

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

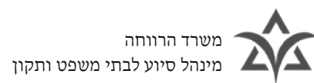
כרך כ"ו • גיליון 47

תמוז תשע"ח – יוני 2018

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



צבא בשירות הקהילה: אתנוגרפיה של תוכנית הכנה לצה"ל בקהילה אתנית

מני מלכה

תקציר

המאמר מתבסס על מחקר אתנוגרפי שנערך בקרב קהילה אתנית הממוקמת בשולי החברה, ובחן את אופני תגובתה של הקהילה לשוליות ולהדרה החברתית. המאמר מתמקד בתוכנית הכנה לצה"ל שיועדה לבני נוער מקהילת יוצאי קווקז, ואשר נוצרה ביוזמת פעילים מהקהילה. התוכנית התקיימה תחת המעטפת של המיזם "זינוק בעלייה", שבמסגרתו הועסק רכז מתוך הקהילה בתפקיד של מגשר בינה ובין מוסדות הצבא.

הממצאים מצביעים על ארבעה תחומים שבהם פעלו מדריכי ההכנה כדי להתמודד עם השלכות השוליות וההדרה החברתית על בני הנוער: נראות של הצלחה, תחושת מסוגלות, הכנה לחיים וסולידריות של קהילה קטנה. כמו כן, הממצאים מלמדים כי מדריכי התוכנית גייסו את אתוס השירות הצבאי, כדי להכין את המשתתפים לחיים ולהשלים ידע וחוויות שלא היו נגישים להם מספיק בשל השוליות וההדרה החברתית.

מן הממצאים עולה כי פעולת המדריכים תאמה את פרדיגמת הלמידה והאפקטיביות, שבאמצעותה הם עשו שימוש בידע ובתפיסות חברתיות שיש להם על אודות החברה הישראלית, כדי להתאים את דרכי פעולתם לצורכי נוער בהדרה.

מילות מפתח: אתנוגרפיה ביקורתית, בני נוער, הדרה, הכנה לצה"ל, קהילה אתנית, שוליות חברתית, שירות צבאי

מבוא

צבא, שירות צבאי וצבאיות (מיליטריזם) לוקחים חלק מרכזי בתהליך החברות של מרבית בני הנוער בישראל (ישראלשווילי, 1994; פורמן, 1994). החובה לשרת בצה"ל מתורגמת לסדרת מבחנים ואתגרים אישיים וחברתיים שבהם בני הנוער מצופים לעמוד (זיו, 1984; מייזלס, 1995). מדובר במעבר חד מחיים אזרחיים לאורח חיים צבאי, שאליו נלווים מאמץ גופני ודחק פסיכולוגי, ולכן יש צורך בהקמתן ובהפעלתן של מסגרות הכנה לצה"ל (ישראלשווילי, 1978, 1992; סמילנסקי ופלדמן, 1993).

לאורך השנים צה"ל ומערכת החינוך היו אמונים על הכנתם של בני נוער לשירות הצבאי, אך מאז שנות השמונים, מגמות הליברליזציה וההפרטה שהתחוללו בחברה הישראלית הובילו לצמצום תפקידם של מוסדות מדינתיים בהכנה לצה"ל (שקד, 1994). בעקבות שינויים אלו, התפתח בישראל מגוון תוכניות הכנה לצבא בתוך המגזר הפרטי והשלישי (הראל, 2000).

מרבית המחקרים שעסקו בתוכניות ההכנה לצבא בישראל, בחנו את מידת יעילותן בשיפור יכולת המשתתפים לעמוד בלחץ נפשי ובמאמץ גופני (למשל ישראלשווילי, 1992; ישראלשווילי וטאובמן, 1997; לוסקי, 1988; צונץ, 1994; רביב ורוטשטיין, 1995). מחקרים בודדים עסקו בהיבטים סוציולוגיים, היסטוריים ואנתרופולוגיים של תוכניות ההכנה (אבן-ארי, 2004; הראל, 2000; שקד 1994). בתוך שדה מחקרי זה בולטים בהיעדרם מחקרים אשר בחנו תוכניות הכנה לבני לנוער מקהילות שנדחקו אל שולי החברה ואת תרומתן של תוכניות אלו לנוער בהדרה.

המאמר הנוכחי מבוסס על עבודת מחקר שעסקה בתגובה הקהילתית של קבוצה אתנית למיקומה בשוליים החברתיים של החברה הישראלית (מלכה, 2012). מקרה הבוחן של המחקר היה המיזם "זינוק בעלייה" באחת מן הערים בדרום הארץ, שמטרתו לשפר את איכות הגיוס והשירות של יוצאי קווקז (ואתיופיה) בצה"ל, והפעלתו מבוססת על שותפות בין ארגוני מגזר שלישי, מוסדות המדינה והקהילה (קריב וקרון, חש"ד). מטרת המחקר הייתה לבחון את התגובה הקהילתית של יוצאי קווקז לשוליותם כקבוצה מהגרת בתוך ההקשר המוסדי-בירוקרטי של "זינוק בעלייה" בזירות שונות.

המאמר הנוכחי מתמקד באחת מן הזירות הללו – תוכנית הכנה לצה"ל, אשר נוצרה כיוזמה עצמאית של פעילים בקהילה, שאחד מיוזמיה שימש כרכז של המיזם "זינוק בעלייה" ועשה שימוש במשאביו לצורך התוכנית החדשה. מדובר בזירה ייחודית, שבה, לצד מאפיינים ארגוניים פורמליים וממסדיים (המיזם "זינוק בעלייה"), התרחשה פעולה בעלת ממדים עצמאיים ויזמיים (תוכנית ההכנה לצה"ל). המאמר בוחן את התגובה הקהילתית לשוליות והדרה חברתית בתוך זירה זו, כפי שהתבטאה בפעולתם של יזמי התוכנית ומפעיליה, באמצעות שלוש שאלות: (א) מהם העקרונות שעליהם מבוססים תהליכי החברות שהמדריכים, חברי הקהילה, ביקשו להנחיל למשתתפי התוכנית? (ב) מה היה תפקידם של מדריכי ההכנה כסוכני שינוי קהילתיים, ומה היו אופני פעולתם? (ג) כיצד התוכנית תרמה לבני הנוער בתהליך ההתמודדות עם חסמים שמקורם במיקומה השולי של הקהילה? בכך אני מבקש לספק נקודת מבט נוספת על תופעת צמיחתן כמו גם הפעלתן של תוכניות הכנה לצה"ל בישראל, מתוך נקודת מבטן של אוכלוסיות מודרות ועל פעולתן של אוכלוסיות מודרות בתוך הקשר של צבא ושירות צבאי.

צה"ל והשירות הצבאי בישראל

מרכזיותם של צה"ל ושל השירות הצבאי בישראל נוצרו על רקע טראומת השואה והרצון לכונן את מודל היהודי החדש. ה"צבר", גבר קרבי ולוחם המגן על עצמו ועל מולדתו, הופיע כאנטיתזה ליהודי הגלות והנרדף (אלמוג, 1997). לצה"ל הוקדש חלק מרכזי בבינוי האומה, כחלק מהמדיניות שהתווה בן-גוריון בעת הקמת המדינה (שביט-פרדקין, 2002). הקונפליקט הישראלי-ערבי והאיומים החיצוניים העצימו את חשיבות הביטחון ואת מרכזיות הצבא במדינת ישראל, והיא הפכה לאומה במדים ולמדינה שהצבא שלה הוא צבא העם (בן-אליעזר, 2007).

נוכח מרכזיות הצבא בישראל, השירות בצה"ל הפך לשלב מרכזי בחיי המתבגר הישראלי, שבו נקשרים זה בזה אתוס הנעורים והאתוס הציוני-לאומי (רפופורט, פנסו וגארב, 1995). מי שאמון על תהליך זה הם מוסדות המדינה (פורמן, 1994), שבהם החברות לצבא ולצבאיות הם חלק בלתי נפרד מתוכניות הלימוד (יוגב, 2005). תהליך זה מתחיל כבר בגיל הגן (גור, 2005) ומעוגן בטקסים וימי חג לאומיים, שהם חלק מסדר יומה של מערכת החינוך (בן-עמוס ובית-אל, 2003; לומסקי-פדר, 2003). הקשר הגורדי בין שירות צבאי לזהות לאומית מבוסס על ארבעה מרכיבים מרכזיים בחברות של בני נוער בחברה הישראלית: (א) **מרכיב היסטורי** – זיכרון השואה מעצים את חשיבותו של כוח צבאי כערובה מול איום פיזי; (ב) **מרכיב לאומי** – הביטחון ממקום במעלה סולם הערכים הלאומי; (ג) **מרכיב ערכי** – בני נוער בישראל חשופים למקורות תרבותיים המנחילים את מורשת צה"ל באופן ממוסד; (ד) **מרכיב חברתי** – מתבגרים בחברה הישראלית נבחנים על פי הישגיהם בצבא (Gal, 1986). ארבעת המרכיבים האלו משמשים ליצירת מוטיבציה לשירות בצה"ל (לוסקי, 1988; מייזלס, גל ופישוף, 1989).

לצבא ולשירות צבאי נודעת חשיבות רבה גם כשמדובר במיעוטים ובקבוצות הממוקמות בשולי החברה. הקשר בין שירות צבאי ובין הכללה של מיעוטים מוסד בתום מלחמת העולם השנייה, בשעה שצבאות החלו למלא תפקידים שונים בתוך המגזר האזרחי. במדינות מתפתחות הצבא הפך לסוכן של מודרניזציה, חברות מחדש ואינטגרציה (Diez, Elkin, & Roumani, 1991). לשירות החובה יחסה תרומה מכרעת בהשתלבותם החברתית של נוער שוליים, והוא הוגדר כמפלט האחרון עבור בני נוער בהדרה (Janowitz, 1964).

בהקשר הישראלי, כבר בראשית דרכה של המדינה יועד לצה"ל תפקיד חברתי. כחלק מאידאולוגיית כור ההיתוך והניסיון לעצב זהות לאומית-קולקטיבית, הוא שימש עבור עולים חדשים בית ספר ל"ישראליות" (בן-גוריון, 1955; ליסק, 2007). בין היתר, צה"ל גייס את כל שכבות העם וסיפק לאוכלוסיות נזקקות חינוך משלים והכשרות מקצועיות. שירותי הרווחה, החינוך והחינוך הבלתי פורמלי הצביעו על השירות בצה"ל כהזדמנות של בני נוער במצבי סיכון להשתלב מחדש בחברה (אפש"ר, 1996; ג'יבלי, 1981; וולנסקי, 1986; שרר, 1996). דוגמה נוספת לתפקיד החברתי של הצבא היא תרומת השירות הצבאי בתהליך קליטתם של עולי אתיופיה ודיווח של חיילים יוצאי אתיופיה כי השירות הצבאי חיזק את תחושת השייכות שלהם לחברה הישראלית (שבתאי, 1999).

לצד גישה פונקציונלית, הרואה בצבא סוכן שינוי ומודרניזציה לקבוצות שוליות, התפתחה בישראל החל משנות השמונים גישה ביקורתית, המצביעה על האופן שבו הצבא והשירות הצבאי משעתקים את המבנה הריבוני של החברה (לוי, 2003א; ששון-לוי, 2006, 2010) ועל קיומו של מדרג אתני בחלוקת התפקידים בצבא וביחידות השונות (סמוחה, 1984; Enloe, 1980). על פי גישה זו, מסלולי שירות ייחודיים עשויים לשמש אמצעי של סימון ותיוג של קבוצות מודרות (Mizrachi, 2004). יתרה מזו, המחקר הביקורתי מציע לראות בתופעות שונות

המיוחסות לקבוצות מודרות, כמו למשל השתמטות מהשירות הצבאי, צורה של מיקוח על מנגנוני השעתוק והמבנה התעסוקתי הלא שוויוני של הצבא והתנגדות להם (עמור, 2003; Sasson-Levy, 2002). המחקר הנוכחי ביקש אפוא לבחון את הקמתה והפעלתה של תוכנית ההכנה כתגובה לשוליות החברתית של הקהילה שבה נערך המחקר.

תוכניות הכנה לצה"ל

תהליך הגיוס לצבא, כמו גם השירות הצבאי עצמו, משמשים כסדרה של מבחנים שאיתם המתבגר הישראלי מצופה להתמודד, ולכן המעבר מהחיים האזרחיים אל הזירה הצבאית נתפס כאירוע של דחק פסיכולוגי, הנלווה למאמץ גופני פיזיולוגי (בן-סירא, 1989; לוסקי, 1988). מדובר אם כן במעבר חד, שמצדיק את הקמתן של מסגרות הכנה (ישראלשווילי, 1978, 1992; סמילנסקי ופלדמן, 1993).

הכנת בני נוער לזירה הביטחונית החלה בימים של טרם הקמת המדינה (דרורי, 1996). בשנת 1921, ארגון "ההגנה" הכשיר בני נוער לתפקידי קשר ואיתות ולתפקידים שונים בארגון, במסגרת שיעורי חינוך גופני מורחב (חג"ם) (דיין, 1977). בשנת 1941, הכשרת בני נוער לתפקידי לחימה הפכה לפורמלית, משהוקמו גדודי הנוער (גדנ"ע). עם הקמת צה"ל, מוסד פיקוד הגדנ"ע, ובידיו הופקדו משימות לאומיות שונות בתחום החינוך, אהבת הארץ וקליטת עלייה. בין תפקידי הגדנ"ע נכלל גם תחום ההכנה לצה"ל, תוך שיתוף פעולה עם משרד החינוך (דרורי, 1996).

בד בבד עם מגמת הליברליזציה שפקדה את החברה הישראלית בשנות השמונים, נסוגה המדינה ממעורבותה בחינוך הקדם-צבאי. אמירתו של הרמטכ"ל אהוד ברק בשנת 1991, "לקצץ כל מה שאינו יורה", פירוק הגדנ"ע ואיחודו עם חיל החינוך, הם דוגמה למהלכים שציידו בצמצום תפקידי החברתיים של צה"ל והפיכתו לצבא קטן, יעיל ומקצועי (שקד, 1994). בעקבות פירוק הגדנ"ע עבר תחום ההכנה לצבא למחלקת השכלה, נוער ומקא"מ, ובשנת 2004 הועברה מחלקה זו לסמכותו של מערך מג"ן (מקא"מ, מורות חיילות, גדנ"ע ונח"ל). שינויים אלו הגדילו את חלקו של משרד החינוך בתחום ההכנה לשירות הצבאי, והוא החל להפעיל בתוך בתי הספר תוכניות הכנה לצה"ל, המיועדות לתלמידי כיתות יא–יב (מייזלס, 1995).

לאורך השנים, עם נסיגת המדינה מתפקידה בהכנת בני נוער לשירות הצבאי, התפתח בישראל שוק של תוכניות הכנה לצה"ל. עיריות, תנועות מיישובות, מתנ"סים, עמותות שונות וגופים פרטיים יזמו מגוון של תוכניות. חלקן הוקמו מסיבה אידאולוגית – הגברת שיעור ההתנדבות לצה"ל, וחלקן האחר כמענה לצורכי בני נוער ביישובים שונים. בחלק מן המקרים נמצא כי ישנן תוכניות הכנה לצה"ל שהעניקו מענה איכותי יותר מזה של תוכניות ההכנה של משרד החינוך והצבא (הראל, 2000).

במסגרת שוק תוכניות ההכנה לצבא, התפתח מגזר פרטי, הכולל בתוכו התמחות בהכנה פיזית ונפשית לשירות ביחידות קרביות מובחרות. התוכניות הפרטיות נוצרו

על רקע תחרות רבה בין מועמדים לשירות צבאי על קבלה לסיירות וליחידות עלית (Cohen, 1995). מרבית היזמים במגזר הפרטי היו יוצאי יחידות קרביות ומדריכי כושר גופני, שהדגישו את יתרונם בהגברת סיכויי המועמדים להתקבל ליחידות מובחרות (הראל, 2000).

רוב המחקרים שעסקו בנושא ההכנה לצבא, בחנו את מידת יעילותן של התוכניות בהכנת בני הנוער לעמידה בלחץ הנפשי והגופני שמזמן השירות בצה"ל (למשל, ישראלשווילי, 1992; ישראלשווילי וטאובמן, 1997; לוסקי, 1988; צונץ, 1994; רביב ורטשטיין, 1995). בשונה מכך, הראל (2000) ערכה עבודת שדה אנתרופולוגית בקרב בני נוער ממעמד בינוני-גבוה, והשוותה בין מסגרת הכנה פרטית והגדנ"ע. היא מצאה כי הגדנ"ע נתפס כמשחק של צבא, ולא כחוויה צבאית ממשית, וכי מודל החייל הקרבי והאתוס של תרומה לקולקטיב, שאותם הוא ייצג, נדחו על ידי המשתתפים. לעומת זאת, נמצא כי תוכנית ההכנה הפרטית הכינה את משתתפיה לשירות בסיירות וביחידות מובחרות והנציחה אי-השוויון בין ההגמוניה לשוליים (לוי, לומסקי פדר והראל, 2007).

אבן-ארי (2004) ניתחה את השיח על ההכנה לשירות צבאי מנקודת מבטם של הגופים העיקריים שעסקו בו, והצביעה על שחיקה וכרסום שחלו במעמדם של הצבא ושל האתוס הביטחוני. כמו כן, במחקרה נמצא כי בבתי הספר שבהם לומדים תלמידים "חלשים" ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, הפעילות מועברת על ידי סגל בית הספר ומתבססת בעיקר על מתן מידע. בית הספר איננו לוקח בחשבון כי ישנם תלמידים רבים שאינם מתגייסים לצבא מסיבות אישיות או משום שנפסלו לגיוס על ידי הצבא. בשונה מכך, הפעילות בבתי הספר ה"חזקים" מגוונת ורחבה יותר, ומשולבים בתוכה גופים פרטיים, המגיעים מחוץ לבית הספר ולוקחים חלק ביצירת חינוך צבאי "אפור".

בעוד שהמחקר הביקורתי בחן אפוא צורות תגובה של קבוצות הגמוניות לשינויים שחלו בחברה הישראלית ביחס לשירות הצבאי ולצבאיות (לוי ועמיתים, 2007), בשדה המחקר על אודות תוכניות ההכנה לצה"ל חסר ידע על תוכניות הכנה סקטוריאליות, ובמיוחד על כאלו העוסקות בקבוצות מודרות. למעשה, המחקר הנוכחי ביקש לתאר תופעה ייחודית בתוך שוק תוכניות ההכנה לצה"ל; ייחודיות זו מתבטאת בכך שחברי קהילה הממוקמת בשולי החברה הם שיזמו את הקמתה של תוכנית הכנה לצה"ל, כחלק ממודל עבודה עם בני נוער בהדרה וכתגובה למיקום השולי של הקהילה.

כדי להשלים את סקירת הספרות, יוצג להלן רקע על בני נוער יוצאי קווקז ("יהודים ההרריים") בישראל, המהווים אוכלוסיית יעד עיקרית של תוכנית ההכנה שנבחנה במחקר הנוכחי.

בני נוער יוצאי קווקז

מוצאה של קהילת יוצאי קווקז, ה"יהודים ההרריים", הוא במזרח חבל קווקז (אלטשולר, 1990). זהו חבל ארץ גאוגרפי המרובה בקבוצות אתניות ותרבותיות ובגיוון תרבותי, אתני ולשוני. כמו יתר הקבוצות האתניות בקווקז, ששמרו על ייחודן התרבותי, גם יהודי ההר הקפידו לשמור על יהדותם ועל זיקה עמוקה לארץ ישראל.

זיקה זו באה לידי ביטוי בין היתר בהשתתפות פעילה של נציגים מקהילות היהודים ההרריים בתנועה הציונית מראשית ימיה, בהקמת יישובים ובהקמת ארגון "השומר" (אלטשולר, 1990; יוספוב, 1991).¹

מספרם של יוצאי קווקז בישראל הוערך בשנת 2012 בכ-105,000–115,000 (ברם, 2016).² תהליך קליטתם היה רצוף קשיים. עולי שנות השבעים נתקלו בגזענות וסטראוטיפיות, שייחסו להם פרימיטיביות ונחשלות (ברם, 1999; כהן ומגור, 1982). אלו אפיינו את יחסה של החברה הישראלית גם לעולי שנות התשעים (ברם, 2008), ושורשיהם נעוצים בגזענות וסטראוטיפיות שהתפתחו בברית המועצות כלפי הקווקז בכללותו, ואשר באו לידי ביטוי גם ביחסם של יהודי רוסיה כלפי היהודים ההרריים (אלטשולר, 1990; ברם, 2008; Shumsky, 2004).

בשנת 1997 התקבלה החלטת ממשלה על התוויית מדיניות קליטה ייחודית, שנועדה לקדם את השתלבות יוצאי קווקז בחברה הישראלית. בעקבות החלטה זו פותחו עבורם תוכניות סיוע מיוחדות והוענקו להם זכויות שונות (ברם, 2008; קינג, אלנבוגן-פרנקוביץ, שורק ודולב, 2005). כמו כן נערכו סקרים שונים שהיו אמורים לספק לקובעי המדיניות בסיס לתכנון התערבויות. בסקרים אלה נמצא כי בני נוער יוצאי קווקז הם קבוצה בסיכון, וכי הם סובלים מקשיי השתלבות בתחומים שונים. בין היתר דווח על קשיי השתלבות במערכת החינוך, שיעורי נשירה גבוהים, הישגים נמוכים, שיעורים נמוכים של זכאות לבגרות וייצוג יתר בקרב הלומדים במסלול הטכנולוגי (אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, 1998; אלנבוגן-פרנקוביץ, קונסטנטינוב ולוי, 2004). במחקר אתנוגרפי נמצא כי בני נוער יוצאי קווקז מדווחים על ציפיות נמוכות ושליליות של נציגי החברה (מורים, אנשי צבא, מעסיקים) מהם ועל חוויות שונות של הדרה (מלכה, 2007; מלכה וקרומר-נבו, 2012).

בסקר שבחן את השירות הצבאי של יוצאי קווקז נמצא כי בדומה לכלל בני הנוער בישראל, גם לבני נוער יוצאי קווקז יש עמדות חיוביות כלפי השירות בצה"ל. עם זאת, השירות הצבאי שלהם הוגדר כבעייתי:

הגברים משרתים במגוון רחב של תפקידים, אך רק אחוז קטן מהם משרתים ביחידות קרביות, ואחוז קטן עוד יותר, בתפקידי קצונה ופיקוד. שיעור גבוה יחסית מהחיילים משתחררים לפני תום השירות, כאשר 70% מן הנושרים משתחררים בגלל "סעיף נפשי", שהסיבות העיקריות לכך הן קשיים בהסתגלות למסגרת הצבאית והצורך לסייע בפרנסת המשפחה (אלנבוגן-פרנקוביץ ועמיתים, 2004, עמ' 110).

במחקר שבחן את דפוסי השירות הצבאי של יוצאי קווקז נמצא כי הם משובצים ביחידות ובתפקידים שוליים, בעלי יוקרה נמוכה, וכי הם אינם מתקדמים במסלולי הניעות של הצבא (קרומר-נבו, מלכה ומרדכיב, 2013). מסקנות המחקר תמכו בטענה כי שוליות חברתית משועתקת בתוך מבנה הכוח הצבאי (Levy, 1998).

1 פירוט של מאפייני הקהילות של יהודי ההר, שחיו במדינות וברפובליקות שונות בקווקז, ניתן למצוא אצל ברם (1999).

2 מדובר בהערכה בלבד, שכן אין בנמצא נתונים מדויקים (ברם, 2016).

שיטת המחקר

אתנוגרפיה נחשבת לתהליך ותוצר גם יחד, שכן היא כוללת בתוכה לא רק את תהליך השהות בשדה (field-work), אלא גם תיעוד של התופעות החברתיות אשר עומדות בבסיס המחקר (צבר בן-יהושוע, 2001). המחקר הנוכחי מבוסס על אתנוגרפיה ביקורתית (critical ethnography), שהיא הרחבה של האתנוגרפיה הקונוונציונלית, וייחודיותה בכך שהיא עוסקת במודע ובמכוון בקבוצות שנחקרו אל שולי החברה. אתנוגרפיה ביקורתית חושפת מבנים של כוח ושל אי-שוויון, והיא מעודדת מעורבות ממושכת ופעילה של החוקר בחיי הקהילה הנחקרת (Thomas, 1993).

האתנוגרפיה הנוכחית נסמכת על עבודת שדה ארוכת שנים, שנערכה בקרב קהילת יוצאי קווקז באחת מן הערים בדרום הארץ (2007–2014). בעבודת השדה נכללו מספר זירות, שתוכנית ההכנה לצה"ל (2007–2009) הייתה אחת מהן. במחקר שולבו שיטות שונות לאיסוף נתונים: תצפית ותצפית משתתפת, סקרים וראיונות שונים (Spradley, 1979; Thomas, 1993), ביניהם ראיונות עם משתתפי תוכנית ההכנה גם במהלך שירותם הצבאי (2009–2011). כמו כן נאספו מסמכים וחומרים כתובים ומצולמים ונעשה שימוש במתודולוגיות חזותיות (Pink, 2001) וביומן שדה (field notes). כל אלה שימשו כדי ליצור תמונה הוליסטית, הקושרת בין הקבוצה הנחקרת ובין התנאים החברתיים שבהם היא פעלה.

אמינות המחקר במחקר האתנוגרפי

שהות ארוכת טווח בשדה וביסוס יחסי אמון עם הקהילה הם המאפשרים תיאור גדוש ומעובה של התופעה הנחקרת (גירץ, 1990, 2005; Stoller, 1989). השימוש המגוון בשיטות שונות של איסוף נתונים, שילוב מקורות וניתוחם על בסיס שדות תאורטיים שונים תורמים ליצירת הצלבה מחקרית (triangulation) (Stake, 2000) ולתיעוד זוויות שונות של התופעה הנחקרת (מנגן וג'אסט, 2008). עם זאת, יש לזכור כי לעולם לא ייתכן תיאור שלם ובלעדי של הקבוצה הנחקרת, וכי מדובר באמת חלקית בלבד (Clifford, 1986).

מיקום החוקר בזירה

המחקר הנוכחי נערך מתוך עמדה פעילה ומעורבת המבוססת על הבחנה עדינה – שאותה כינה דואטי (Doughty, 1987), "להלך על חבל דק" – שבין הדרישות האקדמיות למחקר ובין המעורבות הפעילה שלי בחיי היום-יום של הקהילה.³

3 סוגיית המיקום והמעורבות שלי כאיש מקצוע בעבודת שדה ובמחקרים מבוססי קהילה היא סוגיה מורכבת, שתיבחן במאמר מתודולוגי נפרד. בשל קוצר היריעה, חלק זה מתאר את ההקשר הכללי של מעורבותי בתוכנית שבה מדובר. לדיון על מעורבות החוקר, ראו למשל: Schensul & Le Compte, 1999; Schepher-Hughes, 1995; Stoecker, 2005. דיון חשוב נוסף בהקשר הישראלי וביחס למעורבות חוקר בקרב קהילת יוצאי קווקז, ראו אצל ברם (2016).

מעורבות זו התבטאה בכך שכישוריי המקצועיים כעובד סוציאלי קהילתי נרתמו לצורך המחקר. בין היתר, שימשתי במהלך המחקר כיועץ וכמלווה לא פורמלי של מדריכי התוכנית ביחס לסוגיות חינוכיות וחברתיות שהתעוררו, וליווי זה נוצר כחלק מתהליכי בניית האמון עם נציגי הקהילה, ולא מתוקף עבודה עם גופים ממסדיים, כגון הצבא או ארגונים נוספים שעבדו עם הקהילה. כך למעשה יכולתי להכיר מקרוב את התנהלות התוכנית בחיי היום-יום, את הדילמות של המדריכים ואת התפיסות השונות שלהם ביחס למקומה ותפקידה של התוכנית בתגובה הקהילתית לשוליות ולהדרה חברתית.

ממצאים

תיאור תוכנית ההכנה לצה"ל "שואפים להצלחה ביחד" (של"ב) ומטרותיה

של"ב הוקמה בחסות המיזם "זינוק בעלייה" וכיוזמה מקומית של פעילים מהקהילה, אשר אחד מהם, אלכס, עבד כרכז מקומי של מיזם זה.⁴ כדי להבהיר את ההבחנה בין שתי המסגרות, אתאר תחילה את המיזם "זינוק בעלייה", ולאחר מכן את הרקע הספציפי יותר לתהליך הקמת של"ב.

המדיניות הייחודית בנוגע לפיתוח שירותים ייחודיים עבור יוצאי קווקז והשלכותיה לא פסחו על תחום הגיוס לצה"ל, ובשנת 2004 החל לפעול המיזם "זינוק בעלייה". בהקשר המקומי, המיזם פועל בעיר שבה נערך המחקר מאז שנת 2006, על בסיס שותפות בין גופים אזרחיים (ג'וינט ישראל, משרד החינוך, העלייה והקליטה, משרד הביטחון, ביטוח לאומי והרשות המקומית), הצבא ויוצאי קווקז. לאורך שנות פעילותו המיזם התפרס על פני שבעה יישובים שבהם יש ריכוזי אוכלוסייה של יוצאי קווקז. "זינוק בעלייה" הוגדר על ידי מפעיליו כ"מודל התערבות לשילוב וקידום של יוצאי קווקז (ואתיופיה) במרחב הקהילתי" (קריב וקרן, חש"ד). המיזם מבוסס על תפיסה המעניקה מרכזיות לשירות הצבאי ולתרומתו להשתלבות מוצלחת של עולים חדשים, ומטרתו לתרום לשילובם של בני נוער יוצאי קווקז בצה"ל ובכך לחזק את השתלבותם בחברה הישראלית. השירות בצה"ל מופיע ברציונל המיזם כמטפורה של "כרטיס כניסה" לחברה הישראלית, ברוח אידאולוגיית כור ההיתוך. לצד זאת, קיים ב"זינוק בעלייה" עיקרון נוסף, שמטרתו לשלב בתהליכים המתרחשים את הקהילה שבה מדובר. לשם כך מועסק בכל יישוב שבו המיזם פועל רכז במשרה חלקית. במסגרת תפקידו הרכז מצופה לגשר בין המוסדות השונים ובין פרטים ומשפחות מקבוצתו האתנית. נוסף על כך יש לעבודתו גם היבט מערכתי, שבא לידי ביטוי בכינון של ועדות היגוי (פעמיים בשנה) ובניהול השותפות בין ארגונים שונים שמעורבים בהפעלת "זינוק בעלייה". המיזם מספק לרכזים מערך של ליווי והכשרה ברמה הארצית. לדברי מפעיליו, זהו "מודל צבא-קהילה" (קריב וקרן, חש"ד).

4 על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפים במחקר, שם תוכנית ההכנה לצה"ל ושמות המראיינים כולם הם שמות בדויים. יש לציין כי שמה הבדוי של התוכנית משקף את הרעיון המרכזי שלה – מכוונות להצלחה.

המענה שמספק "זינוק בעלייה" בנוי מארבעה צירי פעולה: (א) ליווי פרטני של מלש"בים והכנתם לקראת הגיוס; (ב) ליווי של חיילים במהלך השירות; (ג) היערכות לקראת השחרור; (ד) פיתוח מעגלי תמיכה בקהילה ועבודה עם ההורים. למעשה, המענים שמציע המיזם אינם כוללים בתוכם הפעלת תוכניות הכנה לצה"ל ופעולה חינוכית ישירה ומתמשכת עם בני הנוער.

נסיבות הקמת של"ב

במקביל לתפקידו כרכז "זינוק בעלייה", אלכס פעל כאקטיביסט ומארגן קהילתי (community organizer), שגייס אנשים צעירים בקהילה לפעול לשיפור מצבם של בני הנוער בה ולסנגר עליהם מול המוסדות השונים. מתוקף תפקידו הפורמלי כרכז "זינוק בעלייה", הוא טיפל בחיילים שדיווחו על קשיים במהלך השירות הצבאי ובבני נוער שהיו מועמדים לשירות צבאי ודיווחו על קשיים שונים במגיעיהם עם רשויות הצבא, ונחשף לסיפוריהם. על הרקע הזה, אלכס יזם את הקמתה של תוכנית ההכנה, כצעד יזמי וחדשני שלא נכלל בתוכניות העבודה המקוריות של "זינוק בעלייה", ומתוך רצונו להשפיע השפעה ישירה על בני הנוער. יוזמתו הייתה למעשה ביקורת על עבודתן של הרשויות השונות עם בני נוער יוצאי קווקז. כחלק מכישוריו כאקטיביסט ומארגן קהילתי, הוא הצליח לבנות רשת מקצועית וליצור לגיטימציה לתפקידו הכפול. כך למשל, תיאר זאת אחד ממנהלי "זינוק בעלייה": "הוא [אלכס] מגיע ממקום שהוא יותר "מיינדד" לעניין של להוביל את הצעירים ובני הנוער [...] הוא פועל יותר כמדריך נוער ופחות עוסק בביורוקרטיה [...] יש [בו] גם משהו מאד אנטי-ממסדי, שיצר תסיסה..."

תפיסת התפקיד של אלכס, באה לידי ביטוי בדברים שאמר באחד מן המפגשים עם קבוצת צעירים שהצטרפו לקבוצת מנהיגות בקהילה הקווקזית: "התפקיד שלנו כצעירים הוא להראות שאנחנו יכולים לעשות דברים, ולא לחכות למישהו שיעשה במקומנו. ובגלל זה קמנו ואנחנו עושים למען עצמנו, למען הקהילה כולה. זה המסר לקהילה הקווקזית פה ובכלל הארץ, ש'תלכו ותעשו, אל תחכו'. אם תעשו למען עצמכם, אתם תעשו הכי טוב".

על בסיס יכולתו כמנהיג קהילתי ולצד חילוקי דעות וקונפליקטים שהתרחשו בשטח, אלכס הצליח להכשיר את השטח לקבל מנדט להפעלה עצמאית של תוכנית ההכנה, לצד גיוס משאבים ותמיכה מגורמים שונים. נוסף על כך הוא גייס את אריק, בחור צעיר נוסף מהקהילה, שהפך לשותף בהקמת התוכנית והפעלתה. אריק, קצין במילואים, שימש כמלגאי מתנדב והעביר שיעורי עזר במרכז הקהילתי. במסגרת פעילותו הוא נחשף לקשיים של בני הנוער מהקהילה, והחליט לסייע להם ולהוביל שינוי במצב, באמצעות הפעלת תוכנית ההכנה לצה"ל. אלכס ואריק נפגשו במרכז הקהילתי וגילו תמימות דעים באשר לצורך בפעולה מצד אנשים צעירים בקהילה כדי להשפיע באופן ישיר על בני הנוער בה. שניהם היו תמימי דעים כי על בני הנוער נכפה אימוץ זהות קווקזית שלילית (מלכה וקרומר-נבו, 2012), וכי ברצונם להשפיע על תהליכים העומדים בבסיס אימוץ זהות זו. אי-לכך הם החליטו על הקמת תוכנית ההכנה לצה"ל עבור בני נוער אלה.

מדובר אפוא בתוכנית הכנה לצה"ל אשר מצד אחד הופעלה כמהלך יזמי של צעירים בקהילה, והם שקיבלו, באופן עצמאי ווולונטרי, החלטות על אופייה, משתתפיה ותכניה, ומנגד, התוכנית עשתה שימוש בחלק מהמשאבים, התקציבים וקשרי העבודה שסיפקו לקהילה המיזם "זינוק בעלייה" והקשרים הארגוניים שלו. למעשה, כפי שיוצג בהמשך, לא ניתן להבין את ממצאי המחקר, העוסקים בתוכנית שצמחה כתגובה לשוליות הקהילתית, במנותק מהמבנה הייחודי של תוכנית מקומית וייחודית הנשענת על מרכיבים עצמאיים של פעילים מהקהילה, אשר צמחה במסגרת מיזם רחב ל"אוכלוסייה מסומנת".

המשתתפים בשל"ב

במהלך שני מחזורי פעילות, השתתפו בתוכנית 46 בני נוער אשר למדו בכיתות יא-יב, כולם דוברי השפה הרוסית. התוכנית יועדה לבני נוער יוצאי קווקז, אך בפועל רק 60% מהמשתתפים היו יוצאי קווקז. מבין המשתתפים שאינם יוצאי קווקז, מחצית היו יוצאי בוכרה, נער נוסף הגיע מקהילת יוצאי גאורגיה, והיתר הגיעו מאזורים שונים של בלרוס. כ-80% מהמשתתפים בתוכנית היו נערים. קרוב ל-43% מהמשתתפים למדו במסלול המקנה תעודת בגרות, והיתר, 57%, למדו במסלולים מקצועיים וחלופיים. כ-57% מהמשתתפים הגיעו ממשפחות החיות בעוני, והיתר, 43%, ממשפחות שמצבן הכלכלי טוב. ככל הידוע, כ-20% מהמשתתפים היו בעלי תיק פלילי אחד או יותר.

המשתתפים בתוכנית גויסו על בסיס היכרות אישית עם אלכס ואריק, מתוך המגע היום-יומי שלהם עם בני נוער ומשפחות מהקהילה – אריק כמתנדב במרכז הקהילתי של יוצאי קווקז, ואלכס כרכז "זינוק בעלייה" וכפעיל קהילתי, שיצר קשר עם משפחות, צעירי הקהילה ואנשי מפתח והניע אותם לפעולה. למעשה, התוכנית הוגדרה כתוכנית שפתוחה לכולם, על מנת שלא להדיר בני נוער מקהילות אחרות, ומסיבה זו, גם משתתפים שאינם יוצאי קווקז הגיעו אליה, יחד עם חבריהם שהיו יוצאי קווקז.

מסגרת התוכנית הלכה למעשה

התוכנית הופעלה אחת לשבוע, ביום קבוע, בין השעות 16:00–20:00. החלק הראשון של המפגש נסמך על הרצאה פרונטלית ועל עבודה קבוצתית. קורפוס הנושאים כלל תכנים הקשורים במובהק לצבא (למשל: הכנה למבחני מיון, מבנה צה"ל והיחידות בתוכו, רעות, סרבנות, מורשת קרב, וניווטים) ותכנים נוספים, שעסקו בחברה הישראלית ובידע כללי (למשל: אהבת הארץ, התנדבות, מנהיגות, קביעת מטרות בחיים וקבלת החלטות). חלק מן התכנים הללו נלקח מתוך חוברת הדרכה שאלכס ואריק השאלו מתוכנית ההכנה לצה"ל של ארגון "אחרי!" וחלקם האחר נבנה על בסיס ידע שהשניים צברו במהלך שירותם הצבאי ביחידות קרביות. ההחלטה על התכנים הייתה גמישה, ונוסף על כך נעשו התאמות של תכנים בהתאם לבקשות ולצרכים שעלו מצד בני הנוער.

בחלקו השני של המפגש נערך שיעור כושר גופני, על בסיס תוכנית האימונים שהותאמה לקריטריונים הצה"ליים (מבחן בר-אור). הישגי המשתתפים לאורך השנה

תועדו בטבלת מעקב, שפורסמה מעת לעת. שמם של המצטיינים הודגש וכך גם שמם של אלו שהתקדמו באופן משמעותי. במהלך שיעורי הכושר הגופני ניתנו הסברים על שיטות שונות לתחזוקה נכונה של הגוף, תזונה נכונה, ניהול נכון של מאמץ, חיזוק הגוף ובניית סיבולת.

לאורך שנת הפעילות התקיימו פעילויות שונות, שהעשירו את המשתתפים ותרמו לגיבוש הקבוצה ולהעלאת האטרקטיביות של התוכנית. לחלק מהפעולות, כמו למשל סדרות שטח, מסעות וימי ניווט, היה קשר ישיר להוויה הצבאית. לצד אלו התקיימו פעולות העשרה, כגון: טיולים ברחבי הארץ, ציון חגים ומסיבות, ימי כיף, ימי ספורט והשתתפות בטקסי סיום צבאיים של חיילים מתוך הקהילה. כמו כן, בעקבות פנייה של אלכס לרשויות הצבא, שולבה בתוכנית חיילת (מד"נית), שהעבירה מקצת מן ההרצאות העוסקות בהליך הגיוס לצבא ומסרה מידע על השירות הצבאי, בהתאם להנחיות שהיא קיבלה מאלכס ואריק. כחלק מגיוס של מוסדות שונים לטובת התוכנית, שולב במפגשים מדריך של החברה להגנת הטבע, שהשתתף בהכנה ובביצוע של סיורים וטיולים. כמו כן נערכו מפגשים עם חיילים קרביים יוצאי קווקז, אשר סיפרו למשתתפים את סיפור שירותם הצבאי.

תהליכי החברות בתוכנית

בחלק זה יוצגו ארבעה תהליכי חברות מרכזיים של התוכנית, שעמדו בבסיס תגובתם של המדריכים והקהילה לשוליות ולהזדהות חברתית: (א) הצלחה אישית-קהילתית; (ב) פיתוח מסוגלות אישית; (ג) הכנה לחיים; (ד) שיח קהילתי של הכלה וערבות הדדית. עם זאת, חלק זה אינו כולל התייחסות לתכנים נוספים שעלו במחקר, כמו למשל: יחסי מגדר, זהויות מגדריות בהקשר של השירות הצבאי⁵ ופעולתם של צעירים בקהילה כמסנגרים על זכותם של בני הנוער להכללה.

הצלחה אישית וקהילתית כנקודת המוצא של התוכנית

העיקרון המרכזי של התוכנית, שאותו התוו המדריכים, הוא השאיפה להצלחה אישית וקהילתית גם יחד. הם עודדו את המשתתפים לבחור בשם "של"ב" (שואפים להצלחה ביחד), כדי להדגיש כי בשונה ממה שנהוג לחשוב על בני נוער יוצאי קווקז, כמו גם על יוצאי קווקז בכללותם, הם יכולים להצליח.

דוגמה לכך מופיעה בסרטון אתנוגרפי קצר שהופק במהלך המחקר; הסרטון מתחיל בכתובית הנושאת את השם "מתכווננים לצבא". המסך משחיר, וברקע נשמע קולו של אלכס: "אני אומר, בגילם, בחופש הגדול, מי היה עכשיו מגיע למסע?... להזיע, לרוץ 20 ומשהו ק"מ... אה? הם עושים את זה... בשביל להוכיח לכולם שהם יכולים להצליח... וגם לעצמם". תוך כדי הדברים מופיעה על המסך דמותו של אלכס לבוש ב"מדים" של תוכנית ההכנה של"ב.

5 השילוב של נערות, כמו גם שילוב נקודתי של חיילות (מד"ניות) בתוך תוכנית שנבנתה על עקרונות של יחידה קרבית, יצרו מפגש בין זהויות מגדריות, ויש להבין זהויות אלו על רקע שיחים ומודלים שונים של אזרחות (למשל ששון-לוי, 2006). נושאים אלו זכו לניתוח נפרד, שאינו עומד במוקד של המאמר הנוכחי.

דבריו של אלכס מצביעים על הבלתי שגרתי: בני הנוער, שרובם ממוצא קווקזי, עזבו הכול ובאו להשתתף במסע שאורכו כ-30 קילומטר. כך מודגשת התדמית החיובית שמדריכי התוכנית מעוניינים לבסס כחלופה לתפיסות סטראוטיפיות שקיימות על נוער קווקזי ועל קהילת יוצאי קווקז (מלכה וקרומר-נבו, 2012). אלכס ואריק שותפים לרצון ליצור תדמית של הצלחה, על בסיס ניסיון חייהם ועל בסיס הבנות של מיקומה השולי של קהילת יוצאי קווקז בחברה הישראלית. אריק, שעלה לישראל בגיל 8, נשלח על ידי הוריו ללמוד בפנימייה יוקרתית, כדי לרכוש השכלה טובה, וכדי שהוא לא יתרועע עם בני נוער אחרים מקהילתו. הוא שירת ביחידה קרבית מובחרת ובהמשך הוצב כקצין בחטיבה קרבית. לאחר שחרורו, הוא התקבל ללימודים באוניברסיטה וחזר לקהילה כמתנדב. בדרכנו לאחת מסדרות השטח, סיפר:

אני רוצה שהם לא יישברו... שיעמדו במשמעת, בזמנים, [זה] לא מובן מאליו לבני 15, 16... יש פה חברה שעלו לארץ בגיל שנה ועדיין מפרידים בין קווקזי ללא קווקזי... אני אישית נגד זה, כי במדינה שלנו כולם ישראלים. אם אני עליתי בגיל 8 ואני מאמין ככה, אז הם צריכים להגיע לתובנה שכולנו פה יהודים ישראלים... אנחנו עובדים על זה שבוע-שבוע מפגש-מפגש. זה ייקח זמן.

אריק מעביר לחניכיו את המסר, "אנחנו ישראלים לכל דבר, ולכן כדאי שנתנהג כמו ישראלים", משום שלדעתו הקושי להצליח נובע מהנאמנות שלהם לזהות הקווקזית, המזוהה עם התנהגות שלילית והישגיות נמוכה. חזותו של אריק מייצגת "ישראליות": שיערו קצוץ, כמעט מגולח לגמרי, הוא עונד עגיל לאוזנו ומדבר בסלנג "ישראלי". כך למשל בקומזיץ שנערך בל"ג בעומר, הוא ביקש מבני הנוער להחליף את השירים שהתנגנו בשפה הרוסית לשיר של שלמה ארצי והסביר לי את בקשתו: "זו שירה ישראלית... ביחידה שלי היו הרבה 'צהובים', והם לימדו אותי את השירה הזו לעומק, אהוד בנאי, דברים שלא הכרתי, ואני רוצה שהם יכירו".

אלכס עלה לישראל בגיל 13, במסגרת פרויקט נעל"ה. בצבא הוא שירת במשמר הגבול, חטיבה הידועה כ"חטיבה של קווקזים", ומאוחר יותר הוא השתלב בלימודים אקדמיים באוניברסיטה. סגנון דיבורו הוא כשל עולה חדש, הוא מקפיד על גינוני כבוד ועל חיבור למסורת ולמשפחה. הוא מעדיף במופגן מוזיקה קווקזית ורוסית על פני מוזיקה "ישראלית".

שיחה שהתקיימה בין אריק לאלכס במהלך פעילות בשטח מלמדת על נקודות המבט השונות שלהם ביחס למציאות החברתית ולמיקומם של בני נוער יוצאי קווקז:

אני: אז מה אתם מנסים להנחיל פה?

אריק: שירגישו ישראלים.

אלכס: לא! בשבילי חשוב שהם ירגישו שייכות, לא ישראלים. ירגישו שהם חלק ממדינת ישראל, ושתרומתם היא חשובה מאוד גם למדינה וגם לעצמם. לא צריך להשתנות, לא להתבייש בזה שאתה קווקזי. המג"ד רפאלוב [קצין בכיר בצה"ל, ממוצא קווקזי] לא משנה את עצמו.

אריק: הנערים נולדו פה, לא יודעים בכלל מה זה קווקזי. הנערים אומרים "אה, זה מאפינור, איזה 'כלי', הוא קווקזי..." "הם, הקווקזים הכבדים, כולם מפחדים מהם".

אתה מבין? הם אוהבים את זה, זה מה שמדליק אותם כרגע. אבל העניין הוא להסביר להם שזה שלילי.

אני: לדעתכם יש להם אופצייה אחרת?

אריק: כן, מה שאנחנו עושים פה.

אלכס: אני הולך לעשות את זה עם חיילים קווקזים בכלא הצבאי – להסביר להם על הקהילה והרקע שלה והשייכות שלה למדינת ישראל מהמאה התשע עשרה... להראות את זה בחיובי. שבני נוער יגידו: 'עליתי לפה כי אני אוהב את המדינה שלי וגם בגלל סבא רבא שלקח חלק מאוד יקר בהקמת המדינה, ולא רק האשכנזים ושאר העליות'."

אריק: אני מעדיף במקום "אני קווקזי", לעשות דברים... אומרים לי "קווקזי מקולקל", כי אני לא אחד שבא ומשחק על כבוד. זה כן באופי שלי, אבל אני מרגיע ומשתיק את החלק הזה. ואת זה אני מסביר לנערים... אני אומר "בואו שימו [את זה] בצד".

אלכס ואריק היו שותפים לעיקרון של הוכחת הצלחה – אישית וקהילתית – אולם הם עודדו את בני הנוער להצליח מנקודות מבט שאפשר לראותן כמשלימות זו את זו. אלכס זיהה את ההצלחה עם "קווקזיות" ושימש כמודל להתנהגות קווקזית "נכונה". למשל, הוא העביר למשתתפים את המסר שיש להעניק כבוד למבוגרים, שהמשפחה וההורים חשובים מכול, ושקווקזי "אמיתי" הוא מי שמצליח ומשמש מקור גאווה לקהילתו. לעומתו, אריק הצביע על עצמו כדוגמה לכך שאפשר וכדאי להרגיש חלק מהחברה הישראלית. אריק עשה זאת כדי שבני נוער יאמינו שהם יכולים להיות ישראלים כמו כולם. במספר שיחות שלי איתו נוכחתי לגלות שהוא מודע לסוגיות של אפליה וגזענות, אך לדעתו אין טעם לשוחח על כך עם בני הנוער, משום שפירוש הדבר "להכניס [להם] רעיונות לראש" ולגרום להם לחוש כי הציפיות מהם נמוכות.

אלכס ואריק פעלו אפוא באמצעות התוכנית, כל אחד בדרכו, כדי לשנות בקרב בני הנוער את הדימוי השלילי שמיוחס לקווקזיות ויוצר מעין מלכודת הקושרת בין מוצא אתני ובין הצלחה. שניהם העניקו משקל להצלחה של בני הנוער, כדי שאלו יוכיחו לכולם (ולעצמם) שהם טועים בדעות השליליות על הקהילה ובזהות השלילית המיוחסת לה (Comaroff, 1996), שלמעשה נכפו עליהם (מלכה וקרומר-נבו, 2012).

פיתוח תחושת מסוגלות עצמית

מוטיב השאיפה להצלחה משמש כדי לנטוע בבני הנוער תחושת מסוגלות עצמית, הן כשמדובר בכוח הסיבולת של הגוף והן כשמדובר ביכולת התמדה ובתפיסה עצמית חיובית של מסוגלות. בעקבות ההתחקות הממושכת אחר אופן פעולתם של המדריכים, למדתי כי תהליך פיתוח המסוגלות בקרב המשתתפים מבוסס על מודל החייל הקרבי, המייצג חיילות קרבית ותכונות של איפוק ושליטה ומבוסס על משמעת עצמית ומשמוע של הגוף (סמימיאן-דרש, 2004; ששון-לוי, 2006; Weiss, 2002; 2006).⁶

6 התוכנית מבוססת על מודל החייל הקרבי (ששון-לוי, 2003, 2006), המייצג את הגבריות ההגמונית ואת ההצדקה להדרתן של נשים ותפיסתן כאובייקט (ששון-לוי, 2006). לפיכך לא ניתן להתעלם מנוכחותן, גם אם היא קטנה במספר, של נערות בתוכנית, מהאופן שבו אימוץ המודל הגברי שעתק יחסי כוח בין גברים ונשים ומהבעייתיות הכרוכה בכך (הרחבה על ניתוח מגדרי של התוכנית, אצל גושן וסטודני, 2010).

למודל החייל הקרבי היו שלושה ביטויים עיקריים בתוכנית ההכנה:

א. נוהלי משמעת ופרקטיקות גופניות: "רחבת ה'ח" – כללי המשמעת ופרקטיקות של מאמץ וענישה, שנועדו לחשל את הגוף והנפש, בדומה למתרחש ביחידות קרביות. משטח מרוצף הממוקם בחלקו הצפוני של המרכז הקהילתי, ואשר זכה לכינוי "רחבת ה'ח" (צילום 1), שימש מקום שבו המשתתפים קיבלו עונשים בגין הפרות סדר ואי-עמידה בזמנים (דוגמה לעונשים אפשר לראות גם בצילום 3). המדריכים השתמשו במונחים שונים הלקוחים מהעגה הצה"לית, כמו למשל: "צפו פגיעה", "תרשום את זה", "תזכור את זה", "ש-ה-ש-ה", שום מילה". הפרקטיקה הנפוצה ביותר הייתה שכיבות הסמיכה.

צילום 1: רחבת ה'ח'

הצילום מתעד את "רחבת ה'ח". זוהי רחבה בתוך המרכז הקהילתי, שבה נעשה שימוש בפרקטיקות מגוונות של משמעת, הלקוחות מסדר היום של יחידות קרביות. במקרה זה, מתועד שימוש בפרקטיקה המכונה "מצב 2": הידיים והרגליים צמודות לקרקע לפרק זמן לא ידוע, בהתאם להנחיות המדריך.



כדי ליצור חוויה דומה ככל האפשר לזו של יחידות קרביות, נעשה שימוש מגוון ויצירתי בפרקטיקות שונות, חלקן לקוחות מהיחידה המובחרת שבה שירת אריק. **ב. מסעות וסדרות שטח** – המשתתפים עברו סדרה של מסעות שהייתה להם משמעות סמלית בציון שלבי ההתפתחות של התוכנית. המסע הראשון הוקדש לציון ההשתייכות לקבוצת "של"ב (בדומה למסע תג בצבא). בסיום המסע נעשה שימוש בפרקטיקה של סימון המרחב באמצעות כתיבת שם התוכנית, כדרך ליצור גאוות יחידה (צילום 2). נוסף על כך חולקו למשתתפים חולצות וכובעים של התוכנית. דוגמה נוספת היא מסע "שבירת דיסטנס", שנערך בסוף השנה, ובו צוינו הישגי המשתתפים.

צילום 2: סימון המרחב

הצילום מתעד את סיומו של מסע שלאחריו המשתתפים קיבלו חולצות שעליהן הודפס שם התוכנית. המשתתפים מרימים אל על את האלונקות לאחר שכתבו על גבעה בפאתי העיר, באמצעות אבנים שנאספו, את הכתובת "של"ב" (שואפים להצלחה ביחד). זוהי פרקטיקה מקובלת לציון אבני דרך בהתפתחות המסלול הקרבי של יחידות לוחמות בצה"ל.



במהלך שנת הפעילות התקיימו שתי סדרות שטח בנות יומיים, בתנאי שדה, תוך הקפדה על כללי משמעת נוקשים ויצירת אתגרים המזמנים התמודדות עם מתח נפשי גבוה מהמקובל. בין היתר, נאסר על המשתתפים לעשן באופן חופשי או לאכול שלא בזמנים שנקבעו לכך. סדרות השטח שימשו נקודת שיא של התוכנית, שמתכוננים אליהן במהלך השנה. בסופה של כל סדרה נערך ניתוח אירוע ונוצרו "סיפורי גבורה" ומיתוסים מקומיים, שמקורם בחוויות המשותפות שהמשתתפים עברו במהלך הסדרה.

ג. מדריכים בתפקיד של מפקדים – התוכנית התנהלה במודל של מחלקה קרבית. אריק שיחק את תפקיד הקצין, כשלצידו אלכס בתפקיד סמל המחלקה. המשתתפים התנסו, כל אחד בתורו, בתפקיד של חניך תורן ובתפקידי פיקוד על הכיתה והובלתה. במסעות אריק ניווט והוביל את הכוח, בדומה לתפקיד של מפקד מחלקה, ואלכס שימש כמאסף מאחור, בדומה לתפקיד של סמל מחלקה. במהלך השעות בשטח, אריק ואלכס הקפידו להתנהל כמו מפקדים קרביים בצה"ל. בין היתר הם לבשו מכנסי צבא, הקפידו על ארשת פנים קשוחה, חיוכים עצורים, פקודות שנאמרו בטון קצר וקשוח ושימוש בעונשים יצירתיים. כחלק מתפקיד המפקד אריק הרכיב משקפי שמש, אשר בעגה הצבאית זכו לכינוי "משקפי דיסטנס" (צילום 3).

כחלק מהמשחק בתפקיד המפקדים ביחידה קרבית, אריק ואלכס הסתירו מהמשתתפים מידע שיש להם על צה"ל ועל לוח הזמנים של התוכנית, והמידע על יחידות קרביות, ובמיוחד על סיירות, נעשה במינונים קטנים ולעיתים נשמר בסוד. נוסף על כך הם הקפידו להתאמן ולעבור את האתגרים הגופניים יחד עם החניכים עצמם, כדי להעניק דוגמה אישית ולהוות מודל לחיקוי עבור החניכים. הדבר בא לידי ביטוי בדוגמה שלהלן.

בסדרה בת יומיים שהתקיימה ביער בדרום הארץ, העבירו אריק ואלכס למשתתפי התוכנית שיעורי תו"ל (תורת לחימה), שכללו הסברים שונים, כגון אחיזה בנשק ומצב פזצט"א (פול, זחל, צפה, טווח, אש). בשלב מסוים החל שלב התרגול, ואריק פנה אל המשתתפים ושאל: "מי מוכן לנסות ולתרגל ירידה לפזצט"א וחילה?" החניכים התבוננו בו, ואף אחד מהם לא מיהר להתנדב. חלקם צחקו במבוכה. הקרקע, שהייתה מלאה אבנים וקוצים, לא נראתה מזמינה, ובמיוחד כשהחניכים לבשו חולצות קצרות, שחשפו את המרפקים. אריק פנה אל הקבוצה בטון קשוח: "אני רוצה לראות לכם אש בעיניים, את הרעל...", ואחר כך הרים את קולו: "קדימה, מי קופץ ראשון?", אך לשווא. הוא פנה אל אחד הנערים: "מה קרה? יש לך מבט של בחורה בעיניים", והמשיך בלעג: "אולי תלבש חולצה ארוכה". השתררה שתיקה מביכה, ועדינה, נערה שהשתתפה בתוכנית, אמרה בציניות: "יש לי רק חול בעיניים, שום רעל". דבריה גרמו לכולם לצחוק צחוק משחרר.

בנקודה זו אריק ואלכס התבוננו האחד בשני כמביני עניין. לפתע אריק פנה אל אלכס וצרח לעברו: "פזצט"א", ואלכס, שגופו נמתח כמו קפיץ, השתטח במהירות הבזק על הרצפה, וכמו מכונה מיומנת זחל במהירות על גבי אבנים חדות וקוצים... המשתתפים היו בהלם למראה הדם שניגר ממרפקיו של אלכס, וברקע נשמעו צחקוקי

מבוכה... אריק צעק: "שקט פה, לא פותחים את הפה, קדימה, מי קופץ ראשון?" והמשיך: "כולכם צעירים מאלכס בכמעט עשר שנים... לא פוחדים פה, קדימה". הוא פנה ליעקב: "פול", ועודד אותו "קדימה, תן לו ברבאק, כנס, כנס, עכשיו יש לך רעל, מי הבא בתור? קדימה, מי פה עם ביצים...". אלכס עמד מול הקבוצה. הדם ניגר על מרפקיו, והוא התעלם מכך במופגן ולא ניגב אותו. בזה אחר זה החניכים החלו לזחול על הקרקע הקוצנית, מתעלמים מהפצעים ומהדם שניגר כעת גם על ידיהם.

צילום 3: כמו מפקדים וחיילים

הצילום מתעד את משתתפי של"ב בסדרת שטח והוא מדגים פרקטיקה של ענישה לאחר שחברי הקבוצה הפרו כללי משמעת. במקרה זה, הענישה באה לידי ביטוי במאמץ הכרוך בהרמת התיקים האישיים לפרק זמן לא ידוע, בהתאם להחלטת המדריך. הצילום ממחיש יחסי מפקד-חיילים, כשהמדריך חבוש במשקפי שמש, המכונים בעגה הצבאית "משקפי דיסטנס", כדי להבליט את יחסי הכוח והסמכות שבינו ובין המשתתפים.



לאורך הזמן, ניכרה על החניכים השפעת המנהיגות הכריזמטית של אריק ואלכס, שהפכו להיות מושא להערצה. חלק מהם הביעו עניין להתגייס למג"ב, בעקבות אלכס. אחרים הזדהו עם אריק וסיפרו על שאיפתם לשרת בסיירת או ביחידה מובחרת. כשחניכים מילאו תפקיד של מפקד מוביל בצוות קטן או של חניך תורן, הטרמינולוגיה, שפת הגוף וטון הדיבור שלהם תאמו להפליא את הסגנון הגברי של מדריך-מפקד שאריק ואלכס ייצגו עבורם.

הכנה לחיים: הקניית ידע ורכישת מסוגלות

בראינונות שנערכו, כמו גם בשיחות בלתי פורמליות, חניכי התוכנית והמדריכים הסבירו כי הכושר הגופני והקרביות אינם בהכרח התרומה המרכזית של התוכנית, וכי הם רואים בה תוכנית של הכנה לחיים. מוטי אמר: **"השנה הזאת הייתה שווה את זה. קיבלתי מהקבוצה הרבה, לא רק כושר, גם שיעור של איך להיות בן אדם. כושר כל אחד יכול לעשות, אבל שיעור כזה לא"**.

גם תוכנית ההכנה הפרטית עוסקת בשאלה איך להיות אדם טוב ומוסרי (הראל, 2000), אך בעוד שמטרתה העיקרית היא קבלה ליחידות העילית של הצבא, ההכנה לחיים בשל"ב משמשת כמטרה עיקרית. המדריכים הקנו למשתתפים ידע וחוויות שתהליך רכישתם במסגרות פורמליות לא הושלם, והם ביקשו לנפץ קודים המזוהים עם ה"קווקזיות השלילית".

אריק ואלכס קבעו למסע המסכם מסלול ארוך במיוחד והחליטו לפתוח אלונקה. נאמר לחניכים שמדובר במאמץ בקנה מידה של יחידות קרביות, והדבר הלהיב אותם. השליש הראשון של המסע עבר בצורה טובה, אך בסביבות השעה 21:30, עם תחילת השליש השני, הקשיים הפיזיים והמתח הנפשי נתנו את אותותיהם. שניים מהחניכים

התחמקו מלסייע בסחיבת האלונקה, ושלוש, שהיה אחד מנושאי האלונקה, סינן לעברם "כוס אימ'ש'לכם, בואו לעזור". אמירה זו זכתה לתגובה חריפה מצד גבי, שניגש לעבר שלום בתנועה מאיימת ומיד נהדף על ידי נער אחר. אריק ואלכס כינסו במהירות את החניכים וניהלו שיחה שעסקה בתגובה אלימה המופיעה בעקבות פגיעה בכבוד.

אריק: אפשר לפתור בצורה שונה. רק מכות? לא! אפשר לבוא לבן אדם ולומר לו "מה שאמרת פגע בי". תאמינו לי, ככה הוא יבין אותך ואפילו יאמר לך "סליחה".

אלכס: למה אתם רגישים למילה הזאת, "כוס-אמק", ואחרים לא? מחר תפגשו אנשים עם מנטליות שונה, יש כאלה שיהיו עדינים יותר, ויש כאלה שישתמשו במילים האלה – מה תעשו?

מוטי: צריך להגיב, וגם אם ניכנס לכלא – ניכנס.

אלכס: המטרה שלכם היא לא להיכנס לכלא, רגיל או צבאי, לא משנה, זה לא מדד להצלחה. אתם יודעים איך עושים עסקים בכלכלה, איך מתעשרים? [מסביר לחניכים על בניית יחסי אמון בכלכלה] פה אנחנו מדברים לא על כסף, לדעת דברים חדשים זה לא בוושה, וגם לומר "אני טעיתי" ולבקש סליחה. לבוא לבן אדם "אתה טעית. אל תדבר ככה".

אחר כך התנהלה שיחה על כבוד, ונשמעו דעות שונות. אריק כיוון זאת לדיון רציונלי ובוגר, שכלל רווח והפסד והצבת מטרות בחיים, ואלכס יזם שיחות אישיות עם הנערים על מהותו של מושג הכבוד. התייחסות המדריכים למושג הכבוד נעשתה מתוך מודעות לתהליכים של תיוג שלילי, הכרה שגויה בזהותם התרבותית של יוצאי קווקז בחברה הישראלית והיעדר הכרה בה וכן אובדן הכבוד, שאפיינו את תהליכי קליטתם (ברם, 2000), כמו גם למחירים שעשויים לשלם בני הנוער בשל תגובה מוקצנת שנועדה לשמר את הכבוד וליצור גאווה אתנית בתגובה לשוליות (מלכה וקרומר-נבו, 2012).

ההכנה לחיים התבטאה גם בהתנסויות שונות, כמו: הכנת מערכי שיעור, עמידה מול קהל, הצגה עצמית, העברת מסרים וקבלת משוב. החניכים נחשפו לנושאים, כמו: פתרון קונפליקטים, דרכי תקשורת, חיזור וחיזור אלס, אמון ובניית קשר (צילום 4), משמעת, דמוקרטיה וחשיבותם של השכלה, פיתוח קריירה והצבת מטרות בחיים, תוך שלילת הרעיון כי כדאי להרוויח כסף קל.

חניכים נוספים הדגישו גם הם את תרומת החלק הלא צבאי של ההכנה. דניס ובוריס, אשר השתתפו במקביל לשל"ב גם בתוכנית ההכנה לצה"ל "אחריי!" הצביעו על הייחודי בתוכנית של"ב:

דניס: ב"אחריי!" זה היה יותר פיזי, וכל הקטע בקבוצת של"ב... אריק, היה מעביר לנו שיעורים, היה מביא לתלמידים להעביר שיעורים, כל פעם היה בא מרצה אחר.

בוריס: זה מלמד אותך הרבה דברים על החיים שלא ידעת – איך להתנהג, כבוד לאחרים ולמבוגרים... אני חושב שזה די שינה אותי... גיליתי הרבה דברים על עצמי שלא ידעתי לפני זה... גיליתי על עצמי שאני עצלן, נורא. עם הזמן, נהייתי פחות עצלן... הבנתי שיש לי כל מיני יכולות שלפני זה לא ידעתי שיש לי אותם... ובהכנה הוציאו ממני ת'כולות האלה והוכיחו לי, שהכול בראש... אפשר להחזיק מעמד ולשרוד, גם אם קשה לך... ב"אחריי!"

פחות עוסקים בכל הדיבורים... אומרים "שלום", מחלקים מספרי ברזל, מדברים חמש-שש דקות קצת על הצבא, ועושים בעיקר רק כושר... אנחנו בשל"ב ... למדנו כל מיני דברים... יש לנו שעה-שעתיים דיבורים... אני חושב שזה... זה טוב שעושים ככה.

צילום 4: "הכנה לחיים"

הצילום מתעד פעילות בנושא יחסי ארון ויצירת קשר. במקרה זה מדובר בתרגיל שבו עיניהם של חלק מהמשתתפים כוסו במטפחת או צעיף, והם התבקשו לסמוך על משתתף אחר, שקיבל משימה להוביל אותם ממקום למקום.



שמעון, נער שלמד בבית ספר תעשייתי והצטרף לתוכנית בעידודו של אלכס, קשר בין הרגלי המשמעת ופעילויות המזוהות ישירות עם השירות הצבאי ובין ההכנה לחיים: גם בחיים אתה תהיה באזרחות, תעבוד, תגיע בזמן, כי אם כל פעם תאחר לעבודה, תעשה מה שבראש כאילו, לא תבצע את המשימה טוב, יראו את זה בעין אחרת... צריך להתמקד, צריך לעבוד על זה יותר, כל מה שלימדו אותנו על צה"ל אתה יכול להשתמש בזה גם בחיים... ההכנה חידדה לי את זה יותר... איך שאומרים, "ידע זה כוח". בן אדם שמשמש ביותר ידע יש לו יותר כוח ויותר כלים.

החניכים ציינו את משמעות המפגש עם מדריכים מתוך קהילתם:

טליה: [כ]שאת רואה שהמדריכים הם גם קווקזים בעצמם, וכשאת רואה שהם מתקדמים ולומדים, את אומרת לעצמך שאם הם יכולים, אז גם אני יכולה, ואני אלך בדרך הזאת ואני אלמד, ואני אעזור, ואני אתרום, ואני אביא הרבה מעצמי, לפני שאת אומרת שאת לא מסוגלת. אז אני לפחות אנסה, וניסיתי, וכן...

גם אריק ואלכס התייחסו לתפקיד התוכנית בהכנת החניכים לחיים בשיחת הסיכום של השנה:

אריק: בכלל לא מדברים פה על צבא, קיבלתם שיעור על ערכים ועל מטרות בחיים ועל החיים בכלל, זה לא היה רק הכנה לצבא, אלא לדבר על קונפליקטים בבית, בבית ספר, בחיים, וזה חשוב לא פחות מהצבא. להיות בסופו של דבר בן אדם שלם עם עצמך... זה מתאים לכל גיל ולכל אוכלוסייה...

אלכס: לומדים יחד איך לפתור את הדילמות של [ה]יום-יום. אני רואה פה אנשים שבהתחלה התביישו להביע דעה, להציג את עצמם בשם, וזה יעזור לכם בחיים... אנחנו רצינו להעביר לכם איך להסתדר עם החיים האמיתיים שלכם, דברים שקורים ביום-יום. והצבא? הצבא כבר יגיע.

דוגמאות אלו מלמדות כי התוכנית שימשה כדי להכין את בני הנוער לחיים. השירות הצבאי הפך לאמצעי ליצירת חברות מחודש וחוויה מתקנת של הרחבת תחושת המסוגלות העצמית של החניכים. המדריכים מעוניינים שבני הנוער ירכשו ידע חיוני להמשך חייהם.

ערבות הדדית, שייכות וקולקטיביות: שיח של קהילה קטנה

בפני תוכנית המקדשת הצלחה ניצבת דילמה, כשמדובר במשתתפים עם מסוגלות "נמוכה". בשונה ממסגרות פורמליות, שעשויות להציב רף קבלה וקריטריונים להישארות, התוכנית הכילה גם את הנחשבים ל"לא מוצלחים". במקרה של של"ב, מדובר בקבוצת בני נוער אשר נאספו ואותרו על ידי אריק ואלכס, שעודדו אותם להצטרף להכנה. סיפורו של גרמן, נער בתוכנית, ממחיש זאת.

גרמן הונשר מהמסגרות החינוכיות לבית ספר תעשייתי ולשוק התעסוקה. אלכס עודד אותו להצטרף לתוכנית, וכבר בהתחלה הוא בלט לרעה כמי שהפר באופן קבוע את הסדר והמשמעת. עם הזמן, הוא הפך להיות ה"ליצן" של תוכנית ההכנה, וכמעט בכל מפגש הוא הוזמן אל "רחבת ה'ח" כדי לשלם על מעשיו. לא אחת הקבוצה כולה נענשה בגללו. מעת לעת גרמן הושעה לזמן קצוב, ועם חזרתו הוא התנהג בצורה הולמת לפרקי זמן קצרים מאוד. חלק מחברי התוכנית פנו אל המדריכים וביקשו מהם שלא לוותר עליו ולהתחשב בקשייו. מנגד, היו אחרים שחשבו שצריך להשעותו לצמיחות. לדבריהם, זו תוכנית הכנה לצה"ל, ולא גן ילדים. על הרקע הזה המדריכים יזמו שיחה קבוצתית:

אלכס: אנחנו לא עומדים במילה שלנו. כל פעם אנחנו מעיפים את הבן אדם הזה ומחזירים אותו. הוא לא הולך להשתנות, לא יודע אם הוא ישתנה. אנחנו לא רוצים להתייבש בפני שום מסגרת שאנחנו יוצאים. לא רוצים לבייש את הקבוצה. הבן אדם הזה לא מבין מה זה כללים ונהלים ומה זה מסגרת.

[רבים מחברי הקבוצה צחקו בעקבות דבריו של אלכס, וגם גרמן צחק במבוכה]

אריק: כל הקבוצה נענשת כל פעם מחדש... אבל אתם לא רוצים לעשות כלום. אני לא מאשים את גרמן. צריך לעזור לו, זה לא אני ואלכס, אתם החברים צריכים לעשות משהו לגבי זה.

גלינה: בסדר נעזור לו. הוא יושב ליד.

גרמן: מה אני, חולה נפש? מה פתאום תעזרו לי.

[כולם צוחקים]

דני: הוא צריך פסיכולוג.

אריק: אני **אוהב** כל אחד ואחת מכם [פונה לגרמן] גם אם אתה לא חושב ככה... אבל בן אדם שלא מודע לבעיות שלו לא ישתפר בחיים, שתדעו את זה. אנחנו מעלים פה את הבעיות, כדי שבעתיד תדע... אין לך יכולת להיות במשמעת מסוימת, נכון? אתה מסכים איתי... אתה חייב לעשות רעש, צריך להיות בולט לרעה, וכולכם יודעים את זה.

אלכס ואריק היו מוכנים להיתפס בעיני המשתתפים ככאלה שאינם עומדים במילתם, לטובת עקרון הכללתו של היחיד בתוך הקולקטיב. הדגשת עקרון הקולקטיביות נוכחת באמירתו של אלכס, שמעשיו של גרמן עשויים לבייש את הקבוצה כולה כמו גם את הקהילה שהקבוצה מייצגת, קהילת יוצאי קווקז. גם אריק הטיל אחריות על הקבוצה, הקולקטיב, להשתלבותו של הפרט בתוכה. שניהם לא חסכו ביקורת מגרמן, אך המסר הכללי היה שמצופה מהקבוצה לערוב לו. להלן חילופי דברים מהמפגש המסכם של שנת הפעילות:

אריק: גרמן פה בזכותכם. כל השיחות שעשינו וניסינו לזעזע, ואתם, בשיא הרצינות, מגיע לכם את כל המחמאות על זה שהוא פה. אני מקווה שתצליחו לראות איך עזרתם למישהו להתגבר על בעיות.

גרמן: מה קרה לך, מה אני משוגע?!

[כל הקבוצה פורצת בצחוק רם]

אריק: יש לך עוד לאן להתקדם, אבל יש הבדל ענק ביחס להתחלה ואתה בעלייה [משרטט על הלוח גרף ליניארי במגמת עלייה ומראה לגרמן].

גרמן: ממלמל, זה בסדר, טוב, זה [ההכנה] מביא כוח, זה טוב.

אלכס: גרמן, אנחנו כמעט העפנו אותך מפה כמה פעמים.

אריק זקף את העובדה שגרמן, החניך הבעייתי, סיים את השנה, לזכותה של הקבוצה, שכמו הקהילה, נתפסת כסולידרית ותומכת בחבריה. גרמן ייצג חלוקה לא פורמלית בין שתי תת-קבוצות בתוכנית: הקבוצה האחת נחשבה לקבוצת ה"איכותיים" והורכבה גם מבני נוער יוצאי קווקז וגם מחברי קבוצות אחרות דוברי רוסית שהגיעו מהשכונה היוקרתית בעיר ולמדו בבתי ספר "רגילים"; הקבוצה השנייה, קבוצת ה"קווקזים", נחשבה לקבוצה הבעייתית, חבריה הגיעו משכונות הנחשבות לשכונות מצוקה, והיא כללה ברובה בני נוער שהונשרו אל בתי ספר מקצועיים. מנשה סיפר:

היה את הקבוצה של שכונה א [שכונת מצוקה], היה ת'קבוצה של שכונה ב [שכונה הנחשבת ליוקרתית], היה כאילו שם את הקטע כאילו כל החבר'ה של שכונה ב, שחושבים שהם הכי טובים כאילו, הם באים, יורדים עלינו כאילו, בסדר, אנחנו אולי לא הכי טובים, אולי, אבל למה אתם צריכים להגיד את זה... אנחנו באנו בכלל מרקע... לא התאמנו, לא כלום, והם הגיעו מלומדים, באו, התאמנו לפני זה, ואנחנו חדשים בקטע של הספורט. זה קצת מוזר, לרוץ עם אלונקה, כאילו אני, אני בכלל לא חלמתי [ב] גיל 16–17 לרוץ עם אלונקה, מה הקשר? אני וארתור נרוץ עם אלונקה? אנחנו יושבים בפארק, מעשנים נרגילה, שותים, נוסעים עם האוטו... אז החבר'ה רואים שקשה לנו, והם בכל זאת יורדים עלינו, יענו הם קיללו... אולי אנחנו לא הכי חזקים, אנחנו מבחינה נגיד ספורטיבית לא חזקים, מבחינה אולי אחרת, של נגיד מכות, דברים אחרים, אולי אנחנו קצת [יותר] חכמים.

תוכנית של"ב ייצגה אם כן דגם חברתי רחב והטרונגי, ששחזר את החלוקה בחברה הכללית בין "קווקזים" ל"לא קווקזים" (ביניהם "קווקזים עם באג"), ובהקבלה – בין "לא איכותיים" ל"איכותיים". התוכנית דימתה בזעיר אנפין חברה המבוססת על סדר חברתי שמבקש להכיל את ההבדלים בהישגים ובאיכות, ויוזמיה רצו לעשות בסדר זה שימוש לקידום יוקרתה של הקהילה. בני הנוער ה"איכותיים" היו עדות לכך שיש בנמצא קווקזים מצטיינים, ואילו בני הנוער ה"איכותיים פחות" הוכיחו שכשמשקיעים בבני הנוער מאמץ ומשאבים, אפשר לשנות את התדמית השלילית שדבקה בהם, כנגד כל הסיכויים, בשונה מדרך הטיפול של מערכת החינוך והמוסדות החברתיים; זאת במיוחד כאשר מבססים עם בני הנוער קשר של קבלה, ונוקטים בגישה המבוססת על אמונה בהם וביכולתם להצליח, ולא מדירים אותם מהקבוצה (ובהקבלה, מהמוסדות החברתיים), בעקבות אי-הצלחה או התנהגות הנחשבת לחריגה.

עם זאת, השילוב של משתתפים בעלי מסוגלות נמוכה סיכן לעיתים את שאיפתם של המדריכים להוכיח כלפי חוץ כי בני נוער יוצאי קווקז מסוגלים להצליח, ולמעשה נכונותם לקחת סיכון שכזה העניקה משקל רב לעקרונות של סולידריות וקולקטיביות. תוצאות מימוש העקרונות של הכללה וקבלה שאותם התוו מדריכי התוכנית באו לידי ביטוי בדבריו של מנשה:

אחר כך לאט-לאט זה התפתח כאילו... לאט-לאט, לאט-לאט התחלנו כולנו להתחבר, להיות ביחד... כל זה מאד השפיע בצורה שונה על כל מה שמתרחש. עזר לנו בצורה אדירה, חבל על הזמן. [כ]שאתה לבד בטח יהיה לך קשה, אתה תקום, יהיה לך קשה לקום לבד, אבל כשאתה בקבוצה ביחד, אתה נפלת, עוד פעם, כל החבר'ה... ואיי... מרימים אותך. אתה ממשיך ואתה הולך. וזה טוב, זה עזר לנו.

העבודה עם בני הנוער נעשתה מתוך היכרות קרובה ואישית עם סיפור חייהם. לא לחינם אמר לי אחד הנערים: "אלכס, הוא דואג לנו, הוא כמו עובד סוציאלי שלנו". כך משמשת תוכנית ההכנה לצה"ל של קהילת יוצאי קווקז דגם של חברה קולקטיבית ומכילה. בשונה ממציאות חייהם של יוצאי קווקז בחברה הישראלית, דגם זה מכיל בתוכו את קבוצת השוליים ומבקש לממש עקרונות של סולידריות וקולקטיביות, אשר התערערו עם התבססותו של הסדר הנאו-ליברלי בישראל (רם, 1999).

דיון: צבא בשירות הקהילה

מקובל באתנוגרפיה ביקורתית, מחקר זה ביקש לערער את המובן מאליו (Herzfeld, 2000), במקרה הנוכחי, את ההנחה כי תוכנית הכנה לצבא המיועדת לנוער בהדרה פועלת מתוך תפיסה שהשירות בצבא מהווה פתרון לקשיי ההשתלבות בחברה הישראלית. באחת מהשיחות בינינו אלכס הסביר כיצד פעולת מדריכי התוכנית מערערת היגיון זה:

מעולם לא רציתי להכין אותם לצבא. רציתי להכין אותם לחיים... מבחינת מצב לימודי והכרה בזה שיש מצוקה בקרב משפחות בני הקהילה הקווקזית, אלה דברים שבהם אני יכול השפיע. צבא זה משהו שמגיע אוטומטית... זו נוסחה פשוטה, ברגע שיש בסיס אז הצבא יבוא. זה שהקהילה נמצאת בשלבי השתלבות בחברה הישראלית, אז אני לא מכנה את הצבא כחובה או זכות... ברגע שיהיו צרכים בסיסיים, הצבא, הוא יגיע כחובה או כזכות, ואז אפשר לדבר גם על איך להצליח בצבא.

מהסברו של אלכס מתברר כי בפועל, המדריכים הקימו והפעילו את תוכנית ההכנה לצה"ל מתוך הבנה של החסמים העומדים בפני יוצאי קווקז ומתוך ביקורת על תהליך השתלבותם בישראל. הם לקחו בחשבון שמכיוון שמדובר בבני נוער בהדרה, הרי שסוגים שונים של הון חברתי והון תרבותי שנחוצים לשם השתלבות חברתית טובה יותר, לא עמדו לרשותם ולא היו נגישים להם דיים, בשל תהליכים של התנתקות ואי-השתתפות במסגרות חינוכיות שונות, פורמליות ובלתי פורמליות כאחד (מור, 2006).

ממצאי המחקר תומכים בטענה כי יש לראות באסטרטגיות הפעולה של אוכלוסיות שנדחקו לשולי החברה מקור חשוב של ידע, לא רק על הקבוצה המודרת,

אלא גם על המציאות והסדר החברתי הקיים (סטריאר, 2008; Krumer-Nevo, 2009). במקרה זה, אופני הפעולה של המדריכים, סוכני הקהילה, הפכו את הקערה על פיה, כך שהצבא הוא שגויס כדי להכין את בני הנוער לחיים ולצייד אותם בידע ובחוויות חיים שאינם נגישים מספיק לאוכלוסיות שנדחקו לשולי החברה.

אופני הפעולה של המדריכים באו לידי ביטוי בארבעת תהליכי החברות שהוצגו בפרק הממצאים: ההוכחה שבני נוער יוצאי קווקז מסוגלים להצליח, אם עובדים איתם בצורה נכונה; פיתוח תחושת מסוגלות עצמית, כתגובה להערכת חסר ולסטיגמה שבני הנוער הפנימו ביחס למסוגלותם של יוצאי קווקז; הכנה לחיים, כדי להקנות סוגים שונים של הון לבני הנוער; פיתוח סולידריות של קהילה קטנה, כדי לחזק את כוחה של הקהילה כנגד החסמים של יוצאי קווקז בחברה הרחבה.

פעולת המדריכים לא הייתה מנותקת מהבנה של ההקשר הרחב שבתוכו התקיימה. לכאורה, היה אפשר להתייחס אל תוכנית ההכנה של"ב כאל חלק ממגוון של תוכניות שהופעלו במרוצת השנים, ונועדו לשלב נוער במצבי סיכון בצה"ל (כדוגמת "נערי רפול" ו"מקא"מ – המרכז לקידום אוכלוסיות מיוחדות"), מתוך תפיסה שהשירות הצבאי יתרום להשתלבות חברתית. אולם נראה כי המדריכים היו מודעים לאופן שבו תוכניות מסוג זה עשויות ל"סמן" את קהילתם ואף להעצים את התיגו שלה, תוך דגש על טיפוליות (ברם, 2016).⁷ הם הבינו כי בחברה הישראלית תוכניות מיוחדות, כגון מקא"מ, נושאות אופי פתולוגי, המתקיים במסגרת מה שמכונה "אתנו-פסיכולוגיה מוסדית" (Mizrachi, 2004). המשתתפים בתוכניות אלו מאובחנים כבעלי תכונות ומאפיינים פסיכולוגיים שליליים, תוך התעלמות מההקשר החברתי-כלכלי ומשיח של זכויות כחלופה לשיח הפתולוגי (מזרחי, 2009).

יתרה מזו, פעולתם של המדריכים בתוכנית הייתה פעולה הקשרית, שלקחה בחשבון את נסיבות החיים האישיות והחברתיות של המשתתפים. למשל, כשמדובר בהתעקשותם להכליל בתוך התוכנית גם את ה"חלשים", ולא רק את ה"איכותיים", או כשהם הדגישו את האינטרס הקהילתי המשותף ואת חשיבותן של ערבות הדדית וסולידריות. המדריכים פעלו אם כן כאנשי חינוך בעלי מודעות חברתית, שמחזיקים ביכולת סוציולוגית לקרוא את המציאות החברתית (מזרחי, 2009) ולפעול בהתאם למציאות זו. גישה הקשרית זו נמצאה כמומלצת במיוחד כשמדובר בעבודה עם נוער בהדרה (Carrington & Elkins, 2002).

זאת ועוד, פעולתם של המדריכים התרחשה בתוך הקשר ייחודי. מצד אחד, התוכנית נוצרה בתוך הקשר ארגוני-בירוקרטי ממסדי של המיזם "זינוק בעלייה", אך מנגד, הקמת התוכנית הייתה ביטוי לפעולה קהילתית בעלת ממדים עצמאיים, כחלק מתהליך ארגון הקהילה (community organizing) (Bankhead & Erlich, 2005). במסגרת פעולה עצמאית זו, רכז התוכנית שהועסק על ידי הממסד (אלכס), היה גם מארגן קהילתי (community organizer), שצמח מתוך הקהילה עצמה ופעל כדי להעניק מענה לנושאים ובעיות שעמן היא מתמודדת (Bankhead & Erlich, 2005).

7 ניתן למצוא אצל ברם ניתוח רחב ומפורט יותר על המדיניות הייחודית כלפי יוצאי קווקז והערכה שלה. ניתוח זה כולל בתוכו ביקורת על מקומה של טיפוליות במדיניות שהתפתחה, במקום מכוונות תרבותית (ברם, 2016).

ניתוח ספציפי של ההקשר שבו התקיימה פעולת המדריכים ואשר עוסק בהשתלבותם של יוצאי קווקז בישראל, הביא ברם (2016), תוך שימוש בהבחנה שהציעו תומס ואלי (Thomas & Ely, 1996), בין שלוש פרדיגמות שונות של ניהול שונות בארגונים: (א) **פרדיגמת ההוגנות והאפליה** (discrimination-and-fairness) – מבוססת על פילוסופיה המדגישה את היותו של הארגון שוויוני ופתוח בפני כולם, ללא הבדלי דת, גזע ומין, ועל עיקרון שלפיו מידת איכות פעולתם ותפקודם של חברי הארגון, כמו גם התגמול והשכר, אינם נגזרת מקריטריונים שיוכיים (קבוצה אתנית, דת, מגדר). חסרונה של גישה זו בכך שהיא "עיוורת" להבדלים וליחסי כוח וקשיים שמקורם בשוני והבדל; (ב) **פרדיגמת הנגישות והלגיטימציה** (access-and-legitimacy) – מחויבת לרב-תרבותיות ולניהול שונות (diversity management) בארגון. על פי פרדיגמה זו, ארגונים יעסיקו עובדים שהם מומחים לקבוצותיהם התרבותיות, מכיוון שהם מספקים את הידע הנדרש על אודות הקבוצות האלו, הנחשבות לשונות ומובחנות מהזרם המרכזי, ולמעשה זהו המשאב העיקרי שיש להם להציע; (ג) **פרדיגמת הלמידה והאפקטיביות** (learning-and-effectiveness) – כוללת בתוכה את המרכיבים משתי הפרדיגמות הראשונות, אך מרחיבה אותן על בסיס הרעיון שתרומת עובדים מרקע אתני ותרבותי שונה איננה מבוססת רק על הידע התרבותי. עובדים אלו אינם מביאים לארגון רק את הידע שמבפנים (insider information), אלא גם ידע רחב יותר על החברה בכללותה, שעשוי לשמש בסיס לשינוי בתפיסת הארגון ודרך פעולתו ולתרום למידת היעילות והאפקטיביות שלו.

על בסיס הבחנה פרדיגמטית זו, ברם (2016) הראה כי המדיניות של תוכניות המיועדות ליוצאי קווקז (כדוגמת "זינוק בעליה", שבמסגרתה צמחה תוכנית של"ב), מבוססות על דמיון לפרדיגמה השנייה (נגישות ולגיטימציה); כלומר העסקתם של רכזים יוצאי קווקז במיזם "זינוק בעליה" נעשית מתוך תפיסתם כ"מומחה תרבותיים" וכדי להרחיב את נגישות המוסדות אל הקהילה, שנחשבת למתבדלת (קריב וקרן, חש"ד). אולם ניתוחו זה של המדיניות הייחודית שננקטת כלפי יוצאי קווקז בישראל מצביע על המוגבלות והחסרונות של פרדיגמה זו בניסיון להכילה על המקרה של יוצאי קווקז; זאת מכיוון שנעשה בה שימוש כדי להגביר את הנגישות לקהילה, מבלי לבחון שאלות רחבות יותר, כמו למשל משמעות השונות התרבותית בעבודת הארגון, ומבלי להפיק ידע ולמידה ארגונית רחבים יותר, כמו גם הטמעה לאורך זמן (ברם, 2016).

יתרה מזו, מאחר שפעילות "זינוק בעליה" מבוססת על תפיסת השירות הצבאי כמרכזי בחברה הישראלית ועל תפיסתו של צה"ל כארגון שפתוח לכול, תחת העיקרון המריטוקרטי, שלפיו רכישת המיומנויות המתאימות תוביל להשתלבות מוצלחת של יוצאי קווקז בצה"ל, הרי שאפשר לטעון כי פעילות התוכנית תואמת גם את פרדיגמת ההוגנות והאפליה. על בסיס פרדיגמה זו, "זינוק בעליה" מעצב מדיניות ארגונית שנועדה לשרת את תפיסתו של צה"ל כ"צבא העם", ואת הלגיטימציה החברתית שלו בעידן שבו הלאומיות הישראלית עומדת למבחן, וישנן עליות

ומורדות בלגיטימציה של צה"ל ושל הלאומיות בחברה הישראלית (לוי, 2003; לומסקי-פדר ובן-ארי, 2003; רם, 1999). לפיכך, אפשר לטעון כי מאחר שהתגובה הקהילתית לשוליות ולהדרה חברתית, העומדת בבסיס פעולת המדריכים, היא פעולה המודעת לחסמים העומדים בפני קהילתם נוכח מבנה ההזדמנויות הלא שוויוני של הצבא (קרומר-נבו, מלכה ומרדכיב, 2013), הרי שהיא קוראת תיגר על תפיסתו של הצבא כארגון הוגן ושוויוני.

לפיכך, טענתי היא כי יש לראות תגובת הקהילה ואת הממד העצמאי של פעולת המדריכים יוצאי קוקז כמסגרת משלימה לניתוח מדיניות המסגרות הארגוניות (ברם, 2016), המיוצגת על ידי פרדיגמת הנגישות והלגיטימציה ופרדיגמת ההוגנות והאפליה. מן הממצאים עולה כי פעולתם העצמאית-יזמית של המדריכים מלמדת על הרחבה של התפקיד המקורי שניתן להם כמומחים תרבותיים של הקהילה האתנית, באופן התואם את פרדיגמת הלמידה והאפקטיביות, וכי הרחבה זו נעשתה באופן חתרני ולא ממוסד.

למעשה, יזמי התוכנית ומפעיליה עשו שימוש בבמה שניתנה להם בשם מרכזיות הצבא בישראל (אתוס הצבאיות), כדי ללמד את בני הנוער שיעור נוסף על החברה הישראלית, ובמסגרתו הם פעלו כדי להשלים פערים שנוצרו במסגרת מערכות החינוך, הן ברמת הדימוי העצמי של המשתתפים ותחושת המסוגלות שלהם והן ביחס להכנה לחיים ולרכישת ידע. התוכנית נוהלה כך שמצד אחד היא סיפקה למשתתפים חוויה עשירה, "כאילו שהתוכנית היא הצבא", שכללה בתוכה סוגים שונים של ידע, כמו גם חוויות מתקנות עבור מי מהנערים שהודרו ממסגרות חינוכיות וייתכן שלא ישתלבו בצבא; מצד שני, היא הכינה אותם להתמודדות עם אתגרים וחסמים שיעמדו בפני חלקם בעת השירות הצבאי. פעולה זו התבססה אם כן על ידע שהוא רחב יותר מהידע התרבותי שהמדריכים הביאו "מבפנים" (insiders). ואכן, בהתאם לפרדיגמת הלמידה והאפקטיביות, מדובר בידע על החברה בכללותה, שאפשר להם לאתגר את ההנחות הקיימות בצורת עבודתו של הארגון שבו הם מועסקים, ובתוך ידע זה נכללו קריאה של המציאות החברתית בישראל והבנה של הסדר החברתי הקיים (Thomas & Ely, 1996).

לממצאי המחקר יש השלכות עבור תוכניות שונות המבקשות לצמצם פערים על רקע אתני כמו גם עבור עובדי נוער בתוכניות שונות המיועדות לנוער במצבי סיכון, ואשר מבקשות לשפר את השתלבותם של המשתתפים במוסדות החברתיים השונים. רצוי שניהול תוכניות שכאלה יעשה שימוש בידע הנרחב, ולא רק בידע התרבותי של מדריכים המועסקים על בסיס זהותם האתנית והתרבותית (insiders), כמו גם בהבנת ההשלכות של המיקומים החברתיים השונים של משתתפי התוכניות על סיכויי ההשתלבות שלהם בחברה (קרומר-נבו וקומם, 2012). פעולתם של המדריכים בתוכנית של"ב מלמדת על הצורך במהלך עדין ומורכב, שבו, על סמך המודעות של מדריכים בתוכניות שונות למבנה החברתי הלא שוויוני, יש להיזהר מלנטוע במשתתפים אשליות בנוסח הנאו-ליברלי: "השמיים הם הגבול" או "מי שרק יתאמץ מספיק יצליח". בה בעת, ואולי באופן שעשוי להיתפס כמנוגד לרעיון הראשון,

יש לפעול בדרך שמעודדת את החניכים לרכוש ידע וסוגים שונים של הון שתוכניות מסוג זה מסוגלות להציע, כדי שאלו ישמשו בידיהם כלים להשתתפות במאבק להכללה בחברה.

לצד אימוץ חלק מהעקרונות בתוכנית של"ב בעבודה עם נוער בהדרה, יש לזכור כי אין בכך פתרון ברמה האוניברסלית או פתרון מבני-מדינתי לצורות שונות של הדרה ושוליות חברתית. יתרה מזו, לתוכנית של"ב בעייתיות נוספת, שמקורה בחיבור בין מרכיבים חינוכיים-ערכיים והכנה לחיים ובין מיליטריזם (גור, 2005), ובעידוד תהליכים שבמסגרתם קידוש הצבא והצבאיות מעצבים את השיח החינוכי ואת גבולות האזרחות הישראלית (לוי, 2016). עם זאת, הקמת תוכנית של"ב היא חלק ממגמה שבה קהילות מודרות מתארגנות לכדי פעולה מקומית כתגובת נגד למגמות של אי-שוויון בעולם הגלובלי, על מנת לנסות וליצור לעצמן חוף מבטחים (Castells, 2004; Everingham, 2003).

מקורות

- אבן-ארי, ל' (2004). **תכנית ההכנה לשירות צבאי לתלמידי יא' ו-יב' ויישומה ברמת בית הספר**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אלטשולר, מ' (1990). **יהודי מזרח קווקז**. ירושלים: מכון בן צבי והאוניברסיטה העברית.
- אלמוג, א' (1997). **הצבר – דיוקן**. תל אביב: עם עובד.
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' ונועם, ג' (1998). **קליטת בני נוער וילדים עולים יוצאי אזור הקווקז: ממצאי מחקר**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', קונסטנטינוב, ו' ולוי, ד' (2004). **קליטת בני נוער יוצאי אזור הקווקז – ממצאי מחקר המשך**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- אפשר – האגודה לפיתוח שירותי רווחה (אפריל, 1996). **גיוס לצה"ל של אוכלוסיות מיוחדות**. שולחן דיון מס' 20. תקציר כנס. ירושלים: אפשר.
- בן-אליעזר, א' (2007). מזהות קולקטיבית לפוליטיקה של זהויות: צה"ל והחברה הישראלית בעידן משתנה. בתוך מ' נאור (עורך), **צבא, זיכרון וזהות לאומית** (עמ' 13–26). ירושלים: מאגנס.
- בן-גוריון, ד' (1955). **צבא וביטחון**. תל אביב: מערכות.
- בן סירא, ד' (1989). **אימוני כושר קרבי לקראת גיוס: סקר בקרב מתגייסי אוגוסט 1988**. צה"ל: אג"ם.
- בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (2003). חינוך לצבאיות ולהנצחה. בתוך מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 367–400). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- ברם, ח' (1999). **בין קווקז לישראל: עליית יהודי ההר, מאפייני קהילותיהם בקווקז וסוגיות בהשתלבותם בישראל מנקודת מבט אתנופולוגית**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- ברם, ח' (2000). כבוד האדם כהכרה בזהות תרבותית. בתוך א' הראבן וח' ברם (עורכים), **כבוד האדם או השפלות? מתח כבוד האדם בישראל** (עמ' 58–75). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ברם, ח' (2008). **קטגוריזציה אתנית וריבוי תרבויות – "מבט מהשוליים": יהודי קווקז בין אירופה ואסיה**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברם, ח' (2016). "מדיניות ייחודית" הלכה למעשה: על הכרה, שליטה ונגישות לשירותים חברתיים. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת ו' יונה (עורכים), **מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות** (עמ' 265–308). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

- גור, ח' (2005). "מה למדת היום בגן, ילד מתוק שלי?" בתוך הנ"ל (עורכת), **מיליטריזם בחינוך** (עמ' 88–108). תל אביב: בבל ומשכל.
- גושן, ע' וסטודנטי, מ' (2010). **היבטים במגדר ואתניות: בחינה של נערות יוצאות קווקז במסגרת הכנה לצה"ל**. סמינריון מחקר במסגרת לימודי בוגר. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ג'יבלי, א' (1981). **הצבא כסוכן סוציאליזציה לנוער טעון טיפוח**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות**. ירושלים: כתר.
- גירץ, ק' (2005). **עבודות וחיים: האנתרופולוג כמחבר**. תל אביב: רסלינג.
- דרורי, ז' (1996). **חלקו של צה"ל בהתיישבות, בקליטת העלייה ובחינוך, במדינת ישראל בראשיתה (1948–1953)**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הראל, נ' (2000). **משחקים בצבא: ניתוח משווה של מסגרות הכנה לצה"ל**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- זיו, א' (1984). **התבגרות: הציפיות החברתיות המשפיעות על המתבגר**. תל אביב: מסדה.
- יוגב, א' (2005). בין צו המורשת להיסטוריה הביקורתית. בתוך ח' גור (עורכת), **מיליטריזם בחינוך** (עמ' 146–166). תל אביב: הוצאות בבל ומשכל.
- יוספוב, מ' (1991). **היהודים ההרריים בקווקז ובישראל**. ירושלים: פרינטיב.
- ישראלשווילי, מ' (1978). תהליך ההסתגלות לצבא, אופיו וגורמים בהצלחתו. **מערכות**, 269, 43–45.
- ישראלשווילי, מ' (1992). **סיבוב חד: מודל למעורבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לקראת השירות הצבאי**. תל אביב: רמות.
- ישראלשווילי, מ' (1994). המעבר אל השירות הצבאי. בתוך א' זיו (עורך), **הגיל הלא רגיל** (עמ' 138–158). תל אביב: פפירוס.
- ישראלשווילי, מ' וטאובמן, א' (1997). הכנת מתבגרים לשירות הצבאי: הערכה ראשונית. **מגמות, לח**, 408–420.
- לוי, י' (2003א). **צבא אחר לישראל: מיליטריזם חומרי בישראל (סדרת תפוז"ח)**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- לוי, י' (2003ב). צבא ליברלי בחברה שמרנית: הפרדוקס של שירות ההומו-לסביים בצה"ל. בתוך מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 241–254). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- לוי, י' (2016). מעם בונה צבא לצבא בונה עם. בתוך נ' גזית וי' לוי (עורכים), **צבא מחנך עם: יחסי הצבא עם מערכת החינוך האזרחית** (עמ' 87–116). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- לוי, י', לומסקי-פדר, ע' והראל, נ' (2007). מ"צבאות נתינתית" ל"צבאות חזית" – פניה המשתנות של החברה בישראל. **המרחב הציבורי**, 1, 89–116.
- לומסקי-פדר, ע' (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר. **מגמות, מב**, 358–387.
- לומסקי-פדר, ע' ובן-ארי, א' (2003). מ"עם במדים" ל"מדים שונים לעם": ניהול שונות תרבותית חברתית בצה"ל. בתוך מ' אלחאג' וא' אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 255–285). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- לוסקי, א' (1988). **הכנת בני נוער לקראת גיוסם לצבא: תכנית והערכה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- ליסק, מ' (2007). צה"ל – בין זהות לאומית-ממלכתית לבין זהויות סקטוריאליות 1948–2000. בתוך מ' נאור (עורך), **צבא, זיכרון וזהות לאומית** (עמ' 39–49). ירושלים: מאגנס.

- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- מזרחי, נ' (2009). לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל. **אלפיים**, 34, 64–42.
- מייזלס, ע' (1995). לקראת גיוס. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 177–200). אור יהודה: רכס.
- מייזלס, ע', גל, ר' ופישוף, א' (1989). **הורים ובני נוער – קשרים בין עמדות כלפי גיוס ושירות**. זיכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מלכה, מ' (2007). **"פצעי זהות": הבניית האתניות בקרב נערים מ"דור הביניים" של ההגירה מקווקז**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מלכה, מ' (2012). **"בשירות הקהילה": כינונה של פרופסיונאליות קהילתית כתגובה לשוליות והדרה חברתית**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מלכה, מ' וקרמר-נבו, מ' (2012). **"פצעי זהות" בחסות הרב-תרבותיות: בושא, ריקוד וגאווה בתהליך עיצוב הזהות האתנית של נערים יוצאי קווקז. מגמות**, 2(2), 273–251.
- מנגן, ג' וג'אסט, פ' (2008). **אנתרופולוגיה חברתית ותרבותית**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- סטריאר, ר' (2008). **אסטרטגיות קהילתיות להתמודדות עם עוני בירושלים: נייר עמדה**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- סמוחה, ס' (1984). עדתיות וצבא בישראל: תזות לדיון ולמחקר. **מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים**, 2, 5–32.
- סמילנסקי, מ' ופלדמן, ש' (1993). השירות בצה"ל. בתוך מ' סמילנסקי וש' פלדמן (עורכים), **אתגר ההתבגרות, כךך ו: יעדים לעתיד** (עמ' 42–91). רמת אביב: רמות.
- סמימאן-דרש, ל' (2004). **אלימות שליטה והנאה: היצירה הגופנית המחודשת – סוגיות בהכשרתם של חיילי דובדבן**. ירושלים: מרכז שיין והאוניברסיטה העברית בירושלים.
- עמור, מ' (2003). **ההיסטוריה המושקת של הסיור החברתי**. זמין באתר <http://www.kedma.co.il/opinion/opinionfile/AmorMeir111003.htm>
- פורמן, מ' (1994). **ילדות כמרחק**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 101–140). תל אביב: דביר.
- צונץ, א' (1994). **פעילות גופנית ותרומתה לחוסן הנפשי: ההכנה הגופנית לקראת השירות הצבאי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- קינג, י', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', שורק, י' ודולב, ט' (2005). **השתלבות יוצאי קווקז בישראל: צרכים, מדיניות ואתגרים לעתיד**. ירושלים: מאיר-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- קרמר-נבו, מ', מלכה, מ' ומרדכיב, ס' (2013). השירות הצבאי של חיילים וחיילות יוצאי קווקז: כרטיס כניסה לחברה הישראלית או שעתוק אתנו-מעמדי? **סוציולוגיה ישראלית**, 2(2), 338–313.
- קרמר-נבו, מ' וקומס, מ' (2012). הצטלבות מיקומי שוליים: מסגרת מושגית לפרקטיקה פמיניסטית של עבודה סוציאלית עם נערות. **חברה ורווחה**, 3(3), 2–24.
- קריב, י', וקרן, ח' (חש"ד). **"זינוק בעלייה": מודל צבא-קהילה**. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- רביב, ש' ורוטשטיין, א' (1995). משתני רקע ואישיות המאפיינים מתבגרים המשתתפים בקורסים להכנה לצה"ל. **בתנועה**, 1(1), 77–100.
- רם, א' (1999). בין הנשק והמשק: ישראל בעידן עולמקומי, **סוציולוגיה ישראלית**, 1(1), 145–179.

- שביט-פרדקין, מ' (2002). **תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה הישראלית**. צה"ל: מחלקת מדעי ההתנהגות.
- שבתאי מ' (1999). **"הכי אחי": מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- שקד, ב' (1994). **תמורות בחינוך הקדם צבאי בישראל בתקופת הישוב ובמדינת ישראל** (1918–1993). עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- שרר, מ' (1996). שירות מלא, שירות חלקי ואי גיוס בקרב שכבות נחשלות לצה"ל – הבעיה והשלכותיה. **חברה ורווחה**, 1(1), 7–31.
- ששון-לוי, א' (2003). גבריות מתוך מחאה: על כינון הזהויות של חיילים בתפקיד צווארון כחול. **סוציולוגיה ישראלית**, 1(1), 15–47.
- ששון-לוי, א' (2006). **זהויות במדים: גבריות ונשיות בצבא הישראלי**. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומאגנס.
- ששון-לוי, א' (2010). צבא, מגדר וזהויות. בתוך פ' יחזקאלי (עורך), **מגדר וצבא** (עמ' 54–65). תל אביב: משרד הביטחון.
- Bankhead, T., & Erlich, J. (2005). Diverse populations and community practice. In M. Weil (Ed.), *The handbook of community practice* (pp. 59–83). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 5–19.
- Castells, M. (2004). *The power of identity*. Malden, MA: Blackwell.
- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 1–26). Berkeley, CA: University of California Press.
- Cohen, S. (1995). The Israel Defense Forces: From a "people's army" to a "professional military" – causes and implication. *Armed Forces and Society*, 21(2), 237–25.
- Comaroff, J. L. (1996). Ethnicity, nationalism, and the politics of difference in an age of revaluation. In E. D. Wilmsen & P. McAllister (Eds.), *The politics of difference* (pp. 162–183). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Diez, H., Elkin, J., & Roumani, M. (1991). The military as a vehicle for social integration. In D. Henry, E. Jerrold, & R. Maurice (Eds.), *Ethnicity, integration and the military* (pp. 1–26). Boulder, CO: Inter-University on armed forces and society.
- Doughty, P. (1987). Vicos: Success, rejection, and rediscovery of a classic program. In E. Eddy & W. Partidge (Eds.), *Applied anthropology in America* (pp. 438–469). New York: Columbia University Press.
- Enloe, C. (1980). *Ethnic solidiers: State security in divided society*. Athens: University of Georgia Press.
- Everingham, C. (2003). *Social justice and the politics of community*. England: Ashgate.
- Gal, R. (1986). *A portrait of the Israeli soldier*. New York: Greenwood Press.
- Herzfeld, M. (2000). Anthropology and the politics of significance. *Etnográfica*, 4(1), 5–36.
- Janowitz, M. (1964). *The military in the political development of new nations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krumer-Nevo, M. (2009). From voice to knowledge: Feminism and participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(3), 279–296.

- Levy, Y. (1998). Militarizing inequality: A conceptual framework. *Theory and Society*, 27, 73–904.
- Mizrachi, N. (2004). From badness to sickness: The role of ethnopsychology in shaping ethnic hierarchies in Israel. *Social Identities*, 10, 219–243.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London: Sage.
- Sasson-Levy, O. (2002). Constructing identities at the margins: Masculinities and citizenship in the Israeli army. *The Sociological Quarterly*, 43(3), 353–383.
- Schensul, J. J., & Le Compte, M. D. (1999). *The ethnographer's toolkit: A seven volume set on ethnographic methods*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Scheper-Hughes, N. (1995). The primacy of the ethical: Propositions for a militant anthropology. *Current Anthropologists*, 36(3), 409–440.
- Shumsky, D. (2004). Post-Zionist orientalism? Orientalist discourse and Islamophobia among the Russian-speaking intelligentsia in Israel. *Social Identities*, 10, 83–99.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stoecker, R. (2005). *Research methods for community change: A project-based approach*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Stoller, P. (1989). *The taste of ethnography things*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making difference matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, September–October, 1–13.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury, London, & New Delhi: Sage.
- Weiss, M. (2002). *The chosen body: The politics of the body in Israeli society*. Stanford: Stanford University Press.