בכפרים הערביים. למה? חשוב לי שיקיר את השפה, הדת, התרבות, מי אתה, מאיפה אתה, אני לא רוצה שהבן שלי יסיים י"ב כשהוא לא יודע לקרוא ערבית ולא מכיר את השפה שלו. חשוב לי שידע לקרוא ולכתוב בשפה שלו. את הדת שלו, מאיפה הוא השורשים שלו ומה המקור שלו. בכתה ז' אצל יהודים הלימודים הם כבר לא תנ"ך ודת והתרבות והחגים ומנהגים, אלא יותר התמקצעות. אז חשוב לי שאת ההתמקצעות הוא ילמד אצל יהודים. למה? כי לצערי הרמה יותר גבוהה כי המדינה משקיעה יותר אצל יהודים מאשר אצל ערבים, אז כדי שהרמה תהיה יותר גבוהה, אני רוצה שהבן שלי יקבל את הדברים שאני קיבלתי. את הדברים שיכניסו אותו לאוניברסיטה, לחיים האקדמיים.

מקום שמאפשר לעשות דברים בדרך שלך שהיא אחרת משל הקבוצה. שימור הזהות

המרואיינות מדברות על ההשפעה הישירה של הלימוד בבתי ספר בחינוך היהודי והחיכוך עם האוכלוסייה היהודית-ישראלית בכלל על עיצוב זהותן ואישיותן, שבמובנים מסוימים הפכה מגובשת ושלמה יותר בעקבות מגע זה.

בגלל שלא חיייתי את הדברים האלה [בחברה הערבית], לא הייתי מוכנה להם, אז היה לי אומץ להיאבק בהם.

חוויות התיכון גרמו לי לדעת יותר מי אני באוניברסיטה. בתיכון ידעתי שאני ערבייה, שאני שונה מהיהודים. לא נגררתי, כי יש הרבה מהמשפחות הערביות בעיר שהבנות שלהם נגררו אחרי החברה היהודית וחיקו את היהודים, עשו כמו היהודים ולא שמרו על הנורמות והמסורת שלהם כערבים. אני שמרתי על עצמי. ידעתי מי אני, לא ויתרתי על האני העצמי שלי בתיכון וזה גרם לי לא לוותר על האני שלי באוניברסיטה מול החברה הערבית. כמו שאמרתי לך, למשל, ציפו ממני שאשים מטפחת על הראש, אמרתי להם אני לא מאמינה במטפחות, מי שלא רוצה לקבל אותי שלא יקבל.

אני היום יש לי תפקיד בחברה והוא לנפץ סטיגמות על ערבים. ואני לא מגדירה את עצמי ערבייה נוצרייה כמו פעם. היום אני מגדירה את עצמי כערבייה ומפסיקה. הייתי אומרת נוצרייה, תרגיעו את החששות שלכם. היום אני לא מעוניינת להרגיע את החרדות של אף אחד כי אצלי זה לא מעורר חרדה.

פיצול בין הזהות בחברה היהודית לבין הזהות בחברה הערבית פיצול בין הזהויות

מקצת המרואיינות דיברו על פיצול בין התנהגותן, אופיין וזהותן בחברה הערבית לבין זהותן זו בחברה היהודית.

לא ככה... לפעמים את רואה שאני שקטה, לא אומרת כלום, זה אצל היהודים במיוחד. אצל היהודים למשל, אם יש לי משהו אצל היהודים, למשל אם אני בהשתלמות אצל יהודים אז אני נכנסת, יושבת כרגיל... נבלעת בתוך הזה... עכשיו אם אני אצל ערבים למשל, ישר אני מכירה אנשים, מדברת, אני מהמופרעים בכיתה שם. אני מישהי אחרת. יכול להיות שיש לי יותר ביטחון עצמי אצל ערבים. יכול להיות.

הפיצול שאליו מודעות המרואיינות מעיק ומפריע להן. על כן, מקצתן בחרו בברור לא לנתק בין חלקי זהות אלה ולהתמודד עם החלקים השונים, לפעמים הסותרים והלא מקובלים, שבזהותן.

דיון

הרקע למחקר הוא יחסי מיעוט ורוב, שליט ונשלט בישראל, שבה העימות בין שתי חברות החיות בה, הרוב היהודי והמיעוט הערבי, הוא אחד הקונפליקטים העמוקים ביותר שמעסיקים היום את העולם, לפיכך פוטנציאל הלמידה ממנו הוא משמעותי. המחקר בחן השפעה פוטנציאלית של מגע אינטנסיבי בין נשים משתי קבוצות העימות על תהליכי ההתמודדות של הנשים מקבוצת המיעוט והבניית זהותן האישית.

הבניית הזהות במקרה של נערות אלה, כפי שתוארה בבגרותן, היא תהליך קשה ומאיים המתעצם בשל היות היחסים בין שתי החברות הרלוונטיות להבניית זהותן נסובים סביב קונפליקט, מאבק ושסע לאומי המוגדרים גם במונחים תרבותיים של דת, לשון, היסטוריה ויצירה תרבותית. שאלות של זהות תרבותית נדונות בספרות בעיקר בקרב מהגרים ופחות בקרב

מיעוטים, אבל אין מי שחולק על חשיבותה של זהות בהירה וקוהרנטית. מחקרים שנעשו בקרב קבוצות מהגרים ומיעוטים מלמדים על קשר ברור בין אי-בהירות בזהות לבין בעיות נפשיות כגון חרדה ודיכאון (Bhugra, 2004; Bhugra & Ayonrinde, 2004; Bhugra & Becker, 2005; Shah, 2004). זהות מתפתחת בהקשר תרבותי כחלק מהתפישה השלמה של הפרט את עצמו (אריקסון, 1987). תרבות מורכבת מאותם מאפיינים הקושרים פרטים אחד לשני ולקהילתם (Shah, 2004). הקושי שבפניו עומדות הנשים שבמחקר הוא לשמר את אותה תפישה שלמה של העצמי למרות אי-הוודאות בסביבה החברתית, התרבותית והלאומית שלהן, ולמרות הקושי שלהן להשתייך לכל אחת מהתרבויות או להתקבל על ידה בשלמות.

מעט מחקרים נעשו על זהות ודרכי התמודדות של נשים ערביות במפגש בין-תרבותי. מסארווה (2000) בחנה את השפעת רכישת ההשכלה האקדמית על זהותן של נשים ועל תהליך התבגרותן. המחקר של ארדרייך (Erdreich, 2003) בחן את הקשר שבין השכלה לבין שינויי זהות. סגל (2005) בחנה את דרכי ההתמודדות של נשים ערביות משכילות שחיות בירושלים עם מה שהיא מכנה הגלות הרגשית שלהן משתי התרבויות.

המחקר הנוכחי ממשיך מבחינה מסוימת את קודמיו, הולך צעד קדימה וחושף את הזהות הייחודית של הנשים הנחקרות, השונה מזהותן של נשים אחרות בישראל, הן בחברה הערבית-פלסטינית, והן בחברה היהודית-ישראלית. מדובר בזהות מורכבת מאוד, שבה הנשים מספרות על הזדהות ועל שייכות לחברה הערבית-פלסטינית, מצד אחד, ולחברה היהודית-ישראלית, מצד אחר, ובה-בעת, חשות תחושת חריגות, שונות ואף ניכור משתי חברות אלה. שניות זו היא חלק בלתי נפרד מזהותן של הנשים. נראה כי על מנת להכיל את שתי הזהויות הסותרות, או אף הלעומתיות, נדרשת מהנשים היבדלות משתי הקבוצות גם יחד. הנשים בזהותן המורכבת חשות חריגות הן בחברה הערבית והן בחברה היהודית. באופן פרדוקסלי, נראה שדווקא חריגות זו היא שמאפשרת להן להכיל את שתי הקבוצות בזהותן. בגלל העימות המתמשך בין שתי התרבויות, עימות הנוגע בתחומי חיים מרכזיים, אינטגרציה פשוטה של שתי הזהויות אינה אפשרית עבורן. קבלה שלמה ומוחלטת של אחת הזהויות לא הייתה מאפשרת קבלה של הזהות השנייה. רק הגישה הביקורתית כלפי שתי הקבוצות גם יחד, ואפילו דחייה שלהן, היא שמאפשרת לקבל חלקים משתי הזהויות, ולאחדן לכדי זהות מורכבת אחת.

הביקורתיות שמביעות רוב המרואיינות כלפי החברה הערבית בכל הקשור למנטליות, לאורח חיים, למעמד הנשים בחברה הערבית ולחינוך, נובעת משתי סיבות עיקריות: האחת היא עצם

יציאתן מן החברה הערבית, חשיפתן לחברה אחרת והתחנכותן בה – אלה אפשרו להן להסתכל על חברתן שלהן ממרחק ומבחוץ ולראות את המתרחש בה באור ביקורתי; האחרת היא היותן נשים, וזו תרמה אף היא לביקורתיות מאחר שבמובנים רבים, הנשים בחברה הערבית הן קבוצה שולית, מקופחת ומדוכאת. ניתן לראות במרואיינות את "האדם השולי" המצוי בין שתי תת-תרבויות ומזוהה על-ידי סוציולוגים כאחד הטיפוסים של האדם היוצר, המחפש דרכים לשפר את מצבו (ראו Mann, 1969, אצל בנימין ופלג, 1977). ההסתכלות הביקורתית היא תחילת השינוי.

ממצאים אלה שונים מהגישות המקובלות לתיאור זהות בכלל וזהות של נשים ערביות-פלסטיניות בישראל בפרט. ברי מדבר על ארבע קטגוריות של זהות (אינטגרטיבית, מתבוללת, בדלנית, ונוטשת או שולית) (Berry, 1990). עבור הנחקרות, האינטגרציה אינה אפשרות. בגלל העוינות והלעומתיות שבין שתי החברות, לא ניתן ליצור אינטגרציה של שתיהן. היחס הבעייתי בין שתי התרבויות, ולכן בין שתי הזהויות, לא מאפשר הכלה של שתי הזהויות ו"קפיצה" מזהות לזהות לפי צורך, כפי שמציע ונדנברוק (Vandenbroeck, 1999). לכאורה יש הכרח לדחות אחת משתי הזהויות. זו דרך קלה יחסית, אלא שרוב המרואיינות אינן בוחרות בה. הן עושות תהליך של נטישה של שתי התרבויות, ואז הן בוחרות לעצמן מתוך ההיצע של שתי התרבויות את הרכיבים המתאימים להן. מנקודה זו הנשים בונות להן זהות חדשה, לא שולית, לא נוטשת, וגם לא אינטגרטיבית, אלא מורכבת. זהות זאת שונה מהזהות האינטגרטיבית שמציין ברי, המקבלת את שתי הזהויות ומחברת ביניהן, בנקודה עקרונית אחת: על מנת לבחור את החלקים המתאימים להן מתוך כל אחת מהזהויות, צריכות המרואיינות לדחות את שתיהן ולקבל חלקים מהן רק לאחר דחייתן. הזהות הזו היא בעצם קטגוריה חמישית, נוספת על ארבע הקטגוריות במודל של ברי, ואולי מחייבת מעבר בכל אחת מארבע הקטגוריות שהוא ציין, בכל אחת מהתרבויות. נראה שכל המרואיינות עברו בכל אחת מקטגוריות הזהות שציין ברי בשלב זה או אחר בחייהן בדרך לגיבוש הזהות שלהן, ואולי אפילו ממשיכות עדיין בהתמודדות הזו.

מגבלות המחקר מאילוצי הדגימה נובעות שתי מגבלות מחקריות. מגבלה אחת נובעת מהדגימה בשיטת "כדור שלג". שיטה זו הובילה את החוקרת אל קבוצה מובחנת של מרואיינות משכילות, כאמור – אקדמאיות ממדעי הרוח והחברה. רוב המרואיינות שעמן שוחחה הן משכילות, אקדמאיות ורובן לומדות או למדו בתחומי מדעי הרוח והחברה, כגון ייעוץ חינוכי, אנתרופולוגיה וסוציולוגיה. אפשר שמרואיינות אלה מודעות יותר מאחרות לתהליכים האישיים והחברתיים ומוכנות להיחשף ולדבר על חוויותיהן האישיות מעצם תחום עיסוקן. אפשר להניח שבקרב נשים

שלא המשיכו ללימודים אקדמיים או בקרב נשים מתחומי דעת אחרים היו מתקבלים ממצאים אחרים.

מגבלה נוספת היא מספרן המצומצם של המרואיינות. עם זאת, המחקר חושף דפוס התמודדות קוהרנטי למדי. בספרות המחקר נטען, אמנם, כי ממספר קטן יחסית של מרואיינים ניתן לקבל תמונה שלמה (Guest, Bunce, & Johnson, 2006), אולם המחקר הנוכחי אינו מתיימר להסיק על כלל אוכלוסיית הנשים הערביות שלמדו בבתי ספר בחינוך היהודי. המחקר הנרטיבי אינו מתיימר להסיק מסקנות גורפות אלא לספר את סיפורן של המרואיינות מנקודת מבטן וחוויותיהן ולחשוף קשרים ותמות מרכזיות בסיפוריהן.

סיכום

לסיכום, מדובר בסיפור של קושי, של התמודדות, ושל תקווה. אם נרצה ללמוד מהמחקר הזה על היכולת של אנשים להתמודד עם מצבים מורכבים ולשמר את זהותם, המחקר הזה מוכיח שהדבר אפשרי. הקבוצה היא אולי ייחודית, קבוצה של נשים משכילות, אקדמאיות, שבאות ככל הנראה ממשפחות עם כוחות ועם תפישת עולם לא שגרתית. ייתכן שהיותן נשים משכילות מאפשר להן מראש את המורכבות הזו. זאת לא ניתן לדעת מהמדגם הנוכחי הקטן וההומוגני. סוגיה זו בהחלט ראויה למחקר המשך. למרות זאת, אנו למדים שגם במצב של שסע תרבותי-חברתי-לאומי עמוק ובמצב של עימות בין שתי חברות, יש אפשרות להבנות זהות מורכבת המאפשרת בסופו של דבר תחושת שייכות מתוך בחירה לפחות לחלקים מסוימים של תרבות המוצא, יחד עם קבלת חלקים מהתרבות ה"נגדית", ומתוך ביקורתיות על שתי החברות. הדבר אפשרי, ולכן זהו גם סיפור של תקווה.

מקורות

אביב, א' (1993). **החברה הישראלית: מתחים ומאבקים**. תל-אביב: משרד הביטחון, ההוצאה לאור.

איזנשטדט, ש"נ (1989). **החברה הישראלית בתמורותיה**. מאגנס: ירושלים.

אלחאג', מ' (1997). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל. מצב של פריפריה כפולה. **מדינה**,

ממשל ויחסים בינלאומיים, 41-42, 104-122.

אריקסון, ה"א (1987). **זהות, נעורים ומשבר** (תרגום: רות הדס). תל-אביב: הוצאת ספריית פועלים.

בנימין, א' ופלג, ר' (1977). **ההשכלה הגבוהה והערבים בישראל**. תל-אביב: עם עובד.

דיכטר, ש' (2001). **דו"ח עמותת סיכוי: שוויון ושילוב האזרחים הערבים בישראל, 2000-2001**. ירושלים: העמותה לקידום שוויון הזדמנויות.

הורוביץ ד' וליסק מ' (1990). מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס יתר. תל אביב: עם עובד

יער, א' ושביט, ז' (2003). חברה מרובת שסעים. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (פרק 11, עמ' 1105-1196). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

לוסטיג, א' (1980). **ערבים במדינה יהודית**. חיפה: הוצאת מפרש.

לנדאו, י' (1993). **המיעוט הערבי בישראל 1967-1991: היבטים פוליטיים**. תל אביב: עם עובד

ירושלים: האוניברסיטה העברית, מכון אשכול.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 64. אוחר מתוך

http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html?num_tab=st02_01&CYear=2013

מאנע, ע', אור, א' ומאנע, י' (2004). זהותם של מתבגרים מאתיופיה ומארצות חבר העמים: עקרונות מארגנים של ייצוג תרבותי ייחודי של קליטת עלייה. **מגמות**, (3), 491-515.

מסארווה, נ' (2000). **מצבי זהות של סטודנטיות ערביות באוניברסיטה העברית** (עבודת מ"א). האוניברסיטה העברית בירושלים.

נויברגר, ב' (1998). **המיעוט הערבי: ניכור והשתלבות**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

סגל, ק' (2005). גיבוש זהות והתמודדות עם ציפיות חברתיות במצב בין-תרבותי. בתוך סדרת **נגישות נשים לאזרחות שווינית** (מאמר מס' 5). ירושלים: מרכז שאשא למחקרים אסטרטגיים.

צרצור, ס' (1989). לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתנו. בתוך ר' הוכמן (עורך), **יהודים וערבים בישראל** (עמ' 293-312). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קימרלינג, ב' ומגדל, י"ש (1999). **פלסטינים – עם בהיווצרותו: תולדות הפלסטינים מראשיתן ועד ימינו אלה**. ירושלים: כתר.

רבינוביץ, ד' (1998). **אנתרופולוגיה והפלסטינים**. רעננה: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.

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

- רכס, א' (1990). ערביי ישראל והאינתיפאדה. בתוך ג' גילבר וא' ססר (עורכים), **בעין הסכסוך: האינתיפאדה** (עמ' 99-127) תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שטנדל, א' (1992). **ערביי ישראל: בין הפטיש לסדן**. ירושלים: אקדמון.
- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 169-183.
- Aspachs-Bracons, O., Clots-Figueras, I., & Masella, P. (2008). *The effect of language at school on identity and political outlooks* (working paper No. 2008/36). Badi-Fiesolana, Italy: European University Institute.
- Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232-253). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Bhugra D. (2004). Migration, distress and cultural identity. *British Medical Buletin*, 69, 1-13.
- Bhugra D., & Ayonrinde, O. (2004). Depression in migrants and ethnic minorities. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10, 13-17.
- Bhugra D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*, 4(1), 18-24.
- Erdreich, L. (2003). *Opening identities of change: Multiple literacies of Palestinian-Israeli women at the university* (Ph.D. Dissertation). Jerusalem, Israel: The Hebrew University.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Flores-Gonzalez, N. (2002). *School kids / street kids: Identity development in Latino student*. New York, NY: Columbia Teacher College Press.

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59-82.
- Jamal, A. (2002). Beyond 'Ethnic Democracy': State structure, multicultural conflict and differentiated citizenship in Israel. *New Political Science, 24*(3), 411-431.
- Kimmerling, B., (1999). Religion, nationalism and democracy in Israel. *Constellations, 6*(3) 339-363.
- Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. with Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Liebeskind, K., Jasinskaja-Lahti., & Erling, S. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research, 19*(6), 635-656.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Rouhana, N. (1988). The civic and national subidentities of the Arabs in Israel: A psycho-political approach. In J. E. Hofman (Ed.), *Arab-Jewish relations in Israel: A quest in human understanding* (pp. 125-153). Bristol, IA: Windham Hall Press.
- Rouhana, N. (1990). The Intifada and the Palestinians of Israel: Resurrecting the green-line. *Journal of Palestine Studies, 19*, 58-75.
- Rouhana, N. (1997). *Identities in conflict: Palestinians citizens in an ethnic Jewish state*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Rouhana, N. (1998). Israel and its Arab citizens: Predicament of the relationships between ethnic state and an ethnonational minorities. *Third World Quarterly*, 19, 267-296
- Shah, A. (2004). Ethnicity and the common mental disorders. In D. Melzer, T. Fryers, & R. Jenkins (Eds.), *Social inequalities and the distribution of the common mental disorders* (pp. 171-223). East Sussex, England: Psychology Press.
- Smooha, S. (1989). Arabs and Jews in Israel (Vol.1). Boulder, CO: Westview Press.
- Smooha, S. (1992). Arabs and Jews in Israel (Vol.2). Boulder, CO: Westview Press.
- Smooha, S. (2009). The model of ethnic democracy: Response to Danel. *The Journal of Israeli History*, 28(1), 55–62.
- Smooha, S. (2010). *Arab-Jewish relations in Israel: Alienation and rapprochement*. Washington, DC: The United States Institute of Peace.
- Vandenbroeck, M. (1999). *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self awareness and kindredship*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Yiftachel, O. (1998). Planning and social control – exploring the dark side. *Journal of Planning Literature*, 12(4) 395-406.
- Zuzovsky, R. (1997). Living together: The impact of the Intifada and the peace negotiations on attitudes toward coexistence of Arab and Jewish pupils in ethnically segregated and mixed schools in Jaffa. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2(1), 37-54.

לתחנת העמוד הראשון

* עביר גנאם, פסיכולוגית ילדים ומשפחה, The Benevolent Society in NSW, Australia. דואר אלקטרוני: abirga@gmail.com

ד"ר מירי לוי-רוזליס, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע. דואר אלקטרוני:

rozalis@bgu.ac.il

מחקר זה מבוסס על עבודת המוסמך של החוקרת הראשונה.