מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

מפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות

עורך-אורח: **פרופ׳ אביהו שושנה**

כרך כ״ט • גיליון 53

תמוז תשפ״א — יוני 2021

יוצא לאור על ידי:

אפשר

עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

חינוך וטיפול רגישי תרבות: סקירה והצעות לדיונים חדשים

אביהו שושנה

תקציר

מאמר-סקירה זה בוחן את הספרות האקדמית המרכזית בת ימינו העוסקת בסוגיות של חינוך וטיפול רגישי תרבות. חשיבותו היא בכך שהוא מדגיש את המקורות התרבותיים הספציפיים של הפסיכואנליזה, הפסיכולוגיה, העבודה הסוציאלית והחינוך. דיסציפלינות אלה הן מערביות, חילוניות ומעמדיות (במובן זה שפותחו על ידי אינטלקטואלים המאיישים את המעמדות הכלכליים-חברתיים הגבוהים ומעודדים סובייקטיביות אידיאלית ההולמת מעמדות אלה). זאת ועוד, מאמר-סקירה זה חשוב גם עקב דיווחים אמפיריים עדכניים על התנגשויות דיסקורסיביות הנלוות למפגשים הבין-תרבותיים בין מטפלים ומטופלים ובין מחנכים ותלמידים אשר מאיישים מיקומים מבניים-חברתיים שונים. לצד תיאור של מושגים ואוריינטציות מחקריות בחקר חינוך וטיפול רגישי תרבות, ולשם הבנה מורכבת של המחקר הרווח על אודות חינוך וטיפול רגישי תרבות בתחומים אלו, המאמר מתעכב גם על חמישה היבטים מחקריים עדכניים על חינוך, התנגשויות בין-תרבותיות והון תרבותי: (א) פדגוגיה רלוונטית תרבות; (ב) הון רגשי, מרחב פוטנציאלי ופסיכותרפיה רגישת תרבות בקרב מטופלים אתיופים בישראל; (ג) קבוצות תמיכה לנשות אסירים בישראל – אתניות, מעמד והתנגשויות דיסקורסיביות; (ד) ניבים של מצוקה (idioms of distress), פוסט-טראומה והאיכויות התרפויטיות של שכחה בקמבודיה; (ה) תרבות, סכיזופרניה וטיפול רגיש תרבות. לצד תיאורים מחקריים אלה, מאמר זה מציע שש הצעות מרכזיות למחקרים עתידיים על חינוך וטיפול רגישי תרבות: חקר פנומנולוגי ואתנוגרפי של מרחבים חינוכיים וטיפוליים רב-תרבותיים, חקר תיווך ותרגום תרבותי, חקר פסיכולוגי-חברתי של ניווט בין-תרבותי, חקר חִברות אקדמי והכשרות חינוכיות וקליניות, חקר תוכניות לפיתוח תודעה ביקורתית ודיונים נורמטיביים על טיפול וחינוך רגישי תרבות.

מילות מפתח: טיפול רגיש תרבות, חינוך רגיש תרבות, פדגוגיה רלוונטית תרבות, תיווך תרבותי, קבוצות מיעוט, חינוך והדרה חברתית, ניבים של מצוקה (idioms of distress)

מבוא

בהרצאה שנשא פרויד בקונגרס הפסיכואנליטי החמישי, שהתקיים בבודפשט ב-1918, הוא השווה בין הלקוחות ה"טבעיים" ("הבורגנים") של הפסיכואנליזה ובין ה"עניים":

> תנאי הקיום שלנו מגבילים אותנו לשכבות האמידות העליונות של החברה, לאלה הנוהגים לבחור בעצמם את הרופאים שלהם ומשום כך עלולים להתרחק מאיתנו כתוצאה משפע הדעות הקדומות לגבי הפסיכואנליזה. אשר לשכבות העממיות הרחבות, הסובלות סבל איום ונורא מן הנוירוזות, איננו יכולים לעשות דבר למענן בשלב זה (פרויד, 2005, עמ' 134).

בהמשך, כאשר הרהר באפשרות "להגדיל את מספרנו" באמצעות ההתפשטות של הפסיכואנליזה אל ההמונים, הוא ציין בביטחון:

> אין לי ספק שתקפותן של ההנחות הפסיכולוגיות שלנו תרשים גם את אלה שאינם משכילים, אך אנו מצדנו נהיה חייבים לחפש צורות ביטוי פשוטות וקלות ככל האפשר לתורה התיאורטית שלנו. ניווכח מן הסתם שהחיים הקשים המצפים לו אינם מושכים אותו, והחולי מעניק לו צידוק לתביעה נוספת לקבלת עזרה סוציאלית (פרויד, 2005, עמ' 135).

תיאור זה של פרויד, כמו תיאורים אחרים שלו על החיבור שבין פסיכואנליזה ומעמד (Freud, 1884), שלא נדונו מספיק בספרות המחקר (ראו בעניין זה Altman, 2009), צריכים להצית את הדמיון המחקרי והקליני שלנו בנוגע להתאמה התרבותית של הפסיכולוגיה המערבית לתרבויות אחרות (או להתנגשות עימן) ולסטטוס המיוחד שלה, ויש הטוענים ל"אוניברסליות" שלה (Nolan, 1998), וכן בנוגע לטיפולים רגישי תרבות ורגישי מעמד (Strier, 2004).

אתגור מעורר מחשבות של המעמד האוניברסלי הזה של הפסיכולוגיה, ובעיקר של אופייה הא-פוליטי (Cushman, 1995), הוצע על ידי הפסיכיאטר פרנץ פנון (2004), אשר הגותו השפיעה על פיתוח החשיבה הפוסט-קולוניאלית:

> כפסיכואנלטיקן עליי לעזור למטופל שלי להתוודע אל הלא מודע שלו, לא להמשיך בניסיונות ההלבנה ההזויה, אלא לפעול בכיוון של שינוי המבנים החברתיים. במילים אחרות, אסור שהשחור ימצא עצמו שוב מול הדילמה: להפוך ללבן או להיעלם, אלא עליו להכיר באפשרות של קיום. שוב, במילים אחרות, אם החברה מקשה עליו בשל צבעו, אם אני מזהה בחלומותיו ביטוי לתשוקה לא מודעת להחליף צבע, מטרתי לא תהיה להניא אותו מכך בעודי מייעץ לו "לשמור מרחק", אלא להפך, משנתבהרו מניעיו תהיה מטרתי להביא אותו למקום שבו הוא יכול לבחור בפעולה (או בפסיביות) כלפי מקורו האמיתי של הקונפליקט — היינו כלפי המבנים החברתיים (עמ' 76).

אם תיאוריו של פרויד עודדו תהייה על אודות ההתאמה התרבותית-פוליטית של הפסיכואנליזה למעמדות כלכליים-חברתיים נמוכים, פנון הציע תהיות על מידת התאמתה לחברי קבוצות גזע אשר מסומנים ומתויגים בשל צבע גופם או בשל סמן אחר שאינו הגמוני. בתיאור זה פנון לא רק הצביע על החשיבות התרפויטית של תודעה חברתית ביקורתית (או על התרחקות מהניטרליות הפוליטית המיוחסת לפסיכואנליזה [לדיון מורכב בסוגיה זו, ראו אבישר, 2014]) עבור אינדיווידואלים שמיקומיהם מוכפפים, אלא גם על תפקידו ומעמדו השונה של המטפל. במילים אחרות, פנון, כמו חוקרים אחרים (Kidron, 2012; Lerner, 2015; Plotkin-Amrami, 2008; Shoshana, 2019), הצביע על סובייקטיביות ה"כמו שצריך להיות" (comme-il-faut); זו זוכה לעידוד על ידי שיחים טיפוליים וחינוכיים הגמוניים אשר מדירים חברי קבוצות ותרבויות לא הגמוניים, ועל כן חברי קבוצות אלה חווים חוויות יום-יומיות של נראות ואחריותיות (visibility and accountability) (ראו Ray & Rosow, 2012).

על רקע זה חשוב לזכור שהפסיכואנליזה, הפסיכולוגיה, העבודה הסוציאלית והחינוך הם תחומי דעת ופרקטיקה מערביים וחילוניים. הפסיכולוגיה ותחומי דעת טיפוליים וחינוכיים מערביים נוספים מבטיחים לפרט למעשה שיש באפשרותו לתת

לחייו משמעות מבלי להיעזר בדת או בקהילה. ההבטחה לחיים טובים במיזמים התרפויטיים המערביים אינה נשענת על דת או קהילה, אלא על אתיקה של הצבת העצמי הפרטי במרכז ("דע את עצמך") (Moskowitz, 2001).

חשוב לזכור שמקצועות טיפוליים רבים המחזיקים במה שניתן לכנות "השיח הפסיכולוגי הפופולרי" (Illouz, 2008), אשר מצויים בברית דיסקורסיבית (Shoshana, 2014) עם השיח הנאו-ליברלי (Rose, 1998), מעודדים סובייקטיביות ספציפית אשר אינה רווחת בחלק מתרבויות שאינן מערביות (Kidron, 2012) ובקרב קבוצות ספציפיות החיות בתרבויות מערביות (בעיקר חברי קבוצות מיעוט המאופיינים בתרבות קולקטיביסטית) (Shoshana, 2020). זוהי סובייקטיביות המעמידה במרכז את העצמי הפרטי ומעודדת המללה של רגשות, מה שנולן (Nolan, 1998) כינה "emotivism", וערכים של נפרדות פסיכולוגית, ייחודיות, הגשמה עצמית וחיבור לפנימיות ה"אותנטית", לשם השגה של רווחה נפשית (Swidler, 2001). סובייקטיביות זו, אשר כונתה "סובייקטיביות תרפויטית", לא רק שאינה הולמת תרבויות ומיקומים מבניים שונים בתוך אותה תרבות, אלא גם נתקלת לעיתים בהתנגדות גלויה של חברי קבוצות מוכפפות או של אלה שההון התרבותי שלהם, במונחי בורדייה (Bourdieu, 1984), אינו הגמוני (לתיאורים של התנגדות ראו Kidron & Kirmayer, 2019; Shoshana, 2020). אי-לכך, חשיבותם של חינוך וטיפול רגישי תרבות היא מכרעת.

לשם הבנה מורכבת של חשיבות זו, אשתמש בחמישה תיאורים אמפיריים. באמצעות תיאורים אלה אסקור למעשה את המחקר הרווח בחינוך וטיפול רגישי תרבות, אדגיש דילמות קליניות, חינוכיות ומחקריות מרכזיות ואחשוף סוגיות הראויות להתעכבות מחקרית ותאורטית עתידית. בטרם אעשה זאת, אבקש לסקור את המושגים הרווחים בתחומי החינוך והטיפול רגישי התרבות ואת האוריינטציות המחקריות הרווחות בשדות אלו.

חינוך וטיפול רגישי תרבות: מושגים ואוריינטציות מחקריות

בחינת ספרות המחקר חושפת את העובדה שמאז שנות השמונים של המאה העשרים אנו עדים לעניין רב יחסית בסוגיות של היחסים שבין ידע ופרקטיקות חינוכיות וטיפוליות אשר כוננו בתרבויות מערביות, לבין אלה של תרבויות אחרות או של קבוצות מיעוט בתוך אותה תרבות מערבית. עניין זה התבטא בקריאות לחינוך וטיפול רגישי תרבות. במשך השנים הוצעו מונחים שונים לתיאור רגישות זו: "פרספקטיבה דואלית" (dual perspective) (Norton, 1978), "רגישות אתנית" (ethnic sensitive work) (Schlesinger & Devore, 1995), "רגישות תרבותית" (cultural sensitivity) (Foronda, 2008), "כשירות תרבותית" (cultural competence) (Kirmayer, 2012), "גישה מודעת הקשר" (Roer-Strier & Nadan, 2020) ו"פדגוגיה רלוונטית תרבות" (culturally relevant pedagogy) (Ladson-Billings, 2014).

מה שמשותף למשמעות מונחים אלה הוא ההבנה כי תנאים תרבותיים-פוליטיים ממלאים תפקיד מרכזי בהבניה של ידע ופרקטיקות חינוכיות וטיפוליות. על רקע זה

עלתה הטענה כי ניסיונות אוניברסליים לייבא ידע ופרקטיקות מתרבות אחת, ללא תיווך או תרגום תרבותיים, לא רק שעלולים לפגוע ברווחתו של הפרט, אלא פועלים כפרקטיקה של עליונות תרבותית (Kidron, 2020). זאת ועוד, חוקרים רבים גרסו כי מחנכים ומטפלים נדרשים לפתח תודעה ביקורתית לא רק על התהליכים אשר מבנים אידיאלים נפשיים, אלא גם על מודלים יצירתיים לעבודה עם חברי קבוצות מיעוט (Kirmayer et al., 2015).

אחת האוריינטציות המחקריות הרווחות ביותר גם כיום היא חשיפה של הבנות תרבותיות מקומיות של אידיאלים נפשיים והיחס שלהן להבנות ההגמוניות. בישראל, למשל, ניתן לאתר בהקשר זה מחקרים על המפגש שבין הפסיכיאטרייה והפסיכולוגיה עם מטופלים חרדים (בילו וויצטום, 1994; Band-Winterstein & Freund, 2013), אתיופים (BenEzer, 2012), ערבים (Al-Krenawi & Graham, 2000) ומזרחים (Shoshana, 2020). במדינות שונות ברחבי העולם רווחות אוריינטציות מחקריות דומות ביחס לאפרו-אמריקנים (Sibrava et al., 2019), לטינים (O'Donohue & Benuto, 2019) ומבקשי מקלט (Tribe et al., 2019).

אוריינטציה מחקרית רווחת נוספת בספרות הפסיכולוגית והפסיכיאטרית הבין-תרבותית מציעה את הביטוי "ניבים של מצוקה" (idioms of distress) כדי לתאר כיצד מתחים ומצוקות נפשיים מקבלים ביטויים שונים בתרבויות שונות (Nichter, 2010). אי-לכך, מחקרים רבים בהקשר זה מציעים להימנע מהאוניברסליות הכרוכה בפסיכיאטרייה והפסיכולוגיה המערביות ויישומן (מה שכונה גם "ממשול תרפויטי", ראו Pupavac, 2001) באוכלוסיות אשר קיימים בהן מופעים תרבותיים שונים של בריאות וחולי. שדה זה מציע שפע של מחקרים מעוררי תובנות בתרבויות שונות, כגון אלו של קמבודיה (Kidron & Kirmayer, 2019), ליבריה (Abramowitz, 2010) וצ'ילה (Han, 2012) ושל פליטים אתיופים בסומליה (Zarowsky, 2004).

בחינת השדה החינוכי בתחום הרגישות התרבותית חושפת ניסיונות של חוקרים לפתח הוראה חלופית (כגון שימוש במוזיקת היפ הופ [Kim & Pulido, 2015]), ובעיקר בהוראה אשר משתמשת בהיסטוריה החברתית ובחוויות ההווה של חברי קבוצות מיעוט (Seider & Graves, 2020). חשוב לציין כי לאורך השנים ועד היום נשמעות קריאות ביקורתיות על הקושי לקיים חינוך רגיש תרבות (O'Donohue & Benuto, 2010). קושי זה מתואר כקשור בהיעדר מודלים יצירתיים המותאמים לעבודה חינוכית עם חברי קבוצות מיעוט או תלמידים ממעמדות כלכלים-חברתיים נמוכים (Seider & Graves, 2020), היעדר תמיכה מערכתית של ההגמוניה המדינתית-חינוכית והצורך להיענות למשטר הקפיטליסטי בחינוך (נראות של הישגים), אשר מתגמל בתי ספר על פי הצלחות ספציפיות, ובראשן שיעור התלמידים הזכאים לתעודת בגרות.

קושי נוסף המוזכר בספרות על הפעלה ותחזוק של חינוך רגיש תרבות קשור בדומיננטיות של השיח המריטוקרטי בחינוך ובאידאולוגיית "עיוורון הצבעים", אשר השיח הנאו-ליברלי מקדם (Burke, 2018; Lewis, 2001). במילים אחרות, השיחים הדומיננטיים ביותר במדינות רבות ברחבי העולם (השיח הנאו-ליברלי

והשיח הקפיטליסטי) והברית הדיסקורסיבית ביניהם (Shoshana, 2014) מתוארים כמעודדים דה-פוליטיזציה של בעיות חברתיות ומבניות והעדפה של סובייקטיביות. סובייקטיביות זו מעודדת ייחוסים אישיים והישענות על העצמי (מה שמכונה גם "homo economicus", ראו Persky, 1995). על רקע שיחים דומיננטיים אלה, חינוך רגיש תרבות מתואר למעשה כמחבל בסיכויי החיים של חברי קבוצות מוחלשות (Burke, 2018).

חינוך, התנגשויות בין-תרבותיות והון תרבותי

במדינות רבות בעולם, אחד הממצאים היציבים בשדה החינוך הוא הישגיהם האקדמיים הנמוכים של תלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, לעומת אלו של תלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הגבוה (Tyson, 2011). הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה (Bourdieu, 1982) סבר כי ההסבר המרכזי לממצא זה קשור ב"חוסר המשכיות תרבותית". ביטוי זה מדגיש כי קיימת התאמה תרבותית בין הערכים הנלמדים בבתי הספר והערכים של משפחות ממעמד כלכלי בינוני וגבוה; במילים אחרות, בתי הספר מדגישים הון תרבותי כגון: הישגיות, תחרותיות, אינדיווידואליות והמללה של רגשות, שהולם את ההון התרבותי שהורים ממעמדות כלכליים בינוני וגבוה מעבירים לילדיהם. הון זה מתבטא בדיספוזיציות אישיות, ערכים, יכולות, מיומנות מילוליות, טעמים אסתטיים ופרקטיקות תרבותיות, כגון בילוי במוזאונים או האזנה למוזיקה ספציפית. בורדייה הדגיש שמשמעותו של ממצא זה היא כי קיים פער בין תרבות בית הספר לתרבות משפחות התלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, אשר בתורו משפיע על הישגים אקדמיים. הפער הזה מכונן חוויה חינוכית שונה בקרב תלמידים ממעמד זה. עליהם להחזיק בשני סוגי מערכות תרבות, ומכאן – בשני סוגים של מושגי עצמי ורפלקסיביות, ובעיקר ללמוד לנווט ביניהם. יתרה מזאת, לפי תיאור זה, תלמידים מהמעמד הכלכלי הנמוך מקבלים מסרים כי עליהם להיפטר מן התרבות ה"נמוכה" (או ה"לא איכותית") של משפחתם, לשם הצלחתם בבית הספר ולשם הגדלת סיכוייהם להצליח בחיים. לדידו של בורדייה, בית הספר מעניש בעצם את התלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, שנאלצים לא רק לחוות התנגשות תרבותית, אלא גם מפנימים את המסרים התרבותיים ומפעילים על עצמם אלימות סמלית (למשל באמצעות הפנמה של הסטיגמה שהם אינם מתאימים ללימודים אקדמיים). התוצאה של תהליכים אלה, כפי ששורה ארוכה של מחקרים עכשוויים מלמדים (Calarco, 2018; Lareau, 2015; Shoshana, 2017), היא שהתלמידים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך אינם חווים את בית הספר כמרחב בטוח, שמעודד פניות להישגים לימודיים. בורדייה (Bourdieu, 1984) חשף למעשה את האופנים המורכבים אשר באמצעותם הון תרבותי מרבד את החיים החברתיים ומשפיע על סיכויי חיים של פרטים וקבוצות. מבחינתו, ההמרה של סוגי הון תרבותיים להון כלכלי וסמלי ממלאת תפקיד מרכזי בתהליכים של אי-שוויון.

חוקרים רבים, אשר הושפעו ממורשתו של בורדייה, תיארו כיצד בית הספר משעתק אי-שוויון באמצעות פרקטיקות חינוכיות ספציפיות, אשר ברוב המקרים השלכותיהן

אינן מודעות למורים ומנהלים, והן פועלות כ"תוכנית לימודים" סמויה (hidden curriculum). בין הפרקטיקות הללו ניתן למנות את ההעדפה של השיח הנאו-ליברלי והשיח הפסיכולוגי, המדגישים ייחוסים אישיים על פני ייחוסים מבניים; שיחים אלו מעדיפים למעשה סובייקטיביות א-פוליטית (Furedi, 2004), פסיכולוגיזציה של בעיות חברתיות והימנעות מתפיסתן כבעיה מבנית (Shoshana, 2017), הכחשה והשתקה של כל הכרוך בגזע, אתניות וגזענות והימנעות מעיסוק בהם (Lewis, 2001); כל אלו מתבטאים בהפעלה של אידאולוגיית "עיוורון צבעים" (Hardie & Tyson, 2013), שימוש ב-code-words או יופמיזם (כגון English-language learners) כמסמן של עוני, גזע ואתניות (Castagno, 2008), דיבור על טעם תרבותי (מוזיקה ובגדים, למשל) במקום על מאפיינים מבניים (Dolby, 2000), הפעלה רבה יותר של משמעת כלפי מיעוטים מאשר כלפי תלמידים חברי קבוצות הרוב (Ferguson, 2000), הסללה של חברי קבוצות אתניות ספציפיות לכיתות מחוננים (Tylor, 2011) ומתן תשומת לב מיוחדת להתערבויות של הורים ממעמד כלכלי גבוה בהשוואה להתערבויות הורים ממעמד נמוך (Lareau, 2002). מחקרים אלה תיארו כיצד דיספוזיציות אישיות (שבורדייה כינה "הביטוס" [Bourdieu, 1984]), פועלות באופן מורכב וסמוי, המחבר בין החיים הנפשיים-פסיכולוגיים ומיקומים מבניים-חברתיים (Lamont, 2000; Lucey & Reay, 2000; Skeggs, 2004), וטענו למעשה כי טיפול וחינוך רגישי תרבות אינם רווחים במרבית המרחבים הבית ספריים של ימינו.

הסוציולוגית אנט לרו (Lareau, 2002) בחנה את היחסים שבין מעמד, סגנון הורות וילדות. משפחות ממעמד בינוני, לבנות ושחורות, נטו להפעיל לוגיקה תרבותית שלרו כינתה, "concerted cultivation". הן רשמו את ילדיהן לחוגי העשרה שונים אשר הכתיבו את לוח הזמנים של המשפחה וייצרו עבודה רבה עבור ההורים. הורים ממעמד כלכלי נמוך הדגישו את מה שלרו כינתה, "accomplishment of natural growth" והאמינו שכל עוד הם מספקים לילדיהם אהבה, ביטחון ומזון, הם יגדלו ויפרחו. הורות ה-"concerted cultivation" מתוארת כמעודדת תחושת זכאות (sense of entitlement) בקרב הילדים, בעוד שהורות ה-"accomplishment of natural growth" מתבטאת בתחושת מגבלה (sense of constraint). הילדים ממעמד בינוני וגבוה ביטאו תכונות, כמו: אסרטיביות, יוזמה ותחרותיות. בנוסף, הם חשו נוח יותר עם דמויות המייצגות סמכות. בחברה המעודדת אינדיווידואליזם, ילדים פריווילגים יכולים להמיר תכונות אלה, הון תרבותי זה, לסוגי הון אחרים בעתיד.

במחקר אשר התבסס על ראיונות מעקב (לאחר עשר שנים) עם הילדים ממחקרה המקורי, לרו (Lareau, 2002) (ראו גם Lareau & Weininger, 2008) חשפה את היציבות של ההבדלים החינוכיים המעמדיים. ההרשמה לקולג' בקרב תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה הוצגה כעניין משפחתי (בניגוד להצגתה כעניין אישי אצל חלק מהתלמידים ממעמד הפועלים). ההורים היו מעורבים בביקורים בקולג', בכתיבת קורות חיים לרישום לקולג', ניהלו משא ומתן עם רשויות הקולג' על אי-קבלה והפעילו קשרים בלתי פורמליים (שמתפקדים למעשה כהון חברתי). במאמרה האחרון, דיווחה לרו (Lareau, 2015) על חייהם של מרואיינים אלה בגיל 30, 20 שנים לאחר מחקרה הראשוני. מחקר זה חשף את ההבדלים בידע התרבותי בין אינדיווידואלים ממעמדות

שונים, בעיקר ידע על דרך פעילותם של מוסדות. בוגרים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה הפגינו ידע על "חוקי המשחק", ביטאו תחושת זכאות לבקש עזרה מדמויות המייצגות סמכות והצליחו תכופות לגרום למוסדות להיענות לצרכיהם והעדפותיהם. בוגרים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, לעומת זאת, דיווחו כי הם חשים בושה, ביישנות (shayness) ואי-נוחות לבקש עזרה ולהפעיל דמויות המייצגות סמכות. כתוצאה מכך הם חשו מתוסכלים מול בירוקרטיה ולעיתים תכופות לא הצליחו להשיג תגמולים. ממצאים אלה מלמדים על ההשפעות ארוכות הטווח של מעמד המוצא על תוצאות חיים, השפעות שבתי ספר צריכים לקחת בחשבון.

קלרקו (Calarco, 2018) תיארה בהקשר זה כיצד תלמידים ממעמדות בינוני וגבוה בבתי ספר יסודיים ביקשו עזרה רבה יותר מהמורים ובטווח רחב יותר של תחומים (מידע, פתרון מבחנים), דרשו יחס מיידי, התפרצו לדיון הכיתתי לשם מתן תשובות והפעילו את המורה. עוד היא חשפה כי תלמידים אלה קיבלו סיוע ותשומת לב רבים יותר מהמורים, המתינו פחות לעזרה והוגדרו על ידי המורים כ"חכמים" יותר. תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך נטו לבקש עזרה במידה פחותה, היו סבלנים יותר, חיכו שהמורה לא תהיה עסוקה, הרימו את ידיהם בשקט וחיכו לאישור המורה, נמנעו מקשר עין ולעיתים קרובות אף ויתרו. תלמידים אלה זכו לתשומת לב פחותה מהמורה ונדרשו לוותר יותר בעת מריבות (Streib, 2011). עקב כל זאת הם הצליחו פחות במשימות הלימודיות. במונחים בורדייניים, בקשת עזרה היא הון תרבותי שהתלמידים יכולים להמירו בהישגים לימודיים ורגשיים (כמו: תחושות יכולת וזכאות, זכייה בשבחים ולמידה כי מבוגרים מתעניינים בהם) (Nelson & Schutz, 2007). ממצאים אלה תוארו לא רק בבתי ספר אלא גם בגני ילדים. נלסון ושוץ, שערכו מחקר אתנוגרפי בגני ילדים ממעמדות שונים, חשפו כי בגן שבו התחנכו ילדים ממעמד בינוני-גבוה הגננות נמנעו מעימותים ישירים ופקודות, הדגישו מה על הילד לעשות, ולא מה שאין עליו לעשות, הדגישו את בחירותיו, שיבחו אותו על בסיס מתמשך, הודו לו על עזרה או על מה שנחשב להתנהגות טובה ושיבחו אותו על תהליך היצירה ולא על התוצר המוגמר ("That was a pretty poem you wrote; You're very good at it"). מחקר זה, כמו מחקרה של סטרייב (Streib, 2011), חשף מעורבות גבוהה יותר של הגננות באינטראקציות בין הילדים. הגננות אף סייעו לילדים לזהות רגשות הקשורים לאירועים ספציפיים, והילדים הפעילו את הגננות ("Look at me"), דרשו יותר גילויי חיבה וניסחו הצהרות יותר מאשר שאלות ("I need to go to the art room"). לעומת זאת, בגן שבו למדו ילדים ממעמד הפועלים, סגנון ההוראה היה פקודתי יותר (straightforward directives) ("Zach, get in here") וכלל גם איסורים רבים יותר ("Stop it now"), אבחנות חדות יותר בין עולם המבוגרים לעולם הילדים, זמן רב יותר למשחק חופשי ושעות רבות יותר של צפייה בטלוויזיה; הגננות תיקנו את הילדים פעמים רבות יותר וחלקו להם שבחים מעטים יותר; כמו כן הן עסקו פחות בבקשות של התלמידים, והילדים הורגלו לחכות בסבלנות או לשבת בשקט (Nelson & Schutz, 2007).

ממצאים אלה חושפים למעשה כיצד הבדלי חִברות במעמדות שונים, הדורשים חינוך רגיש תרבות, תורמים לריבוד חינוכי, לא רק באמצעות מיומנויות קוגניטיביות-

אקדמיות (כגון: מתמטיקה, שפות והבנת הנקרא), אלא גם באמצעות טיפוח של מיומנויות חברתיות ורגשיות, מיומנויות "רכות" (Jennings & DiPrete, 2010), כגון: תחושת נוחות עם דמויות המייצגות סמכות, ניהול משא ומתן, אסרטיביות ותחושת זכאות. מיומנויות אלה מתוארות כמתגמלות בעיקר את התלמידים מהמעמדות הכלכליים-חברתיים הגבוהים, משום שהן הולמות את הערכים ומושגי העצמי הרווחים במשפחתם (Bourdieu, 1984; Lareau, 2015). הן מתוארות למעשה כהון תרבותי ומשאבים מוערכים. הון ומשאבים תרבותיים אלה נמצאו קשורים לא רק להישגים אקדמיים, אלא גם להישגים תעסוקתיים. הם נתפסים כסמן של מעמד גבוה, המעביר ל"שומרי הסף" (gate keepers) מסר של דמיון תרבותי או היות "אחד מאיתנו" (one of us) (Kaufman & Gabler, 2004), שהוא בעל חשיבות מכרעת לזכייה במשרות בכירות (Rivera, 2015).

כמה פסיכולוגים אשר מגלים עניין במעמד בשנים האחרונות (Kraus et al., 2012) מתארים גם הם את ההשפעות החשובות של מעמד על ייחוסים קוגניטיביים, מושגי עצמי ורגשות. הם חושפים כיצד סובייקטים מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך מבצעים ייחוסים חברתיים רבים יותר מאשר אישיים-פסיכולוגיים ומגלים אמפתיה, חמלה והתנהגות פרו-חברתית (מתן תרומות וסיפוק עזרה) רבות יותר מאשר סובייקטים ממעמד כלכלי גבוה.

ממצאים אלה מלמדים אפוא כי ילדים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה חווים חוויות חינוך שונות מאלו שחווים ילדים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך (Anyon, 1980). זאת ועוד, הם מדגישים את החשיבות של חינוך וטיפול רגישי תרבות. בחינת הספרות המחקרית שנסקרה עד כה, שמבטאת את המחקרים העדכניים הרווחים כיום, חושפת את העובדה שעל אף ההבדלים הדרמטיים בחוויות הבית ספריות של תלמידים ממעמדות כלכלים-חברתיים שונים, אין כיום עיסוק רב בטיפול וחינוך רגישי תרבות.

פדגוגיה רלוונטית תרבות

המונח "פדגוגיה רלוונטית תרבות" (culturally relevant pedagogy) הוצע על ידי לדסון-בילינגס (Ladson-Billings, 1955), כדי להצביע על חשיבות הפרקטיקות לשיפור הוראה ולהדגיש את שאיפתה של החוקרת לעודד דור חדש של מורים להשתמש בנכסים התרבותיים של התלמידים האפרו-אמריקנים בכיתותיהם (Ladson-Billings, 2014). היא זיהתה שלושה מרחבים מרכזיים בעבודתם של מורים עם קבוצות מוחלשות: הצלחה אקדמית, כשירות תרבותית (cultural competence) ותודעה סוציו-פוליטית. **הצלחה אקדמית** מתייחסת לצמיחה אינטלקטואלית בעקבות חוויות למידה ופעילות כיתתית; **כשירות תרבותית** מתייחסת ליכולת לסייע לתלמידים להעריך את תרבות המוצא שלהם, בעוד הם רוכשים ידע והכרה של תרבות אחרת; **תודעה סוציו-פוליטית** היא היכולת לקחת את הלמידה אל מעבר לאירועי הכיתה ולהשתמש בידע שנרכש בבית הספר כדי לזהות, לנתח ולפתור בעיות בחיי היום-יום (real-world problems).

עם פרסום מאמרים אלה וכן עם פרסום מחקרים רבים שנענו להזמנה של פיתוח פדגוגיה רלוונטית תרבות (ראו למשל Milner, 2011), לדסון-בילינגס העלתה את הבעיה שעדיין עולה במאמרים עכשוויים, כ-26 שנים לאחר מחקרה החלוצי: "כולם ממשיכים לדבר על חינוך רב-תרבותי, אבל אף אחד אינו מספר לנו כיצד לעשותו?" (Ladson-Billings, 2006, p. 4).

מחקרים רבים מאז דיווחו על הקושי לפתח תוכניות רב-תרבותיות או רגישות תרבות, בעיקר משום הרצון להתרחק מתוכניות שמבוססות על העצמה פסיכולוגית בלבד, הרווחות במרחבים חינוכיים הגמוניים, ובשל הרצון לפתח תוכניות שמבוססות על תודעה ביקורתית (Milner, 2011). בהקשר זה, חוקרים דיווחו כי תוכניות שמבוססות על תודעה חברתית ביקורתית זכו להתלהבות פחותה על ידי מחנכים ומטפלים (Sleeter, 2012). אבחון ספרות המחקר על פדגוגיה רלוונטית תרבות מלמד גם על ניסיון לעשות שימוש בכלים ופרקטיקות יצירתיים, כגון: לימוד היסטוריה ואזרחות באמצעות היפ-הופ (Kim & Pulido, 2015), לימוד מקצועות במדעי החברה והרוח באמצעות אירועים פוליטיים עכשוויים (Seider & Graves, 2020) ושיפור חוויות של קבוצות מיעוט באמצעות הדגשת מיומנויות הניווט בין תרבות המשפחה לתרבות בית הספר (Sleeter, 2012).

בחינת הספרות על פדגוגיות רלוונטיות תרבות אף מלמדת כי מרבית המחקרים בתחום החינוך וההתערבויות החינוכיות נעשים בקרב אוכלוסיות מיעוט. מעט מאוד מחקרים המפעילים תוכניות המבוססות על תודעה פוליטית לשם הגברת רגישות תרבותית מופעלים בבתי ספר אליטיסטיים (Howard, 2008). סוגיה זו צריכה להטריד כל חוקר, מחנך ומטפל אשר מתעניינים בטיפול וחינוך רגישי תרבות. העברת תוכניות רגישות תרבות בקרב קבוצות מיעט בלבד, ולא בקרב אוכלוסיות אליטיסטיות, מתחזקת את נקודת המבט החברתית הדכאנית, המדגישה כי גזענות ואי-שוויון הם עניין לאוכלוסיות מוחלשות בלבד. יתרה מזאת, חברי האוכלוסיות בעלות התווית השלילית עלולים להפנים את תוכניות ההתערבות כהוכחה (נוספת) להיותם "בעיה חברתית" (Shoshana, 2020) או לתחזוק מה שדובואה (DuBois, 1953) כינה "תודעה כפולה" (לקיחה בחשבון של מבט הסובייקט על עצמו ומבט הקבוצה השלטת עליו). לעומת זאת, חברי הקבוצות האליטיסטיות, אשר בדרך כלל אינם משתתפים בתוכניות של רגישות תרבותית, עלולים לקבל מסר כי גזענות והצורך ברגישות תרבותית אינם קשורים אליהם. באופן זה מתוחזקת פריווילגיית השקיפות המאפיינת אוכלוסיות הגמוניות ואליטיסטיות (Tyson, 2011).

הון רגשי, מרחב פוטנציאלי ופסיכותרפיה רגישת תרבות בקרב מטופלים אתיופים בישראל

בעקבות עבודה קלינית עם אתיופים בישראל, הציע בן עזר (2012) את השימוש במונח "מרחב פוטנציאלי" של ויניקוט (9961) כדי להציג פסיכותרפיה רגישת תרבות. במונח "מרחב פוטנציאלי" התייחס ויניקוט למרחב שאינו פנטזיה ואינו מציאות, מרחב שבו דמיון, סמליות ויצירתיות אפשריים. במרחב זה מתאפשרת השהיה של המציאות

לשם תקשורת אחרת. בן עזר חשף את הפערים בין הקודים התרבותיים האתיופיים לקודים המקצועיים של מטפלים ישראלים הרוכשים השכלה, ואת זהותם המקצועית של מטפלים אלו, המושפעת מן הקודים התרבותיים המערביים. הוא תיאר במחקריו כיצד הקודים התרבותיים האתיופיים מעדיפים איפוק רגשי, ולא המללה של רגשות, כמו שמעודד השיח הפסיכולוגי המערבי; במילים אחרות, שלא כמו השיח הפסיכולוגי הרווח במדינות מערביות רבות, הדיבור הגלוי על רגשות ושיום שלהם אינו מהווה הון רגשי עבורם (Zembylas, 2007). על פי התרבות האתיופית הבטן היא מקום הרגשות. הבטן מכילה במיוחד רגשות הקשורים באסון, כגון: צער, עצב, דיכאון וטראומה. היא מכילה גם רגשות שלא ראוי לבטאם במפגשים בין-אישיים, כמו: כעס, עוינות וקנאה. אתיופים גם תופסים את הקהילה כ"מכל הקושי" יותר מאשר את האינדיווידואל; בעיות אינן נשארות אצל האדם, אלא עוברות לאחרים בקהילה. הקודים התרבותיים האתיופיים גם ממליצים לחכות בסבלנות עד שהקושי יעבור. ההמלצה "לשמור בבטן" מקובלת בתרבות האתיופית, ושיתוף זרים בבעיות אישיות אינו מקובל. בן עזר תיאר עוד כיצד מטופלים אתיופים העדיפו לנסח בעיות במונחים מעשיים (הם דיברו על בעיות דיור או רצון לשנות בית ספר) יותר מאשר במונחים רגשיים. זאת ועוד, הם העדיפו מונחים סומטיים (כאב פיזי, כגון: כאבי ראש, כאבי בטן או קושי לבלוע מזון) על פני הבעת רגשות. לצד זאת תיאר בן עזר נורמות שונות, כגון: נימוס, ביישנות, כבוד והנוהג שלא להסתכל בעיני דמויות המייצגות סמכות.

תיאורים אלו שונים מהנהוג מבחינה תרפויטית-תרבותית במדינות מערביות — דיבור על רגשות, "לא לשמור בבטן" והגישה ש"טוב לדבר" (ראו בהקשר זה Brownline, 2011). יתרה מזאת, ה"הוצאה החוצה" של רגשות בפסיכותרפיה המערבית מנוסחת גם במונחים של קתרזיס. התיאורים מבהירים כיצד מפגשים בין מטפלים מערביים, אשר קיבלו הכשרה קלינית הגמונית, ומטופלים מקבוצות מיעוט כוללים מתחים ודילמות אשר לא נדונים מספיק בספרות המחקר (Saifan et al., 2018). בן עזר הציע למטפלים לפתח מרחב הדדי בין המטפל למטופל ולהסתייע במושג המרחב הפוטנציאלי של ויניקוט לשם השגת מטרה רגישת תרבות זו. הוא סבר כי על המפגשים הטיפוליים והחינוכיים הבין-תרבותיים לייצר בין שתי תרבויות (או יותר) מרחב שאינו זהה לתרבויות של המטפל והמטופל ואינו מייצג את המציאות והפנטזיה שלהם במדויק. זהו מרחב המבטא נכונות לשחק את האחר, במציאות או בפנטזיה, ולבחון רעיונות, אמונות וקודים של התנהגות של תרבות אחרת. לפי סברה זו, חינוך וטיפול רגישי תרבות מחייבים הימצאות קיומיות והימנעות מכפייה של קודים שמובנים כאוניברסליים.

"הפסיכולוגיה שלך לא יותר טובה מהפסיכולוגיה שלי": קבוצות תמיכה לנשות אסירים בישראל — אתניות, מעמד והתנגשויות דיסקורסיביות

בסדרת מחקרים על קבוצות תמיכה לנשות אסירים בישראל, אשר כללו אתנוגרפיות בקבוצות התמיכה וראיונות עם נשות האסירים ועובדות סוציאליות, נחשפו המאפיינים הקונפליקטואליים של מפגשים טיפוליים (Frantsman-

(Spector & Shoshana, 2018; Shoshana, 2019, 2020). ממצאי המחקר חשפו כיצד נשות האסירים חוו את המפגשים כמרחב קליני שבו היו מצופות ללמוד ולבטא סובייקטיביות ספציפית ("סובייקטיביות פסיכולוגית") ונשיות ספציפית הקשורה בה ("נשיות פגיעה"). הן הצביעו על מאפייני הסובייקטיביות הללו, על היותם קשורים בתסריטים תרבותיים הזרים לתסריטים התרבותיים המקומיים הרווחים בחייהן ועל התנגדותן המפורשת לסובייקטיביות שהוצעה להן על ידי המומחיות הקליניות (העובדות הסוציאליות). חשוב לציין כי נשות האסירים **חייבות** להיפגש עם המומחים התרפויטיים לשם השגת משאבים ותגמולים (דמי קצבה מביטוח לאומי, הטבות כספיות בבתי הספר או שיפור תנאי הכליאה של בן הזוג, כגון סיפוק תרופות מיוחדות או קיצור תקופת הכליאה בגין התנהגות טובה). עוד חשוב לציין כי מרבית משתתפות הקבוצה היו נשים מזרחיות, אשר נולדו, גדלו וחיות עד היום במעמד הפועלים ובמרחבים של שוליים חברתיים (עיירות פיתוח). העובדות הסוציאליות הקליניות במחקר זה היו נשים אשכנזיות ממעמד כלכלי-חברתי בינוני-גבוה.

התיאורים העצמיים הדומיננטיים ביותר של מרבית נשות האסירים הדגישו את היותן נשים "חזקות", "שורדות", "ביצועיסטיות", "תקתקניות", "סופר ווימן", "ישרות" ו"נאמנות". מרכזיות המשפחה והנאמנות למשפחה הגרעינית ולזו המורחבת הודגשו אף הן על ידי מרואיינות רבות כתיאורים מרכזיים למושג העצמי. העצמי מחובר המשפחה (מה שמוגדר על ידי חוקרים גם כעצמי קולקטיבי, ראו Stephens et al., 2014) תואר גם בהקשר של האהבה לבן הזוג האסיר. הקול הנרטיבי הדומיננטי על אהבה בקרב נשות האסירים הדגיש תיאורים, כגון: "האהבה לא קשורה רק בי", "נאמנות", "מחויבות", "הקרבה" (בניגוד לאנוכיות"). מרבית המרואיינות תיארו את רגש האהבה (של נשים בפרט) כמבוסס על "הקרבה" (למען בן הזוג והילדים) והתרחקות מאינטרסים עצמיים. על פי ניסוחה של סווידלר (Swidler, 2001), נשות האסירים אינן רק מציגות את התסריט הדתי-קולקטיביסטי לאהבה, אלא גם מתרחקות מהתסריט התרפויטי שלה. על פי התסריט התרפויטי לאהבה, כפי שהדגישה סווידלר, האהבה מוגדרת (ומוערכת) על פי המידה שבה היא ממלאת את צורכי בני הזוג כאינדיווידואלים וקשורה בהגשמה עצמית. זאת ועוד, התסריט התרפויטי מדגיש גם כי האדם צריך ללמוד לבטא את רגשותיו על מנת שיוכל לאהוב מישהו אחר. מלי, אחת ממרואיינות המחקר, תיארה את הסובייקטיביות המצופה ממנה על ידי העובדות הסוציאליות:

> היא [העובדת סוציאלית] תוקפת את מי שאני בעצם: "את שותקת יותר מדי. את לא מדברת על הרגשות. את לא חושפת כלום על עצמך. את לא מביאה את עצמך. איפה הקול שלך? מי את, מלי? אני רוצה להכיר את מלי. אני רוצה שמלי שתהיה במרכז. סמי [בן זוגה של מלי] לא מעניין כרגע. אני רוצה לשמוע על הכאבים שלך". רגע, חכה, זה לא נגמר, היא ממשיכה ומתלוננת שאני ויתרתי על עצמי, שאני קורבן... זה אגואיסטי לדבר על עצמי כל כך הרבה... וזה גם לא עושה טוב לנפש לדבר כל כך הרבה על הכאבים והרגשות שלי.

במהלך חילופי מילים בין איילה למנחת הקבוצה, דבריה של איילה דמו לאלו של מלי:

> [אני] לא בורחת, נשמה שלי. מבחינתי העיסוק בעבר חולני. **הפסיכולוגיה שלך לא יותר טובה מהפסיכולוגיה שלי** [ההדגשה שלי]. החיטוט הזה בעבר הוא זה שמביא לדיכאון. ובכלל הדיבור הזה בלי הפסקה על כל דבר. זה חולני. את לא מתחרפנת מזה? על כל דבר את מתעכבת. זה מוות לנשמה. תסלחי שאני אומרת לך את זה.

מעניין שמלי ואיילה, כמו מרואיינות רבות אחרות, אתגרו את ההנחות המוסריות-נפשיות בבסיס הסובייקטיביות הפסיכולוגית, המדגישות את הצבתו של העצמי הפרטי במרכז, את העידוד המפורש לאתיקה או המללה של רגשות ואת החוויה הגוברת של החיים במונחים של קורבנות, דיכוי וסבל (Nolan, 1998). הן ביצעו חיבור בין השיח הפסיכולוגי (שנדרש מהן, על פי חווייתן, על ידי העובדות הסוציאליות) לנשיות ספציפית שהן תיארו כ"חלשה" ו"פגיעה" (Lupton, 1998). העיסוק ברפלקסייה עצמית, ריפוי עצמי ודיבור על העצמי הפרטי נתפס בעיניהן לא רק כלא מוסרי ("מצטערת, אבל אני לא אגואיסטית"), אלא כמודל של נשיות חלשה. הגדרת הנשיות שלהן עצמן כ"חזקה" התבססה על תפקודן המלא מבוקר ועד לילה כרעיות, אימהות, בנות להורים ועובדות במשרה מלאה (או בשתי משרות). מרואיינות רבות תיארו כיצד דווקא היעדר העיסוק בעצמן, ההשקעה באחרים המשמעותיים להן והמלחמות היום-יומית שהן מנהלות מול רשויות המדינה (כגון ביטוח לאומי ומשרד הבריאות) אמורים ללמד לא רק על החוזקות האישיות שלהן, אלא גם על בריאותן הנפשית. התיאורים הללו של נשות האסירים נמסרו בעקבות הנחייתן של העובדות הסוציאליות לנשות האסירים לנהל את עצמן ואת רגש האהבה שלהן (לגבר אסיר) באופן שונה, שניתן לזהות את האידיאל הפסיכולוגי-תרפויטי שבבסיסו (Swidler, 2001). כך למשל, איה, עובדת סוציאלית, אמרה לנשות האסירים באחת מקבוצות התמיכה:

> לאהוב זה גם לשים את עצמך במרכז, אי-אפשר לאהוב מבלי לאהוב את עצמך קודם, והייתי רוצה שתשימו את עצמכם במרכז ולא תחיו את חייכן דרך הבעל שלכן... ובכלל אני בעד אישיות שיודעת להיפרד מהחובות שלנו כאימהות ולהקשיב לצרכים הפרטיים שלנו במקום.

המפגשים הטיפוליים הקונפליקטואליים הללו מערערים למעשה על האיכויות האוניברסליות של השיח הפסיכולוגי ומעודדים תודעה של חיכוכים (friction) בין הגלובלי והמקומי. תודעה כזו כוללת לא רק רגישות טיפולית תרבותית (מעמדית ואתנית) (ראו Strier, 2009), אלא גם עשויה לעודד בתורה המצאות פנומנולוגיות ואפיסטמולוגיות לטיפול בחברים וחברות של קבוצות מיעוט או של קבוצות שאינן עושות שימוש בהון התרבותי ההגמוני.

חשוב לשים לב לסוגיה ספציפית אשר עולה במחקרים חינוכיים וטיפוליים אחרים על מפגשים בין-תרבותיים (Pupavac, 2001). נשות האסירים הצביעו לא רק על הסובייקטיביות הפסיכולוגית המצופה מהן, אלא גם דיווחו על סובייקטיביות חלופית הרווחת במרחבי חייהן והולמת אותן יותר. בכך הן הציעו למעשה שיח חלופי, או "counter-conduct" (פוקו, 2007), לשיח הפסיכולוגי הדומיננטי בתרבויות המערב. סובייקטיביות זו מתוארת כמחוברת משפחה, מבוססת על נאמנות למשפחה

(המתבטאת בין היתר על ידי דיסקרטיות של חיי המשפחה והימנעות מדיבור אינטימי עם אנשים זרים) ומעדיפה שתיקה ומופנמות על פני חשיפה עצמית ומוחצנות רגשית. היא קרובה במידה רבה לתיאורי הסובייקטיביות הקולקטיביסטית, הרווחת בתרבויות ומיקומים מעמדיים ספציפיים (Stephens et al., 2014). היצירה הזו של מרחבי נגד או מרחבים אחרים בניגוד למרחבים הגמוניים תוארה בכמה מחקרים על חינוך וטיפול רגישי תרבות כחיונית ביותר להעצמת חברי קבוצות מוחלשות (Ladson-Billings, 2014). בד בבד, חשוב לציין כי חשיפה של מרחבי נגד אלה לא נדונה מספיק בספרות המחקר וזועקת למחקרים נוספים (ראו בהקשר זה גם Guan & Blair, 2021).

ניבים של מצוקה (idioms of distress), פוסט-טראומה והאיכויות התרפויטיות של שכחה בקמבודיה

בסדרה של מחקרים אתנוגרפיים ופנומנולוגיים על הגדרות תרבותיות והבנות עצמיות של חולי ובריאות בקרב ניצולים קמבודים וצאצאיהם, אשר חוו רצח עם בתקופת הקמר רוז', בסוף שנות השבעים, חשפה קידרון (Kidron, 2012, 2020) בקרב הניצולים ניבים מקומיים של מצוקה ודרכי התמודדות עימם, אשר מתנגשים עם ניסיונות ההתערבות של מיזמים מערביים המבקשים לקדם את חוסנם ובריאות נפשם. המונח "ניבים של מצוקה" הוגדר כ"אופנים של חוויה וביטויים של מצוקה בעולמות מקומיים" (Nichter, 2010, p. 405). הגדרה זו מבחינה למעשה בין ביטויים יום-יומיים של מצוקה ובין פסיכופתולוגיה. ניבים של מצוקה כוללים אופנים מקובלים ונורמטיביים של ביטויי מתח רגשיים. ה-DSM-5 אימץ את המושג "ביטוי תרבותי של מצוקה" ("cultural concepts of distress") כדי להצביע על "הדרכים שבהן קבוצות תרבותיות חוות ומבטאות סבל, בעיות התנהגותיות, מחשבות טורדניות או רגשות" (American Psychiatric Association, 2013, p. 787). מחקרים אתנוגרפיים חשפו כי ניבים של מצוקה מקבלים משמעות בהקשרים חברתיים ספציפיים, ולכן הם דורשים תשומת לב לדיאלקטיקה שבין ה"אוניברסלי" ל"מקומי" וזהירות מפני מדיקליזציה של ניבים מקומיים כאלו או הפיכתם לאובייקטים של פסיכיאטרייה קלינית (Abramowitz, 2010).

מרואיינים רבים בקמבודיה סיפרו לקידרון על האיכויות התרפויטיות של שכחה והימנעות מעיסוק בעבר ומ"חשיבה יתרה" ("thinking too much"). על פי תיאורים אלה, הבודהיזם הקמבודי מעודד לשכחת רצח העם ודחיקתו לשולי ההיסטוריה, ועל פיו עיסוק בעבר מחבל ברווחה הנפשית, ועיסוק אינטרה-פסיכי בסבל, שהוא חלק מהחיים, אינו אידיאל נפשי.

לצד תיאורים אלה, קידרון תיארה את הדרמה החברתית-קלינית המתרחשת בשנים האחרונות בקמבודיה, אשר כרוכה בכך שארגונים חינוכיים וטיפולים ללא כוונות רווח נוהגים על פי הפרשנות הפסיכיאטרית-מערבית לרצח העם בקמבודיה ולטראומות והפוסט-טראומה הנלווים לה. קידרון תיארה במחקריה כי פרשנות זו אינה כוללת תיווכים תרבותיים או תרגומים תרבותיים מספיקים, אשר מעודדים

בתורם גישות רגישות תרבותית. מפגשים בין-תרבותיים אלה מעלים שורה של שאלות מכריעות בחקר טיפול רגיש תרבות: מהם היחסים הדיסקורסיביים של פסיכולוגיות תרבותיות שונות? האם ייבוא תרבותי של הפסיכיאטרייה המערבית לתרבות בודהיסטית-אסיאתית כולל תיווכים תרבותיים ותרגומים תרבותיים? כיצד אנשים מגיבים לניסיונות של מומחים לפרש את חייהם באמצעות הפסיכיאטרייה?

קידרון זיהתה במחקריה כי הביטוי "baksbat" משמש בשנים האחרונות על ידי קלינאים קמבודים (שרכשו השכלה באוניברסיטאות במדינות מערביות) (Chhim, 2012) וקלינאים מערבים (Hinton et al., 2015) כגרסה הקמבודית לפוסט-טראומה בעקבות רצח העם, הכוללת ביטויים, כמו: חשיבת יתר, פחד מפני מצבים מאיימים, חולשה פסיכולוגית, פסיביות, חוסר יכולת לדבר על פחדים, חרדה והימנעות מעימותים. ראיונות עם ניצולים קמבודים וצאצאיהם על מושג ה-baksbat ומתחים רגשיים בעקבות רצח העם חשפו כי הקמבודים יצקו בו תכנים אחרים. הם לא ראו ב-baksbat קשר למתח פסיכולוגי חמור או לפתולוגיה וגם לא תיארו כל תסמונת קלינית או ביטוי סומטי שקלינאים מייחסים ל-PTSD. חלקם ראו בו תגובה טבעית המבטאת פחד מפני אלימות כלכלית ופוליטית מבנית ואף תגובה סתגלנית לפחד ולאירועים מאיימים או למוכפפות פוליטית (political subjugation), המאפיינים משטרים כמו זה שבקמבודיה. המרואיינים הזהירו שאבחנות רפואיות וטיפולים עלולים להסיט את תשומת הלב מהמקורות הכלכליים-חברתיים של הסבל. במובן זה מדיקליזציה של baksbat עשויה לבצע דה-פוליטיזציה של אלימות מבנית, אשר בתורה עלולה לחבל בשינוי החברתי הפוליטי הנדרש. מרואיינים קמבודים רבים תיארו גם כיצד שכחה, מיקוד בהווה, פרקטיקות של ריפוי מסורתיות ומיקוד בחיי משפחה וקהילה יקדמו חוסן ורווחה, או כפי שתיאר אחד הנזירים בפני קידרון וקירמאייר (Kidron & Kirmayer, 2019, p. 229): "ההווה הוא האם של העתיד יותר מאשר העבר" ("The present is the mother of the future rather than the past").

מתברר אפוא כי מנקודת המבט של אתנו-פסיכולוגיה קמבודית, האטיולוגיה של מתח הקשור בטראומה דורשת שכחה יותר מאשר אוורור של העבר הטראומטי. פרקטיקות מסורתיות, כמו מדיטציה ומודעות לתמיכה משפחתית וכן רווחה כלכלית, תוארו על ידי המרואיינים הקמבודים כעשויים להקטין את הסיכון למתח.

ממצאי מחקריה של קידרון מלמדים על חשיבות ההבחנה שבין נקודת מבט של אמיק (emic) ונקודת מבט של אטיק (etic), הבחנה הקשורה בקשר הדוק לחינוך וטיפול רגישי תרבות. זיהוי הפערים בין נקודות מבט אלה עשוי לסייע בפיתוח מרחב טיפולי וחינוכי (מה שבן עזר [BenEzer, 2012] כינה, בעקבות ויניקוט, "מרחב פוטנציאלי" או מה שהוקס [hooks, 1994], כינתה "מרחב בטוח"), אשר בתורו יעודד התרחקות מהגדרות אוניברסליות ומקומיות, ומכאן — התרחקות מהמצאות קיומיות.

תרבות, סכיזופרניה וטיפול רגיש תרבות

לורמן ועמיתיה (Luhrmann et al., 2015) בחנו הבדלים בחוויות של שמיעת קולות (hallucinations auditory), אחד התסמינים של סכיזופרניה, בקרב חולי סכיזופרניה

בארצות הברית, הודו וגאנה. המרואיינים בארצות הברית השתמשו בדיאגנוזות (ברוח ה-DSM) וציינו כי שמיעת קולות היא סימן לחוסר שפיות. הם גם ניסו להסתיר את מצבם, לא אהבו את הקולות והתייחסו אליהם בשלילה. הקולות אמרו להם דברים שליליים, כמו למשל שהם חסרי ערך ושעליהם להתאבד או לבצע מעשים אלימים אחרים. לרוב, הקולות לא היו מוכרים להם. לעומת זאת, המרואיינים בהודו וגאנה תיארו "יחסים" עשירים וחיוביים עם הקולות. אלו ביקשו מהם להתעלם מן הרשע, להימנע מבדידות, לבצע פעולות חיוביות (כגון שמירה על היגיינה אישית) ולהשתלב בחברה ובקהילה. שמיעת קולות מבחינתם לא העידה על שיגעון אלא על מתקפה רוחנית. המרואיינים בגאנה דיווחו כי הקולות קשורים לאלוהים, והמרואיינים בהודו ציינו לרוב שהקולות היו מוכרים להם והשתייכו למשפחתם המורחבת.

החוקרים סברו כי חוויית שמיעת הקולות מעוצבת על ידי התרבות המקומית. הנפש האמריקנית לדידם מובנית כפרטית, ההודית (או הדרום אסיאתית) מובנית בתהליך שמושפע חברתית, והאפריקנית מובנית באמצעות איכויות מוסריות (החובה להיות טוב). זאת ועוד, החוקרים תיארו כיצד בארצות הברית התסריט הרווח הוא ששמיעת קולות משמעה היעדר שפיות, ועל כן האפשרות ל"יחסים" חיוביים עימם היא נדירה.

על רקע זה החוקרים הציעו להטות את הקשב הקליני והמחקרי לא רק אל ההשפעות התרבותיות-מקומיות על תסמינים נפשיים, אשר מתוארים במערב כאובייקטיביים אלא גם למסגרות פרשניות חלופיות. "יחסים" רוחניים חיוביים עם קולות, במקום יחסים דיאגנוסטיים הקשורים בקשר הדוק ל-DSM, עשויים לספק לסכיזופרנים מציאות חיים שונה.

ממצאים אלה דורשים מאיתנו למעשה התייחסות למספר סוגיות הנמצאות במרכזם של מחקר וטיפול רגישי תרבות: היחסים שבין האפיסטמולוגיה האוניברסלית (וההמלצות הפרקטיות) והאפיסטמולוגיה המקומית (Abramowitz, 2010), מגבלות נקודת המבט האוניברסלית (Kidron, 2012) וחשיבה על הסברים ופרשנויות חלופיים, אשר בתורם מעודדים טיפולים ופרקטיקות חינוכיים יצירתיים.

הצעות למחקרים על חינוך וטיפול רגישי תרבות

בחינת הספרות וחקר המקרים שהוצעו לעיל חושפת אפוא כיצד לצד הקריאות המתמידות בנוגע לחשיבות חינוך וטיפול רגישי תרבות ולצורך בהם, נדרשים מחקרים נוספים לשם הרחבת הידע התאורטי ופיתוח תוכניות יישומיות. בסעיף זה אציע התייחסות ללקונות המחקריות אשר עשויות להעשיר תאורטית ואמפירית את המחקר.

חקר פנומנולוגי ואתנוגרפי של מרחבים חינוכיים וטיפוליים רב-תרבותיים

חקרי מקרה בפעולה (in action), היינו ראיונות פנומנולוגיים עם מחנכים, מטפלים, תלמידים ומטופלים וכן חקר אתנוגרפי ממושך באתרים חינוכיים וטיפוליים

אינם מוצעים מספיק בספרות המחקר. לקונה זו מצערת, שכן צלילה מחקרית אינדוקטיבית עשויה לחשוף דינמיקות אישית, בין-אישיות וקבוצתיות מורכבות, דילמות יום-יומיות ופרקטיקות של התנגדות יום-יומית.

מרחב אחד אשר ראוי לבחינות מחקריות מעמיקות ולפיתוח תוכניות התערבות רגישות תרבות הוא פנימיות חינוכיות וטיפוליות בישראל. השמות חוץ-ביתיות בפנימיות חינוכיות וטיפוליות הן רבות במיוחד בישראל, בהשוואה לארצות הברית ואירופה, שבהן השמות במשפחות אומנה דומיננטיות יותר (Kosher et al., 2018). מאחר שמרבית החניכים המאיישים פנימיות חינוכיות וטיפוליות בישראל הם חברי קבוצות מיעוט וילדים ממשפחות ממעמד כלכלי-חברתי נמוך (Shoshana, 2016), חשוב לחקור את החוויות הפנומנולוגיות של התלמידים והצוות החינוכי-טיפולי, האינטראקציות בין התלמידים לאנשי הצוות, הקשרים בין הצוות למשפחות התלמידים ותוכניות ההתערבות המוצעות לתלמידים. מרחבים אלה מזמנים מפגש בין אידאולוגיות חינוכיות-טיפוליות מערביות ועולמות חיים חלופיים שהתלמידים מבקשים להם. הם מזמנים גם מפגשים בין מטפלים ומחנכים שזהותם החברתית, במונחים אתניים ומעמדיים, שונה מזו של התלמידים.

אתר חינוכי נוסף אשר אינו זוכה למחקרים מתוך אוריינטציה רגישת תרבות הוא האקדמיה. בעשורים האחרונים מתחוללים שינויים דרמטיים בהרכב הסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות. חשוב לברר כיצד חברי קבוצות מיעוט (אתיופים, ערבים, חרדים, מזרחים ודור ראשון להשכלה) מנווטים את חייהם האישיים והאקדמיים במרחבים חינוכיים אלה. בהקשר זה מעניין מאוד לערוך השוואות בין מרחבים הומוגניים (מכללות חרדיות או מכללות ערביות, למשל) ומרחבים הטרוגניים (בעיקר אוניברסיטאות) ביחס לחוויות של הסטודנטים וביחס לתוכניות הארגוניות המוצעות על ידי רשויות המוסדות הללו. שדה מחקר נוסף, אשר לא נחקר כלל בישראל, הוא חוויותיהם של סטודנטים מקבוצות מיעוט אשר לומדים בחוגים אליטיסטיים (כגון: רפואה, הנדסה ופסיכולוגיה קלינית). מספרם של הסטודנטים מקבוצות מיעוט בחוגים אלה נמוך יחסית. לפיכך חשוב לעשות שימוש בספרות הפסיכולוגית-חברתית (Roth, 2004) ובספרות הארגונית (Kanter, 1977; Turco, 2010) על חברי קבוצות מיעוט בארגונים הגמוניים, אשר חווים חוויות של טוקניזם, היינו היותם פרטים הנתפסים כמייצגים קבוצה חברתית, ועל כן חווים בה גם ויזיבליות (Wingfield, 2013).

אתרים חינוכיים חשובים אחרים אשר יש בהם פוטנציאל רב לחקר רגישות תרבותית הם בתי ספר המפעילים תוכניות חינוכיות ייחודיות, כגון בית ספר "קדמה" בירושלים (כהן, 2017). בית ספר "קדמה" מציע פדגוגיה של תודעה חברתית-ביקורתית, לצד תוכנית אקדמית ספציפית. מרחבים חינוכיים מסוג זה יכולים ללמדנו כיצד מכוננת ומוחזקת פדגוגיה רגישת תרבות בחיי היום-יום (ראו גם ספרם של סיידר וגרייבס [Seider & Graves, 2020] על חמש תוכניות כאלה בחמישה בתי ספר שונים). ראיונות עם בוגרי בתי ספר אלה יכולים לסייע בעריכת מחקר נרטיבי אשר

יבחן את האופן שבו הבוגרים משבצים את ימי בית הספר בזהותם העכשווית (אוגד, 2020).

דוגמה לאתר מחקרי חשוב נוסף לחקר רגישות תרבותית הוא טיפולים קבוצתיים וקבוצות תמיכה המוצעים לפרטים אשר נתמכים כלכלית על ידי רשויות הרווחה. מחקרים אלה כוללים לרוב מפגשים בין אידאולוגיות תרפויטיות מערביות (שעקרונות האינדיווידואליזם בבסיסם) לפרטים המשתייכים לתרבות קולקטיביסטיות (ראו לדוגמה מחקר על נשות אסירים [Shoshana, 2020]). מחקרים באתרים אלה יכולים ללמדנו לא רק על מפגשים בין-תרבותיים, אלא גם על התנגדויות יום-יומיות שחברי קבוצות מיעוט עושים בהן שימוש כלפי אידאולוגיות הגמוניות (על התנגדויות כאלה בארצות הברית, ראו Haney, 2010). האתרים השונים שצוינו לעיל יכולים לסייע לנו להשיג הבנה מורכבת של המפגש שבין נקודת המבט של ה"מומחים" — מטפלים, מחנכים וקובעי מדיניות רווחה (מה שאנתרופולוגים מכנים "אטיק" [etic]), ובין נקודת המבט של מושאי הטיפול — הנמצאת בבסיסי מחקרים ופרקטיקות רגישות תרבות (מה שהם מכנים "אמיק" [emic]).

חקר תיווך ותרגום תרבותי

אחד התהליכים המרכזיים לחינוך וטיפול רגישי תרבות הוא זיהוין של סוגיות של תיווך ותרגום תרבותיים (Im et al., 2017). כיוון שחינוך וטיפול רגישי תרבות כוללים ניסיון של קירוב ערכי תרבות אחת לערכי תרבות שנייה, מידת התיווך והתרגום התרבותיים הנלווים לתהליך זה היא מכרעת. מחקרים רבים מתארים כיצד תוכניות חינוכיות וטיפוליות ללא תיווך ותרגום תרבותיים מפעילות למעשה על חברי קבוצות מיעוט כפייה וחינוך מחדש וכן "קולוניאליזם תרבותי" (Coutts-Smith, 2002). מחקרים עכשוויים מתארים כיצד מפגשים בין-תרבותיים, בעיקר בין קבוצות הגמוניות לקבוצות מוחלשות, כוללים התנגשויות או חיכוכים (Tsing, 2005).

מחקרה האתנוגרפי של קידרון (2020) על המפגשים בין תרבויות מערביות של הנצחה לבין התרבות המקומית בקמבודיה מתאר למעשה את הכישלון התרבותי הנלווה למפגשים הללו. תרבויות מערביות של הנצחה אישית והנצחה לאומית, המעודדות הנכחה של העבר, נתקלות בסירוב או התעלמות של הקמבודים, אשר מעדיפים שכחה ורואים את העיסוק בעבר כפתולוגי וכפוגע בחוסן הנפשי; ההתעלמות מו הצורך בתיווך ותרגום תרבותיים ייצרה מצב שבו אף שארגונים מערביים הקימו אתרי הנצחה ציבוריים ברחבי קמבודיה, התושבים המקומיים אדישים לאתרים אלה ואינם מבקרים בהם.

חקר פסיכולוגי-חברתי של ניווט בין-תרבותי

בחינת ספרות המחקר על זהויותיהם של חברי קבוצות מיעוט במרחבים הגמוניים מלמדת לא רק על חוויות של שוני ופיצול (מה שבחלק מהמחקרים מתואר באמצעות הביטוי "הביטוס מפוצל" — cleft habitus — של בורדייה [Bourdieu, 2007]), אלא בעיקר על הצורך לכונן ולתחזק מיומנות של ניווט בין-תרבותי. ניווט בין-תרבותי

זה כולל רפלקסיביות של שני סוגי עצמי: העצמי אשר נרכש במשפחה הביולוגית ובקהילה והעצמי אשר נרכש במרחב ההגמוני (Reay et al., 2009). הוא כולל גם מעברים חדים בין מרחבי חיים וחוויה של מבטים חברתיים מפקחים ובוחנים (Haybi-Barak & Shoshana, 2021). לבסוף, ניווט זה תואר כדורש מן הסובייקט המצאות יצירתיות לצורך התמודדות עם הציפיות החברתיות במרחבים שונים; למשל, ראיונות עם אימהות מוסלמיות הלומדות באוניברסיטאות ישראליות חושפים כיצד הן ניהלו משא ומתן עם בני זוגן והוריהן על גבולות ההשפעות של מרחבי האקדמיה, מרחבים אשר הוגדרו כמאופיינים בהתנגשות עם ערכי החברה המוסלמית המסורתית (Shoshana & Shchada, 2018); דוגמה נוספת: ראיונות עם סטודנטיות עוטות רעלה באוניברסיטאות ישראליות חשפו כיצד הן פיתחו מיומנויות מיוחדות הקשורות בזיהוי הבעות הפנים שהן חוות מצד סטודנטים שונים. סטודנטיות אלה דיווחו כיצד למדו לזהות הבעות פנים של רחמים, גועל, פחד ואמפתיה. רכישת מיומנות זיהוי זו תוארה כהכרחית לניווטן היום-יומי באקדמיה, ניהול האינטראקציות עם סטודנטים יהודים וערבים ואסטרטגיות התגובה שלהן לביטויים של גזענות (ג'בארין, 2018).

מחקרים עתידיים על הפנומנולוגיה ועבודת הרגשות (emotion work) (Shoshana & Shchada, 2018) הקשורות בניווט בין-תרבותי, עשויים להציע הבנה מורכבת של מאפייני מפגשים בין-תרבותיים והשלכותיהם. זאת ועוד, מחקרים עתידיים אלה יכולים לסייע בתוכניות התערבות אישיות וארגוניות לקידום טיפול וחינוך רגישי תרבות. המחקרים נדרשים למשל בקרב תלמידים בפנימיות חינוכיות (Shoshana, 2021), חברי מיעוט מקצועיים בארגוני עבודה הגמוניים (Wingfield, 2013) ותלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך הלומדים בבתי ספר אליטיסטיים או בבתי ספר אלטרנטיביים (רז, 2019) וכן במפגשים טיפוליים בין מטופלים חברי קבוצות מיעוט ומטפלים חברי קבוצות הגמוניות (Owen et al., 2011).

חקר חֲברות אקדמי והכשרות חינוכיות וקליניות

עיון ברשימות הקורסים במחלקות לפסיכולוגיה באוניברסיטאות ומכללות שונות בישראל מלמד על היעדר מוחלט של קורסים בנושא טיפול רגיש תרבות. גם במחלקות לחינוך קורסים אלה נעדרים. במחלקות לעבודה סוציאלית ישנם קורסים בנושא, אם כי לא בכולן ובמספר קטן יחסית. סוגיה זו צריכה להטריד אותנו לא רק משום שסטודנטים במקצועות חינוכיים וטיפוליים אינם נחשפים לידע והכשרה ייחודיים לטיפול וחינוך רגישי תרבות, ולכן לא יוכלו להציעם בשדה, אלא גם משום שהרקע המשפחתי-תרבותי של הסטודנטים שונה מזה של המטופלים. אוכלוסיית הסטודנטים, בעיקר במחלקות הנחשבות כיוקרתיות, משתייכת למעמדות כלכליים-חברתיים בינוניים וגבוהים. סטודנטים אלה, המפעילים הון תרבותי מעמדי ספציפי (Bourdieu, 1984), ייפגשו בעבודתם העתידית עם מטופלים מרקעים מעמדיים שונים מאלו שלהם. מפגשים מסוג כזה דורשים ידע על האופנים שבהם תנאי חיים מבניים מעצבים את מושג העצמי שלנו (Stephens et al., 2014). היעדרו של

ידע זה עלול לפגוע ברגישות הטיפולית והחינוכית שסטודנטים אלה נדרשים לה. לצד כל זאת, חשוב להצביע על המשמעויות הסמליות-קיומיות של היעדרם היחסי של קורסים בתחומי טיפול וחינוך רגישי תרבות, הקשורות במה שבורדייה כינה, "אלימות סמלית" (Bourdieu, 1999). היעדרם של הקורסים מתחזק את הלגיטימיות של הזהות ההגמונית וכן את הידע והפרקטיקות הקשורים בה ואת מעמדה האוניברסלי וממלא מקום מרכזי בהפיכתה ל"טבעית" ו"מובנת מאליה". הפיכתם של ידע, זהות והון אקדמי-מקצועי-תרבותי למובן מאליו היא כלי שליטה משמעותי לתחזוק היירכיות תרבותיות (Berger & Luckmann, 1967). זאת ועוד, הסטודנטים המשתייכים לקבוצות מוחלשות מקבלים מסר של ציווי תרבותי להפנים ידע הגמוני ולהתרחק מהידע התרבותי הרווח במשפחותיהם ובקבוצות המוצא שלהם (Reay et al., 2009). בו בזמן, הסטודנטים המשתייכים לקבוצות ההגמוניות מקבלים אישור ל"טבעיות" של ההיירכייה התרבותית (Khan, 2011) ולעליונות של ההון התרבותי המאפיין את בני קבוצתם.

אי-לכך, חשוב לחקור את היחס הארגוני, האקדמי וההכשרתי של מוסדות להשכלה גבוהה לידע הקשור בטיפול וחינוך רגישי תרבות, מהי מידת קיומם של קורסים בנושאים אלה בתוכנית הלימודים האקדמית ובתוכניות ההכשרה הקלינית והחינוכית, ומהן ההשלכות של הממצאים על הזהויות האישיות והמקצועיות של הסטודנטים.

חקר תוכניות לפיתוח תודעה ביקורתית

מחקרים אמפיריים אחדים שפורסמו לאחרונה חשפו את ההבדלים בין הייחוסים הקוגניטיביים שמבצעים חברי קבוצות מוחלשות ובין אלו שמבצעים חברי קבוצות הגמוניות. בעוד חברי קבוצות מוחלשות מעדיפים ייחוסים מבניים חברתיים, חברי קבוצות הגמוניות מעדיפים ייחוסים פסיכולוגיים (Kraus et al., 2012). עוני, למשל, מוסבר על ידי חברי קבוצות מוחלשות כתוצר של תנאי חיים ספציפיים, ואילו על ידי חברי קבוצות הגמוניות הוא מוסבר כתוצר של תכונות אישיות (כגון עצלנות והעדפה של סיפוקים מיידיים) (Kraus et al., 2012). מחקרים אחרים מתארים כיצד חברי קבוצות מוחלשות מבטאים התנגדות לסדנאות העצמה פסיכולוגיות בשל תחושתם שהן מצביעות עליהם כעל אשמים במצבם (Shoshana, 2020). מחקרים עדכניים מתארים גם כיצד תודעה פוליטית-ביקורתית של אירועי חיים ותוצאות חיים (כגון גזענות יום-יומית ופערים אקדמיים בין חברי קבוצות שונות) קשורה בקשרים סטטיסטיים לא רק עם הישגים אקדמיים, אלא גם עם מדדים של רווחה נפשית (Seider & Graves, 2020).

על רקע זה, חשוב שנציע מחקרים רבים יותר על ההשפעות של תוכניות המבוססות על תודעה פוליטית-ביקורתית (ראו הסקירה לספרם של סיידר וגרייבס [Seider & Graves, 2020] בגיליון זה). חשוב גם לערוך מחקרים השוואתיים ביחס להשפעות של תוכניות התערבות פסיכולוגיות (כגון סדנאות לכינון דימוי עצמי חיובי או סדנאות לפיתוח מיומנויות רגשיות שונות) בקרב אוכלוסיות מוחלשות,

בהשוואה להשפעות של תוכנית התערבות להגברת תודעה פוליטית-ביקורתית בקרב אוכלוסיות אלה.

כמו כן חיוני לפתח ולהעביר תוכנית התערבות להגברת התודעה הפוליטית-חברתית בקרב חברי אוכלוסיות הגמוניות. מחקרים חשפו כי חברי קבוצות אלה לא רק מעדיפים הסברים ביקורתיים מעטים יותר, אלא מפרשים אי-שוויון והיררכיות תרבותיות כטבעיים וחווים את הפריווילגיות שלהם כשקופות (ולא קשורות לתנאים חברתיים) וכתוצר של כישרון ועבודה קשה (Howard, 2008; Khan, 2011). העברת תוכניות התערבות לאוכלוסיות מוחלשות בלבד עלולה לסמנן עוד יותר, להטיל את האחריות לשינוי על כתפיהן בלבד ולתחזק בכך את הסדר החברתי ההיררכי.

דיונים נורמטיביים על טיפול וחינוך רגישי תרבות

הכתיבה האקדמית הרווחת על חינוך וטיפול רגישי תרבות, כפי שהדגשתי במאמר זה, כוללת בעיקר מאמרים המצביעים על חשיבותם של רגישות תרבותית (Foronda, 2008), הצורך בתוכניות ספציפיות (Ladson-Billings, 2014) והמעמד האוניברסלי של טיפול וחינוך שפותחו בתרבויות מערביות (Kirmayer et al., 2015). נדרשים לנו מאמרים נורמטיביים רבים יותר על מפגשים בין-תרבותיים ורגישות תרבותית. דיונים מסוג זה עשויים לצייד אותנו בשפה ותובנות אשר יש בכוחם לנער את ההרגלים שלנו (Foucault, 1988), לפתוח קווי מילוט מהסדרים ההיררכיים המז'וריים (Deleuze & Guattari, 1987) ולהציע חלופות קיומיות יצירתיות.

במאמר שפורסם לאחרונה על ידי ניר איזיקוביץ' (Eisikovits, 2021) על מפגשים בין-קבוצתיים, מוצע תיאור אשר יכול לסייע לנו בקידום הבנה מורכבת של טיפול וחינוך רגישי תרבות. מעניין לשים לב במיוחד להימנעות החשובה שהוא מציע מהעיסוק במה שמאחד אותנו ובחשש הנלווה לו מפני מה שמפריד בינינו, אשר מופיעים רבות במחקרים בנושא רגישות תרבותית:

> אנו לא צריכים לרפא, ליישב את ההדורים או להבין שמה שמאחד אותנו גדול ממה שמפריד בינינו. אלה הן מטרות יומרניות, ואולי אף לא לגיטימיות, עבור ציבור מגוון. עלינו ללמוד לשאת [tolerate] זה את זה. לא להתאחד, אלא לשאת, לא למצוא "את הצדדים הטובים יותר של טבענו" אלא פשוט לשאת זה את זה. ליטול אספירין או פנצילין משמעו שאתה יכול ליטול אותם מבלי לסבול מתגובה נוראית. עבורנו, לשאת זה את זה משמעו שאנו יכולים לדור בקרבה לאלה שאנו לא מסכימים איתם באופן בסיסי מבלי להרוג זה את זה. להיות מסוגלים לשאת זה את זה דורש הצבת מספר חוקים בסיסיים. כדי לשאת זה את זה אנו צריכים להבין מה איננו יכולים לשאת או לסבול. אם אנו עומדים לחיות בשלום עם אנשים שאיננו מחבבים, עלינו להסכים מה לא נסבול, לא משנה עד כמה נכעס.

דיון פילוסופי אחר אשר עשוי לסייע לנו בהבנה מורכבת של חינוך וטיפול רגישי תרבות ובקידומם במרחבי חיים חינוכיים וטיפוליים הוא מורשתם האינטלקטואלית של דלז וגואטרי (Deleuze & Guattari, 1977, 1987). החוקרים הצביעו לא רק על ההכרח לחבר בין הפוליטי והטיפולי, על הבנה של התהליכים הקשורים בהיעשות (devenir) סובייקט ספציפי, ועל העדפה של ריבוי (multiplicity) על פני לינאריות

והתעלות מעל ה"אמיתי" אל עבר ה"וירטואלי", אלא בעיקר הציעו לנו לאתר קווי מפלט מידע ופרקטיקות הגמוניים, לשם ערעור הדיכוי המבני הנחווה יום-יום על ידי חברי קבוצות מיעוט. ספר חשוב להתחיל בו את המסע האינטלקטואלי הכרוך בחינוך וטיפול רגישי תרבות הוא "קפקא: לקראת ספרות מינורית" (דלז וגואטרי, 2005). ספר זה מזכיר יותר מכול את הפרדוקס הקיומי הכרוך בצורך של חברי קבוצות מיעוט לדבר את השפה המז'ורית (ההגמונית) ואת היצירתיות הקיומית הקשורה בשפה המינורית (זו אשר מדוברת בהכרח על ידי חברי קבוצות מיעוט). התיאור הבא של דלז וגואטרי מצית את הדמיון המחקרי, הקליני והחינוכי באופן מיוחד:

> כמה אנשים חיים היום בשפה שאינם שפתם? או כבר אינם מכירים את השפה שלהם — או עדיין אינם מכירים אותה — וכמה אינם מכירים היטב את השפה המאז'ורית שהשימוש בה נכפה עליהם? זו בעיה של מהגרים, ויותר מכך — של ילדיהם. בעיה של מיעוטים. בעיה של ספרות מינורית ואולי גם של כולנו: איך לעקור מהשפה שלך עצמך ספרות מינורית, ספרות שיכולה לחפור בשפה ולהוליך אותה לאורך קו מהפכני מאופק? איך להפוך לנווד ולמהגר ולצועני בשפה שלך? קפקא אומר: לגנוב תינוק בעריסה, לרקוד על חבל דק (עמ' 51).

הנה כי כן, מאמר זה, אשר מציג סקירה על טיפול וחינוך רגישי תרבות ומציע הצעות לדיונים עתידיים בתחומים אלו, מדגיש גם את החשיבות של התרחקות מידע ופרקטיקות טיפוליות-חינוכיות המובנים כ"אוניברסליים", אשר בתורם מתחזקים סדרים היררכיים דכאניים ומקשים על כינון שינויים חברתיים. הרחבת הידע המחקרי והפרקטי על טיפול וחינוך רגישי תרבות היא מכרעת לשם התמודדות עם מה שהסופרת צ'יממנדה נגוצ'י אדיצ'י (Adichie, C. N. 2009) כינתה, "הסכנה שבסיפור היחיד":

> תמיד חשתי כי בלתי אפשרי להיות מעורב במקום כלשהו או לגלות עניין באדם מבלי לעסוק בכל הסיפורים של אותו מקום ואותו אדם. ההשלכה של סיפור יחיד היא זו: הוא שודד את כבוד האדם. הוא מקשה על ההכרה באנושות שווה. הוא מדגיש כמה אנחנו שונים יותר מאשר כמה אנו דומים.

מקורות

אבישר, נ' (2014). **טיפול פוליטי: פסיכותרפיה בין האישי לפוליטי**. רסלינג.

אוגד, ת' (2020). **"ומה שלקחתי איתי משם..." — החוויה הבית ספרית ומקומה בסיפורי חיים ובתהליכי כינון זהות של צעירים בני 35—50**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.

בילו, י' וויצטום, א' (1994). רגישות תרבותית בטיפול: קווי הנחיה לעבודה עם מטופלים חרדים — חלק א. **שיחות**, **8**(2), 114—119.

ג'בארין, ר' (2018). **עבודת רגשות בקרב סטודנטיות עוטות רעלה בקמפוס אוניברסיטאי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.

דלז, ז'' וגואטרי, פ' (2005). **קפקא: לקראת ספרות מינורית**. רסלינג.

ויניקוט, ד' (1996). **משחק ומציאות**. עם עובד.

כהן, ח' (2017). **פדגוגיה של אהבה: בית ספר קדמה — מקרה בוחן**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.

פנון, פ' (2004). **עור שחור, מסכות לבנות**. ספריית מעריב.

פרויד, ז' (2005). דרכיה של התרפיה הפסיכואנליטית. בתוך הנ"ל, **הטיפול הפסיכואנליטי** (עמ' 129—135). עם עובד.

רז, י' (2019). **המפגש בין הון תרבותי "אלטרנטיבי" לבין תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך בבתי ספר אלטרנטיביים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.

Abramowitz, S. (2010). Trauma and humanitarian translation in Liberia: The tale of open mole. *Culture*, *Medicine*, *and Psychiatry*, *34*(2),353–379.

Adichie, C. N. (2009). *The dangers of a single story*. Accessed 10 October 2019. www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.htm

Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2000). Culturally sensitive social work practice with Arab clients in mental health settings. Health & *Social Work*, *25*(1), 9–22. www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.htm

Altman, N. (2009). *The analyst in the inner city*: *Race*, *class*, *and culture through a psychoanalytic lens*. The Analytic Press.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, *162*(1), 67–92.

Band-Winterstein, T., & Freund, A. (2013). Is it enough to "speak Haredi"? Cultural sensitivity in social workers encountering Jewish Ultra-Orthodox clients in Israel. *The British Journal of Social Work*, *45*(3), 968–987.

BenEzer, G. (2012). From Winnicott's potential space to mutual creative space: A principle for intercultural psychotherapy. *Transcultural Psychiatry*, *49*, 323–339.

Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*: *A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.

Bourdieu, P. (1982) The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities, in E. Bredo & W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and values in social and educational research* (pp. 391–407). Temple University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*: *A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1999). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Bourdieu, P. (2007). *Sketch for a self-analysis*. Polity Press.

Brownline, J. (2011). Not "going there": Limits to the professionalisation of our emotional life. *Sociology of Health & Illness*, *33*(1), 130–144.

Burke, M. (2018). *Colorblind racism*. Polity Press.

Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities*: *How the middle class secures advantages in school*. Oxford University Press.

Castagno, A. (2008). "I don't want to hear that!" Legitimating whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, *39*, 314–333.

Chhim, S. (2012). Baksbat (broken courage): The development and validation of the inventory to measure Baksbat, a Cambodian trauma-based cultural syndrome of distress. *Culture*, *Medicine*, *and Psychiatry*, *36*(4), 640–659.

Coutts-Smith, K. (2002). Cultural colonialism. *Third Text*, 16(1), 1–14.

Cushman, P. (1995). *Constructing the self, constructing America: A cultural history of psychotherapy*. Da Capa.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Vik.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Dolby, N. (2000). The shifting ground of race: The role of taste in youth's production of identities. *Race Ethnicity and Education*, *3*(1), 7–23.

DuBois, W. E. B. (1953). *The souls of Black folk*. The Blue Heron Press.

Eisikovits, N. (2021). *We don't need to heal, reconcile, or unite, but we can learn to tolerate each other*. https://www.bostonglobe.com/2021/01/14/opinion/we-dont-need-heal-reconcile-or-unite-we-can-learn-tolerate-each-other/

Ferguson, A. (2000). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. University of Michigan Press.

Foronda, C. L. (2008). A concept analysis of cultural sensitivity. *Journal of Transcultural Nursing*, *19*(3), 207–212.

Foucault, M. (1988). The concern for truth. In L. D. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault: politics, philosophy, culture: Interviews and other writings*, 1977–1984 (pp. 255–267). Routledge.

Frantsman-Spector, A., & Shoshana, A. (2018). Shameless accounts: Against psychological subjectivity and vulnerable femininity among prisoners' wives in Israel. *Qualitative Sociology*, *41*(3), 381–398.

Freud, S. (1884). Letter from Sigmund Freud to Martha Bernays, April 21, 1884. In P. Hogarth (Ed), *Letters of Sigmund Freud* 1873–1939 (pp. 107–109). Chatto & Windus.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.

Guan, S., & Blair, E. (2021). Chinese adult higher education as a heterotopia. *Higher Education*, *81*, 471–489.

Han, C. (2012). *Life in debt: Times of care and violence in neoliberal Chile*. University of California Press.

Haney, L. (2010). *Offending women: Power, punishment, and the regulation of desire*. University of California Press.

Hardie, J. H., & Tyson, K. (2013). Other people's racism: Race, rednecks, and riots in a southern high school. *Sociology of Education*, *86*, 83–102.

Haybi-Barak, M., & Shoshana, A. (2021). Ethnic mobility: Ethno-class identities and self-negation. *Social Identities*, *27*(3), 326–341.

Hinton, D., Reis, R., & de Jong, J. (2015). The "thinking a lot" idiom of distress and PTSD: An examination of their relationship among traumatized Cambodian refugees using the "thinking a lot" questionnaire. *Medical Anthropology Quarterly*, *29*(3), 357–380.

hooks, b. (1994). T*eaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Howard, A. (2008). *Learning privilege: Lessons of power and identity in affluent schooling*. Routledge.

Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul*: *Therapy*, *emotions*, *and the culture of self-help*. University of California Press.

Im, H., Ferguson, A., & Hunter, M. (2017). Cultural translation of refugee trauma: Cultural idioms of distress among Somali refugees in displacement. *Transcultural Psychiatry*, *54*(5–6), 626–652.

Jennings, J., & DiPrete, T. (2010). Teacher effects on social/behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, *83*, 135–159.

Kanter, R. (1977). *Men and women of the corporation*. Basic Books.

Kaufman, J., & Gabler, J. (2004). Cultural capital and the role of extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, *32*(2), 145–168.

Khan, S. R. (2011). *Privilege*: *The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.

Kidron, C. (2012). Alterity and the particular limits of universalism: Comparing Jewish-Israeli Holocaust and Canadian Cambodian genocide legacies. *Current Anthropology*, *53*, 723–754.

Kidron, C. (2020). The "perfect failure" of communal genocide commemoration in Cambodia: Productive friction or "bone business"? *Current Anthropology*, *61*(3), 304–334.

Kidron, C. A., & Kirmayer, L. J. (2019). Global mental health and idioms of distress: The paradox of culture-sensitive pathologization of distress in Cambodia. *Culture*, *Medicine and Psychiatry*, *43*(2), 211–235.

Kim, J., & Pulido, I. (2015). Examining hip-hop as culturally relevant pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, *12*(1), 17–35.

Kirmayer, L. J. (2012). Rethinking cultural competence. *Transcultural Psychiatry*, 49, 149–164.

Kirmayer, L., Rousseau, C., Jarvis, E., & Guzder, J. (2015). The cultural context of clinical assessment. *Psychiatry*, *1*, 56–70.

Kosher, H., Montserrat, C., Attar-Schwartz, S., Casas, F., & Zeira, A. (2018). Out-of-home care for children at-risk in Israel and in Spain: Current lessons and future challenges. *Psychosocial Intervention*, *27*(1), 12–21.

Kraus, M., Piff, M., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M., & Keltner, D. (2012). Social class, solopsism, and contextualism: How the rich different from the poor. *Psychological Review*, *119*(3), 546–572.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, *32*(3), 465–491.

Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, *35*(7), 3–12.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, *84*(1), 74–84.

Lamont, M. (2000). *The dignity of working men*: *Morality and the boundaries of race*, *class*, *and immigration*. Harvard University Press.

Lareau, A. (2002). *Unequal childhoods*: *Class*, *race*, *and family life*. University of California Press.

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, *80*, 1–27.

Lareau, A., & Weininger, E. (2008). Class and transition to adulthood. In A. Lareau & D. Conley (Eds.), *Social class*: *How does it work*? (pp. 118–151). Russell Sage Foundation.

Lerner, J. (2015). The changing meanings of Russian love: Emotional socialism and therapeutic culture on the post-Soviet screen. *Sexuality and Culture*, *19*(2), 349–68.

Lewis, A. E. (2001). There is no "race" in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all-white school. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 781–811.

Lucey, H., & Reay, D. (2000). Social class and the psyche. *Soundings*, *15*, 139–154.

Luhrmann, T, M., Padmavati, R., Tharoor, H., & Osei, A. (2015). Differences in voice – hearing experiences of people with psychosis in the USA, India and Ghana: Interview-based study. *The British Journal of Psychiatry*, *206*, 41–44.

Lupton, D. (1998). *The emotional self*. Sage.

Milner, H. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *Urban Review*, *43*, 66–89.

Moskowitz, E. (2001). *In therapy we trust*: *America's obsession with self-fulfillment*. Johns Hopkins University Press.

Nelson, M., & Schutz, R. (2007). Day care differences and the reproduction of social class. *Journal of Contemporary Ethnography*, *36*, 281–317.

Nichter, M. (2010). Idioms of distress revisited. *Culture*, *Medicine and Psychiatry*, *34*, 401–416.

Nolan, J. (1998): *The therapeutic state*. New York University Press.

Norton, D. (1978). *The dual perspective*: *The inclusion of ethnic minority content in the social work curriculum*. Council on Social Work Education.

O'Donohue, W., & Benuto, L. (2010). The many problems of cultural sensitivity. *The Scientific Review of Mental Health Practice*, *7*(2), 34–37.

O'Donohue, W., & Benuto, L. (2019). Treatment acceptability and cultural sensitivity of standard behavioral therapies among Latinx and non-Latinx white college students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *19*(3), 365–371.

Owen, J., Leach, M. M., Wampold, B., & Rodolfa, E. (2011). Client and therapist variability in clients' perceptions of their therapists' multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology, 58*(1), 1–9.

Persky, J. (1995). Retrospectives: The ethology of homo economicus. *Journal of Economic Perspectives*, *9*, 221–231.

Plotkin-Amrami, G. (2008). From "Russianness" to "Israeliness" through the landscape of the soul: Therapeutic discourse in the practice of immigrant absorption in Israel with "Russian" adolescents. *Social Identities*, *14*(6), 739–761.

Pupavac, V. (2001). Therapeutic governance: Psycho-social intervention and trauma risk management. *Disasters*, *25*(4), 358–372.

Ray, R., & Rosow, J. (2012). Two different worlds of black and white fraternity men: Visibility and accountability as mechanisms of privilege. *Journal of Contemporary Ethnography*, *41*(1), 66–95.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). "Strangers in paradise"? Working-class students in elite universities. *Sociology*, *43*, 1103–1121.

Rivera, L. (2015). *Pedigree*: *How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.

Roer-Strier, D., & Nadan, N. (2020). *Context-informed perspective of child risk and protection in Israel*. Springer.

Rose, N. (1998). *Inventing ourselves*: *Psychology*, *power*, *and personhood*. Cambridge University Press.

Roth, L. (2004). The Social psychology of tokenism: Status and homophily processes on Wall Street. *Sociological Perspectives*, *47*,189–214.

Saifan, D., Brookman-Frazee, L., Barnett, M., Gonzalez, J. C., & Lau, A. S. (2018). Ethnic minority community therapists' acculturation and reported adaptations to children's evidence-based practices. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*(4), 530–540.

Schlesinger, E. G., & Devore, W. (1995). Ethnic sensitive social work practice: The state of the art. *Journal of Sociology & Social Welfare* (Special Issue: *Social work with minority and ethnic groups*), *22*(1), 29–58.

Seider, S., & Graves, D. (2020). *Schooling for critical consciousness*: *Engaging black and Latinx youth in analyzing*, *navigating*, *and challenging racial injustice*. Harvard Education Press.

Shoshana, A. (2014). Discursive alliances and discursive clashes in everyday life. *Sociological Spectrum*, *34*(2), 99–113.

Shoshana, A. (2016). Ethnographies of maintenance of a new self. *Qualitative Sociology Re*view, *12*(1), 60–77.

Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "a lesson in racism": Class, ethnicity, and the upremacy of the pspychological discourse. *Anthropology* & *Education Quarterly*, *48*(1), 61–76.

Shoshana, A. (2019). Ethnographies of therapeutic governance and agentic resistance in support groups for prisoner's wives. *Journal of Contemporary Ethnography*, *48*(2), 236–260.

Shoshana, A. (2020). Love, stigma and resistance: "Therapeutic microaggressions" in a support group for prisoners' wives. *Symbolic Interaction*, *43*(1), 102–125.

Shoshana, A. (2021). "I Am Blacker than You": Mizrahism and Ethiopianism in an educational boarding school in Israel. In U. Dorchin & G. Djerrahian (Eds.), *Blackness in Israel* (pp. 47–164). Routledge.

Shoshana, A., & Schade, S. (2018). Agentive suspension of oppressive structures: Self-concept and emotion-work among Muslim mothers who study at Israeli university. *Gender and Education*, *30*(7), 934–950.

Sibrava, N. J., Bjornsson, A. S., Perez Benitez, A. C. I., Moitra, E., Weisberg, R. B., & Keller, M. B. (2019). Posttraumatic stress disorder in African American and Latinx adults: Clinical course and the role of racial and ethnic discrimination. *American Psychologist*, *74*, 101–116.

Skeggs, B. (2004). *Class*, *self*, *culture*. Routledge.

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, *47*, 562–584.

Stephens, N. M., Markus, H. M., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, *65*, 611–634.

Streib, J. (2011). Class reproduction by four year olds. *Qualitative Sociology*, *34*(2), 337–352.

Strier, R. (2009). Class-sensitive social work: A preliminary definition. *International Journal of Social Welfare*, *18*, 237–242.

Swidler, A. (2001). *Talk of love*. University of Chicago Press.

Tribe, R. H., Sendt, K. V., & Tracy, D. K. (2019). A systematic review of psychosocial interventions for adult refugees and asylum seekers. *Journal of Mental Health*, *28*(6), 662–676.

Tsing, A. (2005). *Friction*: *An ethnography of global connections*. Princeton University Press.

Turco, C. (2010). Cultural foundations of tokenism: Evidence from the leveraged buyout industry. *American Sociological Review*, *75*, 894–913.

Tyson, K. (2011). *Integration interrupted*: *Tracking*, *black students*, *and acting white after brown*. Oxford University Press.

Wingfield, A. (2013). *No more invisible man*: *Race and gender in men's work*. Temple University Press.

Zarowsky, C. (2004). Writing trauma: Emotion, ethnography, and the politics of suffering among Somali returnees in Ethiopia. *Culture*, *Medicine & Psychiatry*, *28*, 189–209.

Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, *10*, 443–463.