

פוגשים את ה"אחר", פוגשים את עצמנו: דיאלוג בין-קבוצתי ככלי לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בחברה רב-תרבותית

גליה קורניק, יוחאי נדן ועדיטל בן-ארי

הכשרת אנשי מקצוע לעבודה מודעת, רגישה ואפקטיבית בחברה רב-תרבותית היא אחד האתגרים המרכזיים שבהם נתקלים אנשי חינוך במקצועות העזרה. דיאלוג בין-קבוצתי הוא פרקטיקה פדגוגית שבה יכולים להיעזר אנשי חינוך במסגרת עבודתם. אנו יוצאים מן ההנחה כי מפגש עם ה"אחר" טומן בחובו הזדמנות לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית – אחת מן המיומנויות ההכרחיות לאנשי מקצוע הפועלים במציאות המתאפיינת בשונות וגיוון תרבותי. במאמר זה אנו מציגים ממצאי מחקר שערכנו אשר בחן דיאלוג בין-קבוצתי (המתקיים בין קבוצה ישראלית לקבוצה גרמנית) ככלי פדגוגי לחינוך לרב-תרבותיות, ואת תרומתו לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בקרב סטודנטים לעבודה סוציאלית. ממצאי המחקר עולה כי דיאלוג בין-קבוצתי הוא כלי התנסותי יעיל לחינוך ולהכשרה בחברה רב-תרבותית, שכן הוא מקדם ומפתח רפלקטיביות ביקורתית ביחס לשני מושגים מרכזיים – הקשר ויחסי כוח. דיאלוג בין-קבוצתי עשוי לתרום למאמץ המקצועי לחנך אנשי מקצוע ביקורתיים, רפלקטיביים ומחויבים חברתית, וכך עשוי לעזור להתמודד עם האתגרים הטמונים בעבודה בחברות המאופיינות בשונות הולכת וגדלה, ביחסים בין-קבוצתיים טעונים, ובקונפליקטים פוליטיים.

מילות מפתח: רב-תרבותיות, קבוצות דיאלוג, רפלקטיביות ביקורתית, חינוך לעבודה סוציאלית, מחקר איכותני, הקשר, יחסי כוח

מבוא

הכשרת אנשי מקצוע לעבודה מודעת, רגישה ואפקטיבית בחברה רב-תרבותית היא אחד האתגרים המרכזיים שבהם נתקלים אנשי חינוך במקצועות העזרה. נוכח שינויים דמוגרפיים ופוליטיים, נדרשים עובדים סוציאליים לפעול במציאות לוקלית וגלובלית משתנה, המתאפיינת בשונות ובגיוון תרבותי גדל והולך, וגם במתחים בין-קבוצתיים ובקונפליקטים אתניים ופוליטיים. כתגובה לכך, מסגרות החינוך וההכשרה לעבודה סוציאלית בעולם ובישראל החלו להוסיף תכנים הקשורים לגיוון ולשונות תרבותית,

ולעבודה אפקטיבית במציאות זו (קוריין-לנגר ונדן, 2012; Nagy & Falk, 2000; NASW – National Association of Social Workers, 2001, 2007; Newsome, 2004; Schlesinger, 2004). נראה כי בשנים האחרונות השאלה האם עלינו לחנך ולהכשיר אנשי מקצוע לעבודה בהקשר רב-תרבותי נענית בהסכמה רחבה בקרב אנשי אקדמיה בעולם ובישראל. אולם על האופן שבו יש להכשיר את אנשי המקצוע – הדעות חלוקות; ישנן גישות תיאורטיות שונות, אשר מכל אחת מהן נגזרים מודלים פדגוגיים ופרקטיים שונים (Chestang, 2004).

במאמר זה אנו יוצאים מן ההנחה כי מפגש עם ה"אחר" טומן בחובו הזדמנות לפיתוח רפלקטיביות, עמדה שהיא אחת מן המיומנויות ההכרחיות לעובדים סוציאליים הפועלים במציאות המתאפיינת בשונות ובגיוון תרבותי. נציג ממצאי מחקר שערכנו אשר בחן דיאלוג בין-קבוצתי המתקיים במסגרת בין-לאומית ככלי פדגוגי לחינוך לרב-תרבותיות, ואת תרומתו לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בקרב סטודנטים לעבודה סוציאלית. במאמר זה שלושה חלקים: ראשית, נציג ארבע גישות תיאורטיות לחינוך בחברה רב-תרבותית, כדי למקם את מודל העבודה שיישמנו. לאחר תיאור קצר של מיזם "חיפה פוגשת את ברלין" נציג ממצאי מחקר שערכנו עם סטודנטים ישראלים אשר השתתפו במיזם זה. בחלקו השלישי נדון בממצאי המחקר, ונתייחס לתרומתה של רפלקטיביות ביקורתית בקרב אנשי מקצוע הפועלים במציאות מגוונת ורב-תרבותית, ולתרומתו של דיאלוג בין-קבוצתי לפיתוחה.

גישות תיאורטיות לחינוך והכשרה בחברה רב-תרבותית

ניתן למפות את הגישות התיאורטיות לחינוך לרב-תרבותיות ולמקמן לאורכו של רצף, אשר בצדו האחד תימצאנה גישות התומכות ומשמרות את ההגמוניה הדומיננטית, ובצדו השני תופענה גישות הקוראות לקידום שוויון וצדק חברתי בחברה ובפרקטיקה המקצועית (Gorski, 2009; Sisneros, Stakeman, Joyner, & Schmitz, 2008). (ראו לוח 1).

ידע תרבותי אודות ה"אחר"

גישה חינוכית זו מתבססת על ההנחה, שרכישת ידע על ה"אחר" היא תנאי מקדים לעבודה עימו. בגישה זו, הידע המוקנה לאנשי מקצוע במסגרת הכשרתם הוא ידע כללי על קבוצות תרבות ייחודיות, שעומן הם עשויים לעבוד. ידע זה כולל את ההיסטוריה של קבוצות ייחודיות, תפיסות העולם, הנורמות, הערכים ודפוסי התקשורת הייחודיים להן (Green, 1999; NASW, 2001; Sue & Sue, 2003).

גישה זו אינה מתמקדת באיש המקצוע עצמו, או בתהליכים שבהם הוא מעורב במסגרת הלמידה. הוא נותר חיצוני ולא נגוע; תפקידו מסתכם ברכישת הידע, ללא קיום רפלקטיביות שהיא מעבר למודעות לעצם חוויית הלמידה; המוקד נשאר על החוויה ולא על ה"עצמי" החווה אותה. גישה זו ממוקמת בצדו הימני של הציר, כיוון שהיא איננה מאתגרת את השיח החברתי, אלא משמרת את אחרותו של ה"אחר", בעוד איש המקצוע נותר "נטול תרבות" (culture free), וכך משמרת גם את פערי הכוח ביניהם ואת ההגמוניה השלטת.

רגישות ל"אחר"

גישה חינוכית זו מתבססת על ההנחה, שיש להכשיר אנשי מקצוע לפיתוח רגישות ומודעות להבדלים בין-תרבותיים הקיימים בין קבוצות תרבותיות, במטרה להצליח לקיים עם ה"אחר" קשר מסייע אפקטיבי. חינוך לרגישות תרבותית חותר להגביר את היכולת של אנשי מקצוע להתייחס באופן חיובי לקיומם של הבדלים בין-תרבותיים, והוא שואף לקדם אמצעי זהירות כנגד הצורך הטבעי להעריך בני אדם על פי סטנדרט יחיד של התנהגות (Cooper, 1973). הדבר מאפשר לאיש המקצוע לפתח עמדה פלורליסטית יותר בנוגע להבדלים, כך שאין זה טוב יותר או פחות להיות שייך לקבוצה זו או אחרת, זה פשוט שונה. האפשרות למקם גם את תרבותו של איש המקצוע על גבי רצפים אלה תורמים להקטנת ההתמקדות באחרותו של ה"אחר".

גישה זו מבקשת לפתח בקרב אנשי מקצוע מודעות עצמית-תרבותית – מודעות לתרבותו של איש המקצוע ולאופן שבו היא מעצבת את תפיסות העולם והערכים שלו כדי להפחית סטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי ה"אחר". גישה זו קוראת לפיתוח מודעות עצמית רפלקטיבית (reflective) – זוהי מודעות של ה"עצמי" אשר חווה את החוויה, כך שהתנהגויות, רגשות ומחשבות ה"עצמי" הופכות להיות אובייקט לרפלקציה. על פי גישה זו, הסטודנט מתבקש לבחון ב"אובייקטיביות" את האופן שבו זהותו הובנתה, וכיצד זו מובילה להטיות ולרגשות שליליים כלפי אנשים השייכים לקבוצה מסוימת (Kondrat, 1999 ; Yan & Wong, 2005), ולתקנם (Latting, 1990). ההנחה היא שבחינה "חיצונית" זו של איש המקצוע את ה"עצמי" שלו תוביל לזיהוי ולתיקון סטריאוטיפים ורגשות שליליים כלפי "אחרים".

כשירות תרבותית

"כשירות תרבותית" (Cultural Competence) (Cross, Bazron, Dennis, & Isaacs,) (1989; Green, 1999; National Association of Social Workers, 2001, 2007) הוא מושג בעל נופך פרקטי, הנשען על ההנחה כי כדי לעבוד באופן אפקטיבי במציאות מרובת-תרבותיות יש להקנות לאנשי מקצוע מיומנויות פרקטיות להתערבות

ברמת המיקרו (המפגש הבין-אישי), ברמת הביניים (השירות או הסוכנות) וברמת המאקרו (מדיניות). חינוך לכשירות תרבותית איננו מסתפק בכך שאנשי מקצוע יכירו בהבדלים תרבותיים ויעריכו אותם, אלא הוא חותר לכך שהם יהיו מסוגלים לעבוד עם הבדלים תרבותיים באופן אפקטיבי (Sue, 1998), תוך רכישת מיומנויות התערבות ייחודיות עם קבוצות נבחרות.

מודעות תרבותית בגישה זו מומשגת באופן מורכב יותר מהגישה הקודמת, שכן היא אינה מסתכמת רק במודעות לאופן שבו תרבותו של איש המקצוע מעצבת את תודעתו, אלא מתקיימת גם מודעות לאופן שבו המפגש הבין-תרבותי מזמן השפעה הדדית של שני השותפים למפגש זה על זה, ועל התחושות המתעוררות בקרבם במסגרת היחסים הנרקמים. גישה זו קוראת לפיתוח מודעות רפלקסיבית (reflexive) – הנסמכת על גישת ההבניה החברתית, ומתייחסת לזהותו של איש המקצוע כמשתנה ונזילה, תוך שהיא קשורה למערכות יחסים ולהקשר החברתי (Gergen, 1991). בסוג מודעות זה אין ה"עצמי" מומשג כישות פסיכולוגית נבדלת, אלא כמכלול של הרבה "עצמיים" אשר יוצרים את האדם, וביניהם מתקיים דיאלוג פנימי (Yan & Wong, 2005). במילים אחרות, מתקיימת גם התבוננות ובחינת האופנים שבהם התנסויות החיים של איש המקצוע מְבנות את המשמעויות שהוא מייחס לעצמו, ל"אחר" ולמפגש ביניהם (Kondrat, 1999). גישה זו מתקרבת אל צידו השמאלי של הציר, כיוון שהיא מרחיבה את ההתבוננות גם להקשרים רחבים יותר, בעיקר ממסדיים וחברתיים. הפניית תשומת הלב למידת "כשירותו" של השירות שבמסגרתו עובדים אנשי המקצוע, או למידת תרומתה של המדיניות החברתית לקידומן או להדרתן של קבוצות מיעוט – תורמת לקידום שוויון, והיא טומנת בחובה את הפוטנציאל למיגור פערים חברתיים.

רב-תרבותיות ביקורתית מתנגדת לדיכוי

גישה חינוכית זו שמה במוקד את ההנחה, כי כדי לקיים פרקטיקה רב-תרבותית יש להעלות את המודעות של אנשי מקצוע, וגם של צרכני שירות, אל ה"פוליטי" – למערכות יחסים ולפעולות המשקפות יחסי כוח ומשפיעות על חלוקת משאבים, על זכויות, על הזדמנויות ועל מעמד, ולבחון אותם באופן ביקורתי (Reisch & Jani, 2012). גישה זו מדגישה, שדיכוי נמצא תמיד על יד מועדפות; ליד קבוצות מוחלשות ומדוכאות יש בחברה קבוצות הנמצאות בעמדה של מועדפות, ויש להן נגישות למשאבים ולריבוי הזדמנויות (Sisneros et al., 2008). אך גישה זו אינה מסתפקת בהתבוננות ביקורתית כלפי המאקרו; היא מבקשת לראות כיצד תהליכים חברתיים אלה מתקיימים גם במסגרת השירותים החברתיים, וכיצד הם נותנים את אותותיהם בפרקטיקה של עובדים סוציאליים, תוך שהם מתבטאים ביחסים הנרקמים בין איש המקצוע והפונה (Dominelli, 2004).

גישה זו קוראת לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית (critical reflectivity), המתבססת על הגישה הסטרוקטורלית, שמדגישה את ההדדיות בין רמת המיקרו והמאקרו, ומזמינה את איש המקצוע להכיר בכך שבו-זמנית הוא גם משפיע על החברה וגם מושפע ממנה (Kondrat, 1999). רפלקטיביות ביקורתית מתייחסת למודעות של איש המקצוע לאופן שבו הוא תופס את המבנה החברתי, וכיצד הנחותיו על המציאות משקפות את מיקומו (המועדף לרוב) במערך חברתי זה (Sisneros et al., 2008). אחת הדרכים שבה פועלים אנשי חינוך על פי גישה זו לפיתוחה של רפלקטיביות ביקורתית, היא דווקא על ידי התמקדות בחקירת המשמעויות וההשתמעויות של שייכות לתרבות הרוב המועדפת (white privilege). התמקדות זו קוראת תיגר על המציאות הרווחת, שבה סטודנטים ואנשי מקצוע מקבוצת הרוב המועדפת נוטים לראות עצמם כ"נטולי תרבות" (culture free), ולא להיות מודעים לאופן שבו תהליכי חברות תרמו להפנמת אידיאולוגיות גזעניות בקרבם (Abrams & Gibson, 2007).

לוח 1: ארבע גישות תיאורטיות לחינוך בחברה רב-תרבותית

תמיכה ושימור ההגמוניה הדומיננטית	קריאה לקידום שוויון וצדק חברתי בחברה ובפרקטיקה
ידע תרבותי אודות ה"אחר"	רב-תרבותיות ביקורתית המתנגדת לדיכוי
הקניית ידע על ה"אחר" היא תנאי מקדים לעבודה עיונית.	יש לקיים בחינה ביקורתית ולהעלות את המודעות אל ה"פוליטי" – למערכות ומנגנונים של יחסי כוח, דיכוי ושליטה, המייצרים ומשמרים אי-שוויון ואי-צדק חברתי.
אין רפלקטיביות – המוקד מושם על ההתנסות ולא על ה"עצמי" החווה אותה.	מודעות רפלקטיבית ביקורתית (Critical reflectivity) – מדגישה את ההדדיות בין רמת המיקרו והמאקרו, כך שאיש המקצוע בוחן את האופנים שבהם הוא משפיע על החברה וגם מושפע ממנה, וכיצד הנחותיו על המציאות משקפות את מיקומו (המועדף לרוב) במערך חברתי זה.
רגישות ל"אחר"	כשירות תרבותית
פיתוח רגישות להבדלים תרבותיים והתייחסות חיובית לקיומם של הבדלים תרבותיים הם הבסיס לקיומו של קשר מסייע אפקטיבי עם ה"אחר".	הקניית מיומנויות פרקטיות להתערבות ברמת המיקרו, רמת הביניים ורמת המאקרו כדי לקיים פרקטיקה מקצועית מועילה ורלוונטית.
מודעות רפלקטיבית (Reflective) – בחינה "אובייקטיבית" לאופנים שבהם הובנתה זהותו של איש המקצוע, וכיצד זו מובילה להטיות ולרגשות שלייליים כלפי אנשים השייכים לקבוצה מסוימת.	מודעות רפלקטיבית (Reflexive) – הבנת האופנים שבהם התנסויות חיים של איש המקצוע מבנות את המשמעויות שהוא מייחס לעצמו, ל"אחר" וליחסים הנרקמים ביניהם, תוך בחינת האופנים שבהם הוא מושפע מה"אחר" ומשפיע עליו.

דיאלוג בין-קבוצתי ככלי חינוכי בחברה רבת-תרבותית

דיאלוג בין-קבוצתי הוא כלי פדגוגי שבמסגרתו יחידים וקבוצות מתנסים במפגש פנים אל פנים, במטרה לקיים חקירה משותפת ביחס לסוגיות חברתיות שבגינן הדעות חלוקות, לעתים עד כדי קיטור וקונפליקט בין-קבוצתי (Dessel, Rogge, & Garlington, 2006; Ford & Malaney, 2012; Gurin, Nagda & Zúñiga, 2013). כלי זה מתבסס על שתי מסורות חינוכיות – הכשרה לעבודה במציאות מגוונת (diversity training) וחינוך לצדק חברתי – ומציע חלופה פדגוגית להתמודדות עם סוגיות חברתיות וקונפליקטים (Nagda & Gurin, 2007). הדיאלוג מעודד למידה על זהויות, תרבויות והבדלים, בשילוב עם למידה על סוגיות של דיכוי ומועדפות, וגם על יחסי הכוח הגלומים במבנים החברתיים (Nagda et al, 1999; Newsome, 2004). המפגשים מעודדים פיתוח רפלקטיביות ביקורתית להקשר החברתי-תרבותי תוך חשיפת הקודים התרבותיים שבאמצעותם משועתק המבנה החברתי (Kondrat, 2002), והם עשויים לשמש בסיס ליוזמות לשינוי חברתי.

דיאלוג בין-קבוצתי מתבסס על מפגש עם ה"אחר". למושג "אחרות" (otherness) תפקיד מרכזי בהבנת אופני הבניית זהויות קולקטיביות. חקר אופני הבניית הזהות היהודית-ישראלית מראה כי הן ה"אחרים" פנימיים והן ה"אחרים" חיצוניים תפקיד מרכזי בהבנייתה. ה"אחרים" הפנימיים הינם יהודי התפוצות ויהודים דתיים; ה"אחרים" החיצוניים הינם פלסטינים וגרמנים (Litvak-Hirsch, Bar-On, & Chaitin, 2007). אי לכך, המפגש עם ה"אחרים" החיצוניים (פלסטינים וגרמנים) הוא רלוונטי ביותר לדיאלוג בין-קבוצתי המבקש לפגוש את ה"עצמי" – לפתח רפלקטיביות ביקורתית תוך חקירת אופני הבניית הזהויות בחברה הישראלית. ואכן, בעשורים האחרונים נערכו מפגשי דיאלוג בין-קבוצתיים רבים בין ישראלים-יהודים לערבים אזרחי ישראל/פלסטינים, וגם מפגשים בין ישראלים-יהודים לגרמנים. אפשר לזהות שני מודלים תיאורטיים מרכזיים שעליהם נשענים מפגשי דיאלוג בין-קבוצתיים בין יהודים-ישראלים לבין ערבים-פלסטינים, הנמצאים בשני צדיו של רצף (Lederach, 1997; Maoz, 2011; Salomon, 2002): מודל הדו-קיום (coexistence model), השואף לקדם הבנה הדדית וסובלנות בין חברי הקבוצות היריבות, ולעומתו מודל העימות (confrontation model), השואף להציף את ההבדלים הקיימים בין שתי הקבוצות.

מודל הדו-קיום צמח מתוך תיאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954), ומתבסס על ההנחה כי צדדים לקונפליקט מפתחים עיוותי תפיסה ונשענים על תפיסות סטראוטיפיות של הקבוצה האחרת, כחלק מתהליך הבניית הזהות החברתית שלהן (Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1986). במצב של קונפליקט בין-קבוצתי, מגע בין

הקבוצות והיכרות הדדית במטרה ליצור קשרים בין-אישיים בין חברי הקבוצות היריבות יש בכוחם להפחית דעות קדומות ולפתח עמדות חיוביות כלפי הקבוצה ה"אחרת" (Wright, Brody & Aron, 2004). בדומה למודל הדו-קיום, גם מודל "מיזמים משותפים" (joint projects model) מתבסס על מגע בין-קבוצתי המושתת על ההנחה כי עבודה משותפת של שתי הקבוצות להשגת מטרת משותפת "גבוהה" יותר מפחיתה עוינות בין-קבוצתית, מגדילה את הסיכוי לשיתוף פעולה וכך מקדמת זהות משותפת המתעלה על הזהות הנבדלת של כל אחת מהקבוצות. דוגמאות למיזמים משותפים הן קבוצות תיאטרון וכדורגל יהודיות-ערביות, מקהלות ותזמורות, קבוצות למידה משותפות הממוקדת בנושאים שונים ועוד. שני מודלים אלה יובאו לישראל מארצות-הברית בשנות ה-80 של המאה ה-20 והם נחשבים למודלים הראשונים לדיאלוג בין-קבוצתי בין יהודים-ישראלים לפלסטינים, ורווחים ביותר גם כיום (Maoz, 2011).

מצידו השני של הרצף נמצא מודל העימות, אשר מבקר את מודל הדו-קיום על העדרו של הקשר חברתי-פוליטי מן הדיאלוג הקבוצתי. ביקורת זו גורסת כי קונפליקט יוצר מצבים של אי-שוויון חברתי וכלכלי, אשר מעצבים במידה רבה את האופן שבו כל אחת מן הקבוצות יוצרת את זהותה הקולקטיבית, ובהתאם, מבנה את הדימוי ואת הזהות של ה"אחר" (Maoz, 2004). העבודה הקבוצתית על פי מודל זה אינה שואפת להרמוניה, אלא נהפוך הוא, היא מאתגרת את יחסי הכוח הבין-קבוצתיים, ומציפה את הקונפליקט ואת שעתוק יחסי הכוח הגלומים בקבוצה, ואת ביטויי האפליה והגזענות הנוצרים בעקבותיו כמרכיבים דומיננטיים בעיצוב הזהות הקולקטיבית של משתתפי הקבוצה.

בנוסף, קיימים מודלים אינטגרטיביים, המשלבים אלמנטים מתוך שני המודלים המוצגים לעיל. אחד מהם הוא מודל סיפורי חיים של בר-און (Bar-On, 1993), אשר פותח במקור עבור המפגשים בין ישראלים וגרמנים (דור שני לשואה ולשלטון של גרמניה הנאצית) (Bar-On, Ostrovsky, & Fromer, 1998). מודל זה אומץ מאוחר יותר במפגשים בין סטודנטים יהודים וערבים בישראל (Bar-On & Kassem, 2004), והוא מתבסס על חקירה ושיתוף בנרטיבים אישיים ומשפחתיים העוסקים בהשפעות ההיסטוריות (ובכללן הקונפליקט) על חיי המשתתפים ומשפחותיהם. באמצעות דיאלוג אינטימי בין חברי קבוצות יריבות, מאפשר המודל הנרטיבי של בר-און לבחון את האופן שבו סיפורים אלה מעצבים את תהליך הבניית הזהות האישית והקבוצתית שלהם. כמו כן, המודל מאפשר את בחינתן של משמעויות אישיות-חברתיות-תרבותיות-פוליטיות העולות מהסיפור – הן על ידי האדם המספר והן על ידי חברי הקבוצות האחרות, בתקווה שיוכלו להתחיל לראות את ה"מציאות" בדרכים מורכבות יותר (Chaitin, 2011). בנוסף, איסוף הסיפורים מאפשר את בחינתם של יחסי הכוח המעצבים את מערכת היחסים שבין שתי הקבוצות (Litvak-Hirsch & Bar-On, 2007).

כדי להצליח במשימה זו, על המנחים לעזור למשתתפים ללמוד כיצד לפתח הקשבה רגישה ולהימנע משיפוטיות ומהטפת מוסר (Chaitin, 2011).

מפגשים בין ישראלים-יהודים לבין לגרמנים מתקיימים החל משנות ה-50 של המאה ה-20, ובאופן ממוסד החל משנת 1969, בעיקר במסגרת מפעל חילופי נוער בין ישראל לגרמניה, בהקשר של היחסים הדיפלומטיים בין שתי המדינות. יחסים אלה מתוארים כ"יחסים מיוחדים", במובן זה שהעבר בין יהודים לגרמנים ניצב ברקע דרך קבע (ההנחיות המשותפות לביצועם וקידומם של חילופי-נוער גרמני וישראלי, 2011; Gardner-Feldman, 1984). בשנים הראשונות למפעל החילופים השתתפו בו בעיקר גרמנים ממוצא גרמני וישראלים יהודים ממוצא אשכנזי, שבשל סיפוריהם המשפחתיים היו קשורים אישית לשואה ולקורותיהם של יהודי אירופה. ואולם כיום תכניות החילופים שואפות לכלול משתתפים צעירים ממגוון רקעים תרבותיים, בעלי סיפורים משפחתיים מגוונים. מעיון בהנחיות אלה ומתוך הכרות עם מיזמים הקיימים בשטח ניכר כי רובם מושתתים על מודלים של "דו-קיום" ושל "מיזמים משותפים".

הספרות מתארת כמה מיזמים בודדים הכוללים גרמנים, יהודים-ישראלים, ופולסטינים אזרחי ישראל או תושבי השטחים, בדומה למיזם "חיפה פוגשת את ברלין" שיתואר בהמשך. ההשפעות של מלחמת העולם השנייה וטראומת השואה על יהודים וגרמנים, וההשפעות של ההיסטוריה והמציאות האלימה והקשה של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני ושל הכיבוש מובילות לכך שדיאלוג בין שלוש קבוצות אלה הינו קשה במיוחד, ולעתים כמעט בלתי אפשרי. אף על פי שהשואה הסתיימה לפני כ-70 שנה, היא נוכחת באופן יום-יומי בציבור הישראלי וממשיכה להשפיע בעוצמה רבה על תפיסת הזהות של צאצאי הניצולים – על יחסם ל"אחרים" חיצוניים – גרמנים ופולסטינים, ועל הקונפליקט שבין ישראלים-יהודים לבין פלסטינים, שכן היא נתפסת כאחד הגורמים המרכזיים שהובילו להקמת מדינת ישראל (Chaitin, 2008).

צ'ייטין (Chaitin, 2008) מזהה כמה סוגיות פסיכו-חברתיות המקשות על יהודים-ישראלים להיות בדיאלוג פתוח ורפלקטיבי במפגשים "אחרים" (גרמנים ופולסטינים) הנתפסים כ"אויב": (1) זהות קולקטיבית הנטועה בקורבנות; (2) קושי להיות אמפטי לכאבו של האחר הנתפס כ"אויב"; (3) רגשות עזים ושימוש-יתר במנגנוני הגנה; (4) האשמה והפיכת האחר ל"שעיר לעזאזל"; (5) דפוסים משפחתיים כמו מיתוסים וריטואלים; (6) חשיבה קבוצתית המובילה לדה-אינדיבידואציה ותפיסות מכלילות כלפי ה"אחר". סוגיות אלה נובעות מתוך היחסים המורכבים בין יהודים-ישראלים לגרמנים על רקע ההיסטוריה של השואה, וגם היחסים המורכבים שבין יהודים-ישראלים לפולסטינים אזרחי ישראל על רקע ההיסטוריה שבין שני העמים. גם המציאות היום-יומית הקשה של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני ומצבו של המיעוט הערבי בישראל היוו את ההקשר שבמסגרתו התקיים המיזם הנחקר.

מיזם "חיפה פוגשת את ברלין"

"חיפה פוגשת את ברלין" ("Haifa meets Berlin") היא מסגרת פדגוגית אלטרנטיבית להכשרת סטודנטים לעבודה סוציאלית לעבודה במציאות מגוונת ורב-תרבותית. במסגרת מיזם זה (שיתוף הפעולה מתקיים החל מ-2006 בין בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת חיפה לבין בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש אליס סלומון בברלין), הנפרש על פני שנת לימודים אקדמית, נפגשים מדי שנה כ-15 סטודנטים לעבודה סוציאלית מישראל עם כ-15 סטודנטים לעבודה סוציאלית מגרמניה. הקבוצה הישראלית היא מגוונת וכוללת סטודנטים ערבים-ישראלים (מוסלמים ונוצרים) ויהודים מרקעים שונים (עולים וותיקים, אשכנזים ומזרחים ועוד). התכנים המרכזיים שבהם עוסק המיזם הם זהות אישית וקולקטיבית, זיכרון אישי, משפחתי וקולקטיבי, ועבודה סוציאלית ביקורתית. במסגרת מיזם זה לקחנו חלק כזמנים, כרכזים וכמנחי הקבוצה הישראלית. הרציונל למיזם נבע מהצורך לפתח פרקטיקה פדגוגית ביקורתית להכשרת סטודנטים, תוך יישום התובנות התיאורטיות לכלי למידה להכשרה לעבודה סוציאלית. רצינו לאפשר לסטודנטים לפתח חשיבה רפלקטיבית אודות האופן שבו הם מעצבים את זהותם האישית והחברתית, ובמקביל, לעקוב אחר האופן שבו תהליכים אלו מקרינים על אופני הבניית ה"אחר" – חברי הקבוצה היריבה. זאת בהקשר החברתי-תרבותי שבו פועלות הקבוצות השונות.

בשלב הראשון של המיזם, לפני המפגש המשותף, כל אחת מהקבוצות (הישראלית והגרמנית) מקיימת תהליך תוך-קבוצתי של חקירת הזהויות השונות של חבריה. בשלב השני מתקיים מפגש בין-קבוצתי בגרמניה, ולאחר כמה חודשים מפגש נוסף בישראל. כל מפגש אורך כשבוע וכולל סדנאות דיאלוג, ביקורים באתרים הקשורים למקצוע העבודה הסוציאלית ולזיכרון השואה, ואירוח למשך סופשבוע בבתי הסטודנטים. במסגרת הביקורים, הסטודנטים המקומיים (המארחים) הם שבחרו כיצד הם רוצים לארח את עמיתיהם מחו"ל, ולאילו סוגיות חברתיות, אתרים, ותכנים, הם מעוניינים לחשוף אותם.

הנחיית המפגשים נעשתה בסגנון פסיכו-חינוכי, תוך התבססות על המודל הנרטיבי של בר-און (Bar-On, 1993), והקבוצה הישראלית לוותה בהנחיית משותפת (co) של כותבי מאמר זה.

המיזם מתבסס על הגישה הפדגוגית של רבת-תרבותיות ביקורתית מתנגדת-דיכוי ומנחים אותו שני עקרונות תיאורטיים מרכזיים, שמהם נגזרות מתודות ההנחיה וההתערבויות: העיקרון הראשון נשען על בחינה מתמדת של התהליכים התוך-קבוצתיים והבין-קבוצתיים (מיקרו) המתרחשים על רקע תהליכים פוליטיים-חברתיים רחבים יותר (מאקרו). אי לכך, נדרשים הסטודנטים לבחינה ביקורתית ולהגברת המודעות לקיומם של מנגנונים של יחסי-כוח, דיכוי ושליטה – היוצרים אי-שיוון ואי-צדק בחברה. זאת לצד בחינת האופן שבו תהליכים חברתיים אלה מתקיימים גם

במסגרת השירותים החברתיים, ובאים לידי ביטוי בפרקטיקה של עובדים סוציאליים (Dominelli, 2004). העיקרון השני מדגיש את ההדדיות שבין הפרט להקשרים השונים שבמסגרתם הוא פועל – כלומר, הכרה בכך כי הסטודנט מושפע מהסביבה ומהשיח החברתי שבמסגרתו הוא חי ופועל, אך בה בעת גם משפיע על אופני הבנייה ה"אחר". העבודה הקבוצתית מזמינה התבוננות רפלקטיבית על האופן שבו תופס הסטודנט את ההקשר החברתי והתרבותי, וכיצד הנחותיו אלה משקפות את מיקומו מחוץ לקבוצה, בתוכה וביחס לקבוצה היריבה (Sisneros et al., 2008).

המחקר

שאלות המחקר ושיטת המחקר

כשלוש שנים לאחר תחילת המיזם ניסינו להבין את המשמעויות שמייחסים הסטודנטים להשתתפותם בו ואת תרומתו להתפתחותם המקצועית. מטרתו של המחקר הנוכחי, אם כן, הייתה לבחון את תרומותיהן של ההתנסויות השונות המוצעות במסגרת מיזם "חיפה פוגשת את ברלין" לפיתוח חשיבה רפלקטיבית בקרב הסטודנטים ביחס להקשרים תוך-אישיים, בין-אישיים, וחברתיים-תרבותיים שאליהם נחשפו במהלכו. הנחו את המחקר השאלות הבאות:

א) מהן המשמעויות המיוחדות למפגש עם ה"אחר" במסגרת המפגש הבין-קבוצתי?
ב) מהי תרומתו של המפגש הבין-קבוצתי לפיתוחה של עמדה ביקורתית רפלקטיבית בקרב משתתפי המיזם? וביחס לאילו היבטים היא מתקיימת?

המחקר נשען על פרדיגמה איכותנית נטורליסטית (Lincoln & Guba, 1985) אשר מתחקה אחר התנסויות אנושיות המתרחשות בזמן ובהקשר נתון ושואפת לפרש ולנתח את מגוון המשמעויות המוענקות להתנסויות הללו על ידי האנשים החווים אותן (Creswell, 2013). במחקר הנוכחי שאפנו לאפשר למשתתפים לתאר את מחשבותיהם, רגשותיהם ותפיסותיהם ביחס להשתתפותם במיזם בהרחבה ככל האפשר.

המדגם

במחקר השתתפו 15 מרואיינים, סטודנטים לתואר ראשון בעבודה סוציאלית (ישראלים בלבד), אשר לקחו בעבר חלק במיזם והשתתפו בו בין השנים 2007–2009. המשתתפים רואיינו בתום השתתפותם במיזם ובנקודות זמן שונות מאז שהשתתפו בו. זאת מתוך רצון לאסוף ולהקיף את מכלול המשמעויות, החוויות והפרספקטיבות הכרוכות בתופעה הנחקרת (Rubin & Rubin, 2012). המרואיינים נדגמו בשיטת

הדגימה המכוונת (purposive sample) (Patton, 2002). הדגימה מגוונת וכללה גברים (4) ונשים (11). ארבעה ערבים-ישראלים (2 מוסלמים ו-2 נוצרים) ויהודים, ילידי הארץ, עולים וותיקים (2 סטודנטים שעלו מאתיופיה לפני יותר מ-5 שנים) וכן סטודנטים מרקע עדתי מגוון. ייצוג הסטודנטים הערבים במחקר משקף באופן כללי את מספרם במיזם בשנים אלו. הפנייה למרואיינים נעשתה באמצעות מכתב שהופץ בדוא"ל בשפה העברית, ובו פורטו מטרות המחקר וההליך (Creswell, 2013; Patton, 2002). עם המרואיינים שהביעו נכונות להתראיין נערכה שיחת טלפון ובה הוסברו שוב מטרות המחקר וההליך, כולל סוגיית הסודיות, ונקבע מועד לריאיון. כל המשתתפים חתמו על כתב הסכמה מדעת. את כל הראיונות למשתתפים היהודים והערבים ערכה בשפה העברית מראיינת יהודייה, אשר לא לקחה חלק בהנחיית המיזם. למרות ההכרה ביחסי כוח המשתמע מדיבור בשפת הקבוצה ההגמונית, ובפרט בהקשר של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני, וגם באתגר של קיום ריאיון עומק בשפה שאיננה שפת אם, בחרנו בכל זאת, בעיקר משיקולים טכניים וכלכליים, לקיים את הראיונות בעברית, שכן המרואיינים הערבים שלטו היטב בשפה. מרבית הראיונות בוצעו בבתיים של המרואיינים ושלושה מהם התקיימו בבית קפה שהמרואיין בחר.

הראיונות התבססו על מדריך ריאיון מובנה למחצה אשר כלל התייחסות לחוויות, רגשות ומחשבות שעלו במרואיינים ביחס להשתתפותם במיזם, ונשען על שאלות פתיחה (grand tour) כגון: "האם תוכלי לספר לי על החוויה של השתתפות במיזם? מה היו התחנות המשמעותיות שלך ביחס לחוויה שעברת?" בהמשך הריאיון נשאלו המרואיינים שאלות המכוונות למשמעויות האישיות המיוחסות להשתתפות במיזם כגון: "אילו התנסויות נחו על-ידיך כקשות ואילו התנסויות נחו כפשוטות יותר?" "מה למדת על עצמך בעקבות ההשתתפות במיזם?" "האם ובמה תרמה ההשתתפות במיזם לפיתוח הזהות המקצועית שלך?" הראיונות ארכו בין שעה לשעתיים, הוקלטו ותומללו במלואם.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על פי השלבים הבאים (Rubin & Rubin, 2012): בשלב הראשון קראו מחברי המאמר את תמלולי הראיונות קריאה מעמיקה, וקידדו יחידות משמעות ראשוניות (Creswell, 2013). בשלב השני, כאשר עבודת הקידוד הושלמה, קובצו הנתונים בקטגוריות אשר אפשרו השוואה בין התמות והמושגים, כפי שעלו אצל המרואיינים השונים. לבסוף, קובצו הקטגוריות לקטגוריות-על בעלות משמעויות רחבות יותר. לאחר סיום שלושת השלבים נבנתה המסגרת הקונספטואלית במגמה לתאר ולהרחיב את ההבנה של ההתנסות העומדת במרכזו של המחקר – תרומתו של מיזם "חיפה פוגשת את ברלין" לפיתוח מודעות רפלקטיבית ביקורתית בקרב הסטודנטים.

בכל שלבי המחקר, ובייחוד בשלבי הניתוח והכתיבה, נשמרו אמות המידה המקובלות במחקר איכותני (Lincoln & Guba, 1985). המראיינת הקפידה לקיים את הראיונות תוך יצירת אווירה נעימה שתאפשר למראיינים להציג באופן פתוח וגמיש את נקודת המבט שלהם ביחס להשתתפותם במיזם. המראיינת לא ניסתה להשפיע על המראיינים או לכוונם לכיוון חשיבה כזה או אחר. במהלך הריאיון סיפקה המראיינת למשתתפים הזדמנויות חוזרות ונשנות להבהיר את עמדותיהם ומחשבותיהם. כמו כן נשען המחקר על שלוש דרכים מרכזיות כדי שממצאי המחקר יהיו "ראויים לאמון" (trustworthiness) ובעלי יכולת העברה (Transferability) (Lincoln & Guba, 1985):

- 1) טריאנגולציה (Triangulation) – במחקר זה נעשה שימוש בטריאנגולציה של חוקרים (investigator triangulation), כלומר עירוב יותר מחוקר אחד במחקר. במהלך ניתוח נתוני המחקר קראו המחקרים את הראיונות וכל אחד מהם בנפרד הציע פרשנויות;
- 2) הערכה של אחרים (peer-review) – במחקר הנוכחי השתתפה חוקרת בכירה (המחברת השלישית) אשר הייתה מעורבת בכל שלבי המחקר וסיפקה חוות דעת מומחה לכל אורכו. היא הכירה את הראיונות ואת הממצאים על בוריים, ובמהלך השיחות עמה נידונו הממצאים השונים כדי להגיע להסכמה בין חוקרים לגבי הפרשנות המוצעת;
- 3) ריבוי מובאות – במחקר זה נעשה שימוש במובאות ובתיאורים עשירים. אלה יובאו כדוגמאות מתוך הראיונות להמחשת תהליך הפרשנות שנתנו החוקרים ולהבהרת הממצאים (Maxwell, 1996).

עקרונות אתיים

המחקר הנוכחי מתבסס על פרדיגמה איכותנית נטורליסטית (Lincoln & Guba, 1985), מתוך מחשבה כי שאלות המחקר והריאיון המלווה אותן נועדו לאפשר למשתתפים להשמיע את קולם, רגשותיהם ותפיסותיהם ביחס לנושאים רגישים שעלו במהלך השתתפותם במיזם. הדבר נכון במיוחד עבור משתתפים מקבוצת מיעוט – ערבים-פלסטינים אזרחי ישראל אשר עסקו בין היתר בסוגיות הקשורות בתחושת ההזדהות והשתייכות שלהם למדינת ישראל ולעם הפלסטיני, לאופן התייחסותו של הממסד הישראלי כלפיהם, וכדומה. חשיפתם של נושאים אלו בפני מראיינת יהודייה הייתה עלולה לעורר הן במשתתפים והן במראיינת תחושת מתח וחסר נוחות. לכן בתהליך גיוס המשתתפים ובראיונות הודגשה ההסכמה להשתתף מרצון במחקר ונעשה מאמץ ליצור אווירה פתוחה ולהגביר את התחושה של המשתתפים כי הם שולטים במהלך הריאיון ובתכנים. שמות המשתתפים שונו לשמות בדויים ופרטים מזוהים הוסוו כדי לשמור על סודיות ולמנוע כל אפשרות זיהוי.

ממצאים

מניתוח הראיונות עם המשתתפים הישראלים עולות שתי תמות מרכזיות: הראשונה – ניעות בין נקודות מבט שונות; והשנייה – רפלקטיביות ביחס לטבעם של הבדלים. להלן תוארנה תמות אלו באמצעות ציטוטים מתוך הראיונות שנערכו עם המשתתפים.

ניעות בין נקודות מבט שונות

המרוויינים התייחסו ליכולת לנוע בין נקודות מבט שונות שביטאו משתתפי הקבוצות כההליך מרכזי ומשמעותי שנחשפו אליו במסגרת המיזם. במהלך המיזם לוקחים הסטודנטים (ישראלים וגרמנים) חלק בפעילויות שונות (ביקור באתרים היסטוריים, הרצאות וכדומה), ומאוחר יותר הן מעובדות במסגרת העבודה הקבוצתית. הדיון הקבוצתי עוסק באופן שבו התנסות מסוימת המשותפת לכלל משתתפי המיזם מזמינה ומעוררת חוויות ונקודות מבט שונות. ריבוי קולות (Gergen, 1991) מתאפשר מתוך אופייה המגוון של הקבוצה הישראלית ומתוך מפגש עם חברי הקבוצה הגרמנית. שרון, משתתפת יהודייה, מתארת כיצד מפגש עם סטודנטים גרמנים חושף אותה לקיומן של נקודות מבט שונות משלה ביחס לסוגיית הקונפליקט היהודי-ערבי:

זה גרם לי להבין שאני חייבת לחפש את כל נקודות המבט. אני חושבת שעד לפרויקט הייתי באיזה שהיא אמונה שאני משתדלת לקבל את הסיפור בצורה כמה שיותר מלאה ולהבין את הסיפור מכמה שיותר צדדים ... הבנתי שזה לא ככה, שעד היום לא חיפשתי צדדים שאין לי גישה אליהם. אז אני עושה מאמץ אקטיבי לראות ולהכיר. אני חושבת שזה משהו מאוד כוללני לכל תחומי החיים ... זה בכל סיפור. גם בהקשרים המקצועיים שלי.

חשיפה לריבוי נקודות מביאה לתחושת התפכחות ביחס לנטייתו הטבעית של היחיד לבחון את המציאות סביבו מנקודת מבט אתנוצנטרית. יצירתה של תמונת עולם מורכבת יותר מתאפשרת כאשר המשתתפים נעשים מודעים לקיומן של נקודות מבט שונות ואחרות משלהם ואף מאמצים באופן פעיל עמדה סקרנית כלפיהן.

ניעות בין נקודות מבט שונות ואימוץ עמדה רפלקטיבית ביחס למחויבות של איש המקצוע לתור אחר נקודת מבטו של ה"אחר", כאמצעי לפרש ולהבין את המציאות סביבו, מתאפשרת גם באמצעות הקטינג (setting – מבנה) הבי-לטרלי של המיזם. מבנה (setting) המיזם, המבוסס על מפגשים בגרמניה ובישראל, מאפשר למשתתפים להתמקם בעמדות שונות, המזינות נקודות מבט נבדלות: "אורח" במדינה האחרת (כאשר הקבוצה מתארכת בגרמניה), ו"מארח" במדינת המוצא (כאשר הקבוצה הגרמנית מתארכת בישראל). ניעות בין עמדת ה"אורח" ל"מארח" יוצרת הזדמנות

לבחינה רפלקטיבית של חברי הקבוצה את האופן שבו הקשרים חברתיים ותרבותיים (נרטיב שואה/נכבה, מעמדה של השואה כאירוע מכונן בתביעת עצמאותה הלאומית והטריטוריאלי של מדינת ישראל, גזענות ויחסי כוח כתוצאה של הכיבוש ועוד) מקרינים על תהליכים קבוצתיים בתוך קבוצת הפנים (הקבוצה הישראלית) וכן על תהליכים בין-קבוצתיים המתקיימים בין קבוצת הפנים (הקבוצה הישראלית) לקבוצת החוץ (הקבוצה הגרמנית) (הבניית נרטיב השואה במדינות השונות, יחסי גרמניה-ישראל לאחר השואה, יחס גרמניה לכיבוש ועוד).

במסגרת הביקור בגרמניה, כשהם נמצאים בעמדת ה"אורח", מבקשים המשתתפים הישראלים להגדיר עצמם כקבוצה בעלת לאומיות "ישראלית" ברורה, אחידה וחזקה ("משלחת"). הדיון הבין-קבוצתי עוסק באופן שבו נוצרת ומתהווה הזהות החברתית (ישראלית) נוכח אירועים מכוננים (Epiphany) (Denzin & Lincoln, 1998) ("השואה") והבניית נרטיבים היסטוריים של הקבוצות השונות ביחס להם (Bar-On, 1993). הבנייתה של זהות חברתית "ישראלית" מנקודת מבטו הכמעט בלעדית של הרוב היהודי, נחוה על ידי המשתתפים הערבים כהשתקה. הדיון הקבוצתי עוסק עתה ביחסי הכוח בין תת-קבוצות בחברה הישראלית וכיצד מבטם של המשתתפים הגרמנים מזמין את העלאתם לדיון הבין-קבוצתי. בהדרגה, עולה בקבוצת הפנים (קבוצה ישראלית) דרישת המיעוט להכרה בריבוי הזהויות בקבוצה, ואת הדרישה הזו מפרשת קבוצת הרוב כקריאה להתבדלות ממנה. רון, משתתף יהודי, מתאר את שאיפתו להומוגניות וסולידריות קבוצתית מצד המשתתפים הערבים ביחס לשאלה "מהי זהות ישראלית?":

בגרמניה ... הייתה לי פנטזיה, ציפייה, שהבנות הערביות יהיו חלק מהקבוצה הישראלית בהתחשב בזה שהן גרות במדינת ישראל ... מה שמעניין שדווקא כשהתחיל המגע עם הקבוצה הגרמנית אז גם הביטוי של הבנות הערביות כמייצגות לאום שונה, דווקא אז זה בא לידי ביטוי. (רון)

המפגש עם הקבוצה הגרמנית מאפשר למשתתפים הערבים להציף את זהותם הקולקטיבית כנבדלת מזו של המשתתפים היהודים. הם מזמינים את חברי הקבוצות לדון בהבדלים (חברתיים, פוליטיים, תרבותיים) תוך-קבוצתיים ובין-קבוצתיים (זהות אישית וחברתית, דומה ושונה בין ערבים/גרמנים/יהודים). בכך נהיים הסטודנטים הערבים לשותפים סימטריים בקביעת נושאי הדיון בין הקבוצה הישראלית לקבוצה הגרמנית. עפאף, סטודנטית ערבייה, מתארת את תחושותיה:

כעסתי על עצמי כי הבנתי אחר כך שכאילו אני נתתי ליהודים להשתיק אותי ... אני שם שתקתי כי רציתי לתת להם את המקום שלהם. כאילו, אתם בגרמניה, קשה לכם, תדברו על זה כל הזמן. ושמתתי את עצמי בצד. כאילו אמרתי לעצמי כל הזמן, לא משנה, בישראל נדבר על הפלסטינים. בישראל נדבר על הכאב

דיאלוג בין-קבוצתי ככלי לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בחברה רב-תרבותית

שלנו, על התרבות שלי ... מה שעשיתי שם, השתקתי את עצמי. מה שאני כל הזמן גורמים לי לעשות. כאילו מה שהמדינה גורמת לי לעשות ... כי לזה התרגלתי, שהיהודי יותר חשוב ממני, שהיהודי צריך לתפוס את המקום, שיש לו חשיבות יותר. (עפאף)

הצורך של המשתתפים הערבים להציף ולהנכיח את חוויית ההשתקה שלהם בקבוצה, חייבה את חברי קבוצת הפנים (קבוצה ישראלית) להכיר בקיומן של תת-קבוצות בתוכה, להכיר ולזהות את יחסי הכוח הקיימים ביניהן ולעקוב אחר האופן שבו יחסים אלו משועתקים מן המציאות החיצונית לתוך העבודה הקבוצתית. הכרה בפרקטיקה זו מאפשרת למשתתפים לבחון באופן רפלקטיבי את הקשר הקיים בין מועדפות (פריבילגיה) לבין נגישות ושליטה במשאבים, גם במסגרת הקבוצתית, ובהתאמה, גם בחברה הרחבה ובשיח המקצועי.

בה בעת, כשהם נמצאים בעמדת ה"מארח", עוסק הדיון הבין-קבוצתי באופן שבו הסטודנטים הגרמנים חווים, מפרשים ושופטים את המציאות החברתית-תרבותית המקומית, ובהתאם לכך בצורך של חברי הקבוצה הישראלית "להציג" ו"להסביר" להם אותה. מציאות זאת מוסברת באמצעות שתי נקודות מבט שהן קוטביות זו לזו: מבעד לנקודת המבט הראשונה, מתוארת ישראל כמדינה רב-תרבותית המאופיינת בפלורליזם ובהכרה בריבוי הזהויות שבקרבה. מבעד לנקודת המבט האחרת, מתוארת ישראל כבעלת מדיניות חברתית ופוליטית הנגועה בכיבוש, באפליה מוסדית מתמשכת ובגזענות.

התבוננות רפלקטיבית של חברי הקבוצה על ניעותם בין שתי נקודות מבט אלו מאפשרת להתבונן על המציאות החברתית והפוליטית כמציאות מובנית (constructed), ולא כבעלת איכות שהיא מהות בפני עצמה. מודעות למקומם המשמעותי של תהליכי הבניה חברתית בעיצוב הזהות האישית, החברתית והמקצועית מעוררת לא פעם קושי: מיקי, סטודנט יהודי, מתאר במובאה הבאה את התחושות המתעוררות בו כשהוא מכיר בקיומן של נקודות מבט קוטביות בתוכו:

"הייתה לזה משמעות מאימת ומגדלת בשבילי. מאימת כי אתה שומע עמדות שהן שונות משלך או בקצה האחר של הסקאלה או מנוגדות, ויש בזה משהו מאיים כי מה אם תשתכנע? ... מגדל כי הקונפליקטים שעלו בי לגבי התפיסות הפוליטיות שלי, לגבי צדקת הדרך של מדינת ישראל, שהיא גם עושה הרבה טעויות בדרך. (מיקי)

התבוננות רפלקטיבית ביחס ליכולת להכיל בעת ובעונה אחת נקודות מבט קוטביות זו לזו, נחווית כמגדלת משום שהיא מערערת על חשיבה בינארית של היחיד את ה"אחר". בסוג מודעות זה ה"עצמי" אינו מומשג כישות פסיכולוגיות נבדלת, אלא כמכלול של הרבה "עצמיים" אשר נוצרים מתוך אינטראקציה בין היחיד לסביבתו

החברתית, ומקיימים ביניהם דיאלוג פנימי (Yan & Wong, 2005). במילים אחרות, חשיפה לריבוי נקודות מבט מאפשרת לעקוב אחר האופן שבו היחיד מבנה את המשמעויות שהוא מייחס לעצמו, ל"אחר" ולמפגש ביניהם (Kondrat, 1999).

רפלקטיביות ביחס לטבעם של הבדלים

מפגש בין קבוצות המתאפיינות בשונות תרבותית אך בעלות היסטוריה משותפת (ישראל-גרמניה, ישראל-פלסטיין), מהווה באופן טבעי הזדמנות לבחינתן של זהויות קולקטיביות ואישיות ושל הקטגוריות השונות המעצבות אותן. כך לדוגמה, חקירה משותפת של מלחמת העולם השנייה כאירוע היסטורי המתאפיין בקיומם של נרטיבים קולקטיביים שונים בקרב כל אחת מן הקבוצות, מעורר במשתתפים שאלות הנוגעות למקומה של "לאומיות" בזהותם הקולקטיבית ומשקלה של קטגוריה זו, בהשוואה לקטגוריות אחרות. התבוננות באופן שבו סטודנטים גרמנים מבנים את זהותם הקולקטיבית, מאפשרת תהליך דומה בקרב חברי הקבוצה הישראלית. הם דנים באופן שבו אירועים מסוימים (שואה/נכבה/מלחמת העולם השנייה), זוכים לפרשנויות נרטיביות שונות ולמקומם של נרטיבים אלו בעיצוב זהויות קולקטיביות של כל אחת מהתת-קבוצות הנוצרות עתה במרחב הקבוצתי: ערבית, יהודית וגרמנית. כמו-כן, חברי הקבוצות מתייחסים לאופן שבו הקשרים אלו מעצבים את הקדימות והמקום שמקבלות קטגוריות מסוימות בזהות הקולקטיבית. אדם, סטודנט יהודי, מתייחס לכך בדוגמה הבאה:

אני כן מאמין בזה שנכון שלבן-אדם תהיה זהות לאומית ... ראיתי אצלם [הגרמנים] משהו שלא קיים אצלי, באמת הגישה הזאת של אורחי כל העולם, לא משנה הזהות שלנו, ואנחנו יכולים לחיות בגרמניה, בהונגריה או לא יודע בצ'כיה וזה חסר משמעות. זה משהו חדש, כאילו זה לא משהו שאני ... זה לא הדרך שבה אני חי, וזה לא דרך שיצא לי להיתקל בה לפני זה, כי בארץ כל אחד מגובש בזהות שלו ונלחם על הזהות שלו, וזו גישה שונה לגמרי, כאילו זה משהו חדש. (אדם)

דיאלוג בין-קבוצתי מאפשר מפגש עם "משהו חדש", משום שהוא מעודד לחשיבה רפלקטיבית ביחס לאופנים שבהם קטגוריות של הבדלים (categories of difference) מקבלות קדימות שונה בהקשרים תרבותיים שונים: כך, בעוד שקטגוריות מסוימות נתפסות כמרכזיות בהקשר אחד (לדוגמה, ישראל) וזוכות ל"בולטות" יתר, בהקשר אחר (לדוגמה, גרמניה) הן עשויות להיתפס כפריפריאליות בתהליכי עיצוב זהות. הכרה בטבען המובנה (constructed) של קטגוריות של הבדלים ובאופן שבו קטגוריות אלה מדוברות היווה ציר מרכזי בעבודת הקבוצה הישראלית. חברי הקבוצה מתבוננים בשיחים השונים המתייחסים להבדלים שבין יהודים לערבים. הם מתייחסים לאופן שבו שיחים אלו מקרינים על היכולת לנהל דיאלוג ישיר וכן

דיאלוג בין-קבוצתי ככלי לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בחברה רב-תרבותית

על מערכת יחסים הקיימת ביניהם. דנה, סטודנטית יהודייה, מתייחסת לכך בדוגמה הבאה:

כשיש מפגשים, נגיד של יהודים וערבים, נגיד באוניברסיטה או בכלל, גם אם מתעסקים נגיד בהבדלים, בפערי התרבויות ודברים כאלה, לא מתעסקים בהבדלים המהותיים של המשמעות של הזהות ... מה המשמעות של הרוח היהודי, מה המשמעות של המיעוט הערבי, מה זה להיות עם שהוא עם שולט במירכאות, או עם שהוא במיעוט, ואני חושבת שהנושא הזה הוא נוגע בהרבה קצוות מאוד רגישים של הנפש, כאילו התחושות הכי בסיסיות של שייכות, של ביטחון, של מי אני ומה אני. זה נושא שהוא מעניין והרבה פעמים הוא נשאר ככה מתחת לפני השטח, הוא תמיד קיים ... אני חושבת שבמפגשים פשוט התחלנו לעשות, לגעת בדברים האלה. (דנה)

דנה מצביעה על קיומם של שני שיחים מרכזיים המתייחסים להבדלים בין יהודים לערבים: השיח הראשון נוטה להתמקד בהבדלים "בין-תרבותיים" המתקיימים בין יהודים לערבים (ברוח הגישה השנייה לחינוך רב-תרבותי – רגישות ל"אחר". השיח השני עוסק בהבדלים בין יהודים לערבים תוך התבוננות ביחסי הכוח (יחסי מיעוט-רוב, שולט-נשלט ועוד), המתקיימים בין שתי הקבוצות.

עיסוק בקונפליקט וביחסים הנרקמים בקבוצה בין יהודים לערבים נחוזה כמורכב מבחינה רגשית אך גם כהכרחי. הוא מוביל להכרה המטלטלת כי עמדת כוח היא פריבילגיה המיוחסת לקבוצת הרוב היהודית. תחושת הכוח מאפשרת לקבוצת הרוב להבנות את המציאות הקיימת מנקודת מבטה ובהתאמה אף להבנות את ה"אחר" ולעצב את אופי הקשר עמו. נור, משתתפת ערבייה, מתייחסת לכך בדוגמה הבאה:

"לפני הפרויקט לא שאלתי שאלות. הרגשתי שטוב שאני גרה כאן. אפילו שינתי בשירות לאומי. בעקבות הפרויקט הבנתי שיהודים לא מתאמצים להבין אותנו ולהכיר בדעה שלנו. רק בקבוצה, זה היה הפעם הראשונה שיהודייה מקשיבה לסיפור שלי כערבייה. אני רואה את שני הצדדים אבל הבנתי שיהודים לא תמיד רואים או צריכים לראות את שני הצדדים, אלא רק את הצד שלהם. את הכעס שלהם על הערבים. מה שגורם לקונפליקט בינינו זה חוסר ההקשבה לכל מה שקורה ביחסים בין יהודים לערבים כל השנים כתוצאה מכך המלחמות וכל זה. (נור)

לסיכום, נראה כי חשיפתם של הבדלים בין-קבוצתיים באמצעות התבוננות על תהליכים חברתיים היוצרים ומשמרים הבדלי כוח, מאפשרת למשתתפים לאמץ עמדה מפוכחת וביקורתית יותר ביחס לאופן שבו הם מבינים ותופסים את המבנה החברתי שבתוכו הם פועלים וביחס לאופן שבו הם עצמם (בין אם במודע או שלא במודע), תורמים באופן פעיל לשימורו (Abrams & Gibson, 2007).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תרומתו של מפגש בין-קבוצתי, המתקיים במסגרת בין-לאומית, להכשרתם של סטודנטים לעבודה סוציאלית לקראת עבודתם במציאות מגוונת ורב-תרבותית. ממצאי המחקר העלו שתי תמות מרכזיות: הראשונה – "ניעות בין נקודות מבט שונות", והשנייה – "רפלקטיביות ביחס לטבעם של הבדלים". מממצאים אלו עולה כי המפגש הבין-קבוצתי מעודד לחשיבה רפלקטיבית ביקורתית ביחס לשני מושגים מרכזיים: הקשר ויחסי כוח.

המונח הקשר (Contextuality) הוא שם כולל להקשרים תרבותיים, חברתיים, פוליטיים וגלובליים שבהם פועל היחיד, והם אלו המעצבים את המשמעויות והפרשנויות שמייחס היחיד להתנסויותיו. ניתוח הממצאים מעלה כי מפגש בין-קבוצתי מטבעו, ובפרט מפגש המתקיים במסגרת בין-לאומית, מזמין את המשתתפים לדלג בין נקודות מבט שונות. בכך הוא מאפשר התבוננות ביקורתית על מקומו של ההקשר (חברתי, תרבותי, פוליטי) בהבנייתן של התנסויות אנושיות ושל יחסים בין-אישיים ובין-קבוצתיים. לדוגמה, מניתוח הממצאים עולה כי המפגש הבין-קבוצתי מאפשר למשתתפים להבין כיצד ההקשר התרבותי מעצב את האופן שבו "אחרות" מובנית בקבוצה. בהקשרים מסוימים, הקבוצה האחרת יכולה להיראות דומה, ואילו בהקשרים אחרים עשויה להיראות שונה ו"אחרת". מעבר לכך, הקשרים מסוימים הציפו קטגוריות מסוימות של הבדלים (לאום, אתניות, מגדר) שדרכן יכלו המשתתפים לראות ולעצב את "האחר", ובהתאמה להציג ולחוות את עצמם. רפלקטיביות ביקורתית על השפעתו המרכזית של ההקשר אפשרה למשתתפים לבחון כיצד הם מעצבים את ה"עצמי", את ה"אחר" ואת היחסים ביניהם.

יחסי כוח (power relations) הוא מונח המתייחס להכרה בקיומם של פערים בכוח, ולהשלכותיהם על קבוצות מוחלשות (אפליה, שוליות, דיכוי, השתקה) ועל קבוצות חזקות יותר (כמו מועדפות המתבטאת בנגישות למשאבים, דומיננטיות, והיכולת להשתיק קולות אחרים בשיח). במסגרת המפגש יכלו המשתתפים לפתח רפלקטיביות ביקורתית ביחס לשאלה "נקודת המבט של מי נחשבת?"; ועל הדינמיקה הקבוצתית והחברתית המעצבת תהליכים אלה (כמו יחסי רוב-מיעוט). כמו כן, אפשר המפגש חשיבה רפלקטיבית על הדינמיקה המתקיימת בין המונחים השונים. לדוגמה, התבוננות על האופנים שבהם הקשר מעצב יחסי כוח, והכרה בכך שהאופן שבו יחסי כוח מופיעים בקבוצה עשוי להיות שעתוק של מבנים ברמת המאקרו. באופן ספציפי, המפגש מדגיש את הקשר הבלתי ניתן להפרדה שבין מיקרו ומאקרו, וכן את הצמידות שבין מועדפות להדרה. מתגבשת ההכרה כי הבדלים בכוח מעצבים באופן בלתי נמנע את היחסים שבין ה"עצמי" וה"אחר".

הקשר ויחסי כוח הם שני עמודי יסוד בתפיסה ביקורתית של רבת-תרבותיות. זאת, משום שגישה זאת חותרת לצדק חברתי ולשוויון, וטוענת כי אלה יכולים להיות מושגים רק תוך כדי עיסוק בשאלות מהותיות הקשורות להקשר סוציו-פוליטי רחב, וליחסי הכוח הטבועים בו (Gorski, 2009; Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Sisneros et al., 2008). ברוח זו, חינוך לעבודה סוציאלית רבת-תרבותית הנגזר מגישה ביקורתית ומתנגדת לדיכוי, מבקש להתמקד בחקירת הביטויים של הבדלי הכוח אשר מתקיימים במסגרות החברתיות והבין-אישיות שבהם פועל היחיד כפרט וכאיש מקצוע (Dominelli, 2004). חוקרים ומחנכים הפועלים ברוח גישה זאת מתעניינים במיוחד בהערכת האופן שבו יחסי כוח אלו משתחזרים גם במפגש המקצועי ובמיוחד באופן שבו המיקום החברתי של העובד הסוציאלי (אשר לרוב משתייך לקבוצות חזקות בעלות נגישות גבוהה למשאבים), מקרין על אופן הבנייתו את האנשים שעמם הוא עובד כ"אחרים" (Abrams & Gibson, 2007; Jeyasingham, 2012; Kondrat, 1999; Nylund, 2006; Sisneros et al., 2008).

אנו טוענים כי דיאלוג בין-קבוצתי הוא כלי חינוכי-התנסותי ולוונטי ביותר להכשרת סטודנטים לעבודה במציאות מגוונת ומשתנה. זאת כיוון שהוא טומן בחובו אפשרות לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית ביחס להקשר וליחסי כוח. פיתוחה של עמדה רפלקטיבית וביקורתית מתאפשר באמצעות ארבעה תהליכים המתקיימים במסגרת המפגש הבין-קבוצתי:

1) מעבר מהסקה דדוקטיבית להסקה אינדוקטיבית. דיאלוג בין-קבוצתי משמש "מעבדה חיה" לבחינה ולאגור של האופן הדדוקטיבי ("טבעי") שבו אנו נוטים להתייחס ל"אחרים" (למשל, באמצעות חשיבה סטריאוטיפית), ובה בעת מאפשר התנסות בפיתוח חשיבה אינדוקטיבית. חשיבה אינדוקטיבית היא כלי משמעותי בפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בקרב סטודנטים (Lum, 2007), משום שהיא מאפשרת לחקור את התרבות של ה"אחר" מתוך עמדה סקרנית, נאיבית (Dyche & Zayas, 1995), הבוחנת את ההקשרים השונים המעצבים את התנסויותיו (Leigh, 1998; Seeley, 2004; Thornton & Garrett, 1995).

2) מעבר מתפיסה מהותנית להבנייתית. בעוד התפיסה המהותנית מדגישה את טבעם האובייקטיבי של הבדלים ושוני, הגישה ההבנייתית רואה הבדלים כמשתנים וכטבועים בתוך הקשר מסוים (חברה, תרבות, היסטוריה, שפה). רפלקטיביות ביחס להקשר וליחסי הכוח מאפשרת העלאת המודעות לטבען המובנה של קטגוריות, ולהכרה שאלה אינן יכולות להיות מובנות כנמצאות מחוץ לתודעה האנושית. דווקא התהליכים החברתיים המערבים יחסי כוח (פוליטיים, משפטיים, כלכליים, דתיים ומדעיים) הם אלה היוצרים קטגוריות של הבדלים, מגדירים קדימויות,

ומעניקים להן משמעויות (Ben-Ari, 2001; Gergen, 1999; Lincoln & Guba, 1985; Rosenblum & Travis, 2002).

3) מעבר מהתמקדות ב"אחר" להתמקדות ב"עצמי". להבדיל מגישות מסורתיות יותר לחינוך לרב-תרבותיות המתמקדות ב"אחר", דיאלוג בין-קבוצתי משמש פלטפורמה להסטת המוקד אל עבר ה"עצמי" ולפיתוח מודעות עצמית (Ben-Ari & Strier, 2010; Dean, 2001; Johnson & Munch, 2009; Nadan & Ben-Ari, 2012; Williams, 2006). בחינת יחסי כוח והקשר מזמין אנשי מקצוע המשתייכים לקבוצות מועדפות יותר בחברה להכיר באופן שבו תפיסות העולם הסובייקטיביות שלהם, הפריבילגיות והמשאבים העומדים לרשותם, מבנים את עמדותיהם האישיות והמקצועיות ביחס ל"אחר" (Jeyasingham, 2012).

4) התנסות בהצטלבויות של קטגוריות (intersectionality). הקטגוריות השונות (אתניות, מגדר, צבע עור, לאום ועוד) למעשה אינן מתקיימות בנפרד זו מזו, אלא מתקיימות בד בבד (Yuval-Davis, 2006). גישות מסורתיות להכשרה רב-תרבותית נטו להתמקד ולהתבונן בקטגוריות ייחודיות, לרוב, קטגוריה אחת (למשל מגדר, או אתניות). במציאות, הקטגוריות השונות מצטלבות זו בזו. מפגש בין-קבוצתי מציג חלופה בכך שהוא מהווה זירה שבה אפשר להכיל את מגוון השונות המתקיימות בקבוצה, ולהתנסות הלכה למעשה בחקירת ההצטלבויות ביניהן, ובהשלכות של הצטלבויות אלו על יחסי הכוח המתקיימים בתוך הקבוצה ובין הקבוצות.

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. ראשית, המחקר הנוכחי התמקד באופן בלעדי בהתנסויותיהם של משתתפות ומשתתפים ישראלים אשר לקחו חלק במיזם. בחינת המשמעויות שמייחסים משתתפים גרמנים להתנסות שמציע המיזם הייתה עשויה להציע תרומה רבה לחקירתו של מפגש דיאלוג במסגרת בין-לאומית. לצערנו, מסיבות שונות, לא הייתה לנו אפשרות לאסוף נתונים אלה. מחקר עתידי אשר יבחן את נקודות המבט של משתתפים משתי הקבוצות ירחיב את הידע על מפגשים אלו ועל התרומה שהם יכולים להציע לחינוך ולהכשרה רב-תרבותית ולפיתוחה של רפלקטיביות ביקורתית. מגבלה נוספת של מחקר זה נוגעת למציאות המשותפת שחולקים משתתפי המחקר עם חוקריו. מכיוון שאנחנו הנחינו את המפגשים, ומאוחר יותר חקרנו את ההתנסויות העולות ממנו, יש להניח כי מעורבותנו כמנחי הקבוצה מקרינה על האופן שבו ניתחנו את נתוני המחקר. כדי להתמודד עם מעורבות זאת, בחנו את הנתונים מתוך עמדה רפלקטיבית אשר אפשרה לנו לשמור על תקפות ומהימנות בכל הנוגע לדיוק הפרשנויות המוצעות לנתונים. כמו כן, הסתייענו בחוקרת בכירה (המחברת השלישית) אשר בד בבד עימנו קראה את ממצאי המחקר ואת הפרשנויות המיוחסות להתנסויות של המרואיינים.

לסיכום – דיאלוג בין-קבוצתי הינו כלי התנסותי יעיל לחינוך והכשרה לעבודה סוציאלית בחברה רבת-תרבותית. הוא משמש קרקע פורייה לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית ביחס למקומם של הקשר ויחסי כוח. כלי זה עשוי לתרום למאמץ המקצועי לחנך אנשי מקצוע ביקורתיים, רפלקטיביים ומחויבים חברתית. אימוץ מבט פוליטי וביקורתי עשוי לעזור להתמודד עם האתגרים החברתיים והמקצועיים הטמונים בעבודה בחברות המאופיינות בשונות הולכת וגדלה, ביחסים בין-קבוצתיים טעונים, ובקונפליקטים פוליטיים.

מקורות

- ההנחיות המשותפות לביצועם ולקידומם של חילופי נוער וצעירים ישראל-גרמניה (2011). אוהור: 8/8/2015 [http://www.conact-org.de/fileadmin/user_upload/pdf/Gemeinsame Bestimmungen HE.pdf](http://www.conact-org.de/fileadmin/user_upload/pdf/Gemeinsame_Bestimmungen_HE.pdf)
- קורין-לנגר, נ. ונדן, י. (2012). עבודה סוציאלית בחברה מגוונת ומרובת תרבויות. בתוך: מ. חובב, א. לונטל וי. קטן (עורכים), עבודה סוציאלית בישראל (עמ' 506–526). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- Abrams, L. S., & Gibson, P. (2007). Reframing multicultural education: Teaching white privilege in the social work curriculum. *Journal of Social Work Education, 43*, 147–160. doi:10.5175/JSWE.2007.200500529
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bar-On, D. (1993). First encounter between children of survivors and children of perpetrators of the Holocaust. *Journal of Humanistic Psychology, 33*(4), 6–14. doi:10.1177/00221678930334002
- Bar-On, D., & Kassem, F. (2004). Storytelling as a way to work through intractable conflicts: The German-Jewish experience and its relevance to the Palestinian-Israeli context. *Journal of Social Issues, 60*, 289–306. doi:10.1111/j.0022-4537.2004.00112.x
- Bar-On, D., Ostrovsky, T., & Fromer, D. (1998). Who am I in relation to my past, in relation to the other? German and Israeli students confront the Holocaust and each other. In Y. Danieli (Ed.), *International handbook of multigenerational legacies of trauma* (pp. 97–116). New York, NY: Plenum Press.
- Ben-Ari, A. (2001). Changes and developments in homosexuality research: A three-decade perspective. *Journal of Applied Social Science, 25*, 169–174.
- Ben-Ari, A., & Strier, R. (2010). Rethinking cultural competence: What can we learn from Levinas? *British Journal of Social Work, 40*, 2155–2167. doi:10.1093/bjsw/bcp153
- Chaitin, J. (2008). Bridging the impossible? Confronting barriers to dialogue between Israelis and Germans and Israelis and Palestinians. *International Journal of Peace Studies, 13*(2), 33–58.
- Chaitin, J. (2011). *Peace-building in Israel and Palestine: Social psychology and grassroots initiatives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Chestang, L. W. (2004). The development of social work's discourse on multicultural issues

- during the past 20 years. In L. Gutierrez, M. D. Zuniga, & D. Lum (Eds.), *Education for multicultural social work practice: Critical viewpoints and future directions* (pp. 173–184). Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
- Cooper, S. (1973). A look at the effect of racism on clinical work. *Social Casework*, 54, 76–84.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). *The cultural competence continuum. Toward a culturally competent system of care: A monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed*. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center.
- Dean, R. G. (2001). The myth of cross-cultural competence. *Families in Society*, 82, 623–630. doi: 10.1606/1044-3894.151
- Denzin, N. K., & Lincoln, S. Y. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & S. Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative research* (pp. 1–34). London: Sage.
- Dessel, A., Rogge, M., & Garlington, S. (2006). Using intergroup dialogue to promote social justice and change. *Social Work*, 51, 303–315. doi: 10.1093/sw/51.4.303
- Dominelli, L. (2004). Culturally competent social work: A way toward international anti-racist social work?. In L. Gutierrez, M. D. Zuniga, & D. Lum (Eds.), *Education for multicultural social work practice: Critical viewpoints and future directions* (pp. 281–294). Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
- Dyche, L., & Zayas, L. H. (1995). The value of curiosity and naiveté for the cross-cultural psychotherapist. *Family Process*, 34, 389–399. doi: 10.1111/j.1545-5300.1995.00389.x
- Ford, K. A., & Malaney, V. K. (2012). I now harbor more pride in my race: The educational benefits of inter-and intraracial dialogues on the experiences of students of color and multiracial students. *Equity & Excellence in Education*, 45, 14–35. doi: 10.1080/10665684.2012.643180
- Gardner-Feldman, L. (1984). *The special relationship between West Germany and Israel*. Boston, MA: George Allen & Unwin.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York, NY: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London, England: Sage.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309–318. doi:10.1016/j.tate.2008.07.008
- Green, J. W. (1999). *Cultural awareness in the human services* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gurin, P., Nagda, B. R. A., & Zúñiga, X. (2013). *Dialogue across difference: Practice, theory, and research on intergroup dialogue*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33, 2, 87–105. doi:10.1023/A:1010389023211
- Jeyasingham, D. (2012). White noise: A critical evaluation of social work educations

- engagement with whiteness studies. *British Journal of Social Work*, 42, 669–686. doi:10.1093/bjsw/bcr110
- Johnson Y. M., & Munch, S. (2009). Fundamental contradictions in cultural competence. *Social Work*, 54, 220–231. doi:10.1093/sw/54.3.220
- Kondrat, M. E. (1999). Who is the “self” in self-aware: Professional self-awareness from a critical theory perspective. *Social Service Review*, 73, 451–477. doi:10.1086/514441
- Kondrat, M. E. (2002). Actor-centered social work: Re-visioning person-in-environment through a critical theory lens. *Social Work*, 47, 435–448. doi:10.1093/sw/47.4.435
- Latting, J. (1990). Identifying the “isms”: Enabling social work students to confront their biases. *Journal of Social Work Education*, 26, 36–44. doi:10.1080/10437797.1990.10672132
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconstruction in divided societies*. Washington, DC: United States Institute of Peace.
- Leigh, J. W. (1998). *Communicating for cultural competence*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Litvak-Hirsch, T., & Bar-On, D. (2007). Encounters in the looking-glass of time: Longitudinal contribution of a life story workshop course to the dialogue between Jewish and Arab young adults in Israel. *Peace and Conflict Studies*, 14, 23–46.
- Litvak-Hirsch, T., Bar-On, D., & Chaitin, J. (2007). Constructing self, constructing others: Jewish-Israeli perceptions of Palestinians and Germans. *Israel Studies Forum*, 22(2), 3–27.
- Lum, D. (2007). *Culturally competent practice: A framework for understanding diverse groups and justice issues* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson.
- Maoz, I. (2004). Coexistence is in the eye of the beholder: Evaluating intergroup encounter interventions between Jews and Arabs in Israel. *Journal of Social Issues*, 60, 437–452. doi:10.1111/j.0022-4537.2004.00119.x
- Maoz, I. (2011). Does contact work in protracted asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians. *Journal of Peace Research*, 48, 115–125. doi:10.1177/0022343310389506
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nadan, Y. & Ben-Ari, A. (2013). What can we learn from rethinking multiculturalism in social work education? *Social Work Education*, 32, 1089–1102. doi:10.1080/02615479.2012.723686
- Nagda, B., & Gurin, P. (2007). Intergroup dialogue: A critical-dialogic approach to learning about difference, inequality, and social justice. *New Directions for Teaching and Learning*, 111, 35–45. doi:10.1002/tl.284
- Nagda, B. A., Spearmon, M. L., Holly, L. C., Harding, S., Balassone, M. L., Moise-Swanson, D., & de Mello, S. (1999). Intergroup dialogues: An innovative approach to teaching about diversity and justice in social work programs. *Journal of Social Work Education*, 35, 433–449. doi:10.1080/10437797.1999.10778980
- Nagy, G., & Falk, D. (2000). Dilemmas in international and cross-cultural social work education. *International Social Work*, 43, 49–60.

- National Association of Social Workers (2001). *NASW committee on racial and ethnic diversity: Standards for cultural competence in social work practice*. Washington, D.C.Z: NASW Press.
- National Association of Social Workers (2007). *Indicators for the achievement of the NASW standards for cultural competence in social work practice*. Washington, D.C: NASW Press.
- Newsome, M. (2004). Analysis of past and present movements in cultural competence theory and practice knowledge in social work. In L. Gutierrez, M. Zuniga, & D. Lum (Eds.), *Education for multicultural social work practice* (pp. 3–18). Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
- Nylund, D. (2006). Critical multiculturalism, whiteness, and social work. *Journal of Progressive Human Services, 17*(2), 27–42. doi:10.1300/J059v17n02_03
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reisch, M., & Jani, J. S. (2012). The new politics of social work practice: Understanding context to promote change. *British Journal of Social Work, 42*, 1132–1150. doi:10.1093/bjsw/bcs072
- Rosenblum, K. E., & Travis, T. C. (2002). *The meaning of differences: American constructions of race, sex and gender, social class, and sexual orientation* (3rd ed.). New York, NY: McGraw.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practices around the world* (pp. 3–14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schlesinger, E. (2004). Historical perspectives on education for ethnic sensitive and multicultural practice. In L. Gutierrez, M. D. Zuniga, & D. Lum (Eds.), *Education for multicultural social work practice: critical viewpoints and future directions* (pp. 31–52). Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
- Seeley, K. M. (2004). Short-term intercultural psychotherapy: Ethnographic inquiry. *Social Work, 49*, 121–131. doi:10.1093/sw/49.1.121
- Sisneros, J., Stakeman, C., Joyner, M. C., & Schmitz, C. L. (2008). *Critical multicultural social work*. Chicago, IL: Lyceum.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2003). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (4th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Sue, S. (1998). In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. *American Psychologist, 53*, 440–448. doi: 10.1037/0003-066X.53.4.440
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology, 33*, 1–39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *The social psychology of intergroup behavior* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.

דיאלוג בין-קבוצתי ככלי לפיתוח רפלקטיביות ביקורתית בחברה רב-תרבותית

- Thornton, S., & Garrett, K. J. (1995). Ethnography as a bridge to multicultural practice. *Journal of Social Work Education, 31*, 67–74. doi:10.1080/10437797.1995.10778840
- Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society, 87*, 209–220. doi: 10.1606/1044-3894.3514
- Wright, S. C., Brody, S. M., & Aron, A. (2004). Intergroup contact: Still our best hope for improving intergroup relations. In C. S. Crandall & M. Schaller (Eds.), *Social psychology of prejudice: Historical and contemporary issues* (pp. 119–146). Lawrence, KS: Lewinian Press.
- Yan, M. C., & Wong, Y. R. (2005). Rethinking self-awareness in cultural competence: Toward a dialogic self in cross-cultural social work. *Families in Society, 86*, 181–188. doi: 10.1606/1044-3894.2453
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Womens Studies, 13*, 193–209. doi:10.1177/1350506806065752

