

”לשמוע את קולם”: סיפוריהם של מורי מורים בהקשר רב-תרבותי

חנה עזר, עוֹש מלאת, דורית פטקין

תקציר

מחקר זה מציג נרטיבים של שלושה מרצים המלמדים במכללות להכשרת מורים בארץ.¹ הסיפורים האישיים והמקצועיים של שלושת המרצים מאפשרים לשמוע את ”קולם”, להכיר את התנסויות חייהם, להבין את תפיסות עולמם ולבחון את הקשר בין לבין הכשרת מורים לרב-תרבותיות. כל אחד מן השלושה מייצג אוכלוסייה אחרת של מרצים במכללות להכשרת מורים: יהודים ילידי הארץ, יהודים עולים חדשים וערבים ילידי הארץ. ניתוח תוכן של הנרטיבים העלה את הקטגוריות האלה: מעברים ומפגשים בין-תרבותיים, דילמת הדואליות, אפיזודות משמעותיות והשפעתן על ההוראה. עוד נמצא, שניתן לייחס לכל אחד מן הסיפורים מהות קריטית, שהיא התמה המרכזית העוברת כחוט השני בנרטיב של כל אחד וייחודית לו. מורכבותה של החברה הישראלית באה לידי ביטוי בסיפוריהם של שלושת המרצים, בדואליות שעולה בהם ובשונות בתפיסות עולמם בכל הנוגע לרב-תרבותיות. עם זאת, יש קו מקשר בין השלושה: לכולם הכרה ברב-תרבותיות, כל אחד מעמדת מוצא שונה, לכולם הכרה בחשיבות החינוך לרב-תרבותיות, ולבסוף - כל אחד מהם סבור שהוא מקיים הבנה זו הלכה למעשה בעבודתו בהכשרת מורים, אך כל אחד עושה זאת אחרת, על פי דרכו.

מבוא

מרצים במוסדות להכשרת מורים מומחים בתחומי הדעת שלהם, אולם לא תמיד ברור מהי תפיסתם בנוגע לחינוך לערכים, כגון שונות ושוויוניות, ולהעצמת הסטודנט להוראה כאזרח המדינה וכמורה לעתיד בחברה פלורליסטית, רב-תרבותית. חלק גדול מן המרצים אולי לא הוכשרו לכך (Merryfield, 2000). באמצעות ”סיפוריהם” המקצועיים והאישיים של המרצים, אשר אינם מוכרים די הצורך, אפשר להכיר את

1. המחקר נתמך על ידי רשות המחקר של מכון מופ”ת, ונערך בחסותה.

תפיסותיהם, את מחשבותיהם ואת הקשר שבין המקצועיות שלהם בהוראה לבין תפיסת עולמם.

התחום הסיפורי בחקר ההוראה הולך ומתפתח בשני העשורים האחרונים. זהו תחום הפונה לנרטיבים של המורים, כדי לבחון ולהכיר היבטים מקצועיים ואישיים שלהם וכדי להסביר את עבודת ההוראה (אלבו-לוביש, 2002; בן-פרץ, 2002). אנו שומעים את קולם של המדריכים הפדגוגיים בהכשרת מורים בארץ (גדרון, 2002), אולם פחות נשמע קולם של מכשירי המורים, אותם מרצים במכללות להכשרת מורים, שעיסוקם הוא ההוראה בתחומים המקצועיים. מעט עוד יותר ידוע על היכולת של מורי המורים להכין את תלמידיהם לחינוך לרב-תרבותיות (Merryfield, 2000).

המחקר המוצג במאמר זה הוא חלק ממחקר רחב יותר על רב-תרבותיות בהכשרת מורים, והוא עונה על שאלת מחקר, אשר בדקה את הקשר שבין התנסויות החיים האישיות של מורי המורים לבין תפיסת הידע שלהם בתחום החינוך לרב-תרבותיות. ראיינו עשרים וארבעה מרצים² בהכשרת מורים, וביקשנו לשמוע את קולם, את סיפוריהם האישיים והמקצועיים, על מנת לבחון כיצד משתלבים סיפורים אלה עם תפיסתם את הרב-תרבותיות בהכשרת מורים. פנינו אל שלוש אוכלוסיות של מרצים: יהודים ילידי הארץ, יהודים עולים חדשים וערבים ילידי הארץ. מתוך המרצים שראיינו התמקדנו בשלושה, אחד מכל קבוצת אוכלוסייה, שכן מצאנו שכל אחד מהם מייצג טיפוס של קבוצת השיוך שלו. נציג את הסיפורים השונים ואת הקשר שלהם לתפיסת העולם הערכית והחינוכית של המרצה, נבחן את נקודות הדמיון שביניהם וכן את נקודות השונות, הנובעות מאורח החיים של כל אחד מן המרצים.

רב-תרבותיות בהכשרת מורים

במושג "רב-תרבותיות" נעשה כיום שימוש מרובה - אבל לא אחיד (סבר, 2001). ההגדרות מתמקדות בעיקר בשלושה היבטים (סבר, שם, עמ' 46-47): דמוגרפי, מבני ואידיאולוגי. ההיבט הדמוגרפי מדגיש את רכיב הריבוי בהרכב האוכלוסייה; המבני מדגיש יחסי כוחות במבנה החברתי; והגישה האידיאולוגית, המקובלת בדיסציפלינות שונות, מדגישה יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות השונות בחברה (מאוטר, שגיא ושמיר, 1998) ומעודדת את הפרט בחברה ואת הקבוצה כגוף לבחון בביקורתיות גם את עצמם וגם את האחרים לנוכח הבחינה הביקורתית של עצמם. יוגב (2001) מבחין בשתי גישות עקרוניות שהתפתחו בחברות פלורליסטיות מערביות: הגישה

2. כל האמור בלשון זכר מתייחס גם לנקבה.

הפלורליסטית לעומת הגישה הפרטיקולרית. הגישה הפלורליסטית, שהיא חינוך לרב-תרבותיות, מחייבת להעניק חינוך ערכי לרב-תרבותיות לכלל התלמידים, בעוד הגישה הפרטיקולרית דוגלת בחינוך רב-תרבותי, דהיינו: חינוך דיפרנציאלי לכל אחת מן הקבוצות החברתיות, המדגיש את תרבותה ואת ערכיה הספציפיים. נראה שמבין שתי הגישות הללו הגישה ההולמת את מערכת החינוך בישראל היא הגישה הפלורליסטית, הדוגלת בחינוך לרב-תרבותיות (יוגב, 2001). גישה כזו מאפשרת למערכות החינוך להדגיש את השונות, לאפשר לקולות שהיו מושקעים בעבר להישמע, ברוח הגישה האנטי גזענית, ועם זאת, לטפח ביחד חברה שוויונית וצודקת תוך כבוד הדדי בין הקבוצות. זהו חינוך המאופיין במחויבות לצדק חברתי ולגישות ביקורתיות של למידה (Nieto, 1999).

הספרות המחקרית המערבית מדווחת על תאוריות בתחום החינוך לרב-תרבותיות. תאוריות אלה נובעות מתחומי דעת שונים, הכול - לפי זוית הראייה של החוקר או התאורטיקן הדין בנושא. התחום מקבל ביטוי לא רק בחינוך, אלא גם בדיסציפלינות כמו היסטוריה, סוציולוגיה, פילוסופיה, פסיכולוגיה, ספרות ואפילו מתמטיקה. חרף התאוריות המצטברות, ברור שהתחום סובל לא רק מחוסר מיקוד אלא גם ממחקר פחות עשיר.

תפיסת החינוך לרב-תרבותיות חלחלה למערכת החינוך כבר בשנות השישים, בעקבות אירועים חברתיים ופוליטיים בעולם המערבי. ביטוייה היו בעיקר בתחום תכניות הלימודים באוניברסיטאות, ולאחר מכן - במוסדות חינוך אחרים. במהלך שלושים השנים האחרונות עברה התפיסה שינויים מן התפיסה המקומית-נקודתית, הרואה ביישום מידי בתכניות הלימודים את מטרותיה המידיות, ועד התפיסה שבה התחום נמצא בימים אלה, הלוא היא תפיסת התחום כאידיאל חינוכי בחברה רב-תרבותית, דמוקרטית, אידיאל החל על כל האוכלוסייה, מיעוטים כמו גם בני הקבוצה ההגמונית, החברים בזרם המרכזי.

תחום הכשרת המורים סובל, ככל הנראה, מחוסר מיקוד בכל הנוגע לתפיסת החינוך לרב-תרבותיות ולביטוייה במערכת. לפי לדסון-בילינגס (Ladson-Billings, 2000) וקובן (Cuban, 2000), מתרחשים כיום בקמפוסים דברים שונים: אחדים נלחמים במדיניות, אחרים משלבים בקורסים שלהם נושאים מכול וכול, כגון אתניות, גזענות, פמיניזם ועוד, ובעצם - הרוב עוסקים בנושא בראייה צרה, נקודתית, ולא מתוך הסתכלות רחבה, ואפילו היסטורית. הם קוראים למכשירי המורים לעסוק בחינוך לקראת רב-תרבותיות בכל תחומי ההכשרה, ולא בקורסים נפרדים. נייטו (Nieto, 2000) מדגישה, שעיסוק בתרבויות לא יפתור את עניין הרב-תרבותיות, לפיכך יש לעסוק יותר בערכים כמו צדק חברתי ושוויון. קובן (שם) ומק'גי-בנקס (McGee)

Banks, 2000) מוסיפים, שהתמקדות בטיפוח הזהות האישית של הלומדים והקשר שלה לזהותם התרבותית ולהווייתם בחברה הרחבה שבה הם חיים - הם מן העקרונות המרכזיים שיש לטפח בהכשרת המורים. הכול מסכימים, שהעיקרון המרכזי שצריך להנחות היום בתחום הכשרת המורים הוא טיפוח הלומדים כאזרחים במדינה דמוקרטית, פלורליסטית, באמצעות עיסוק במושגים כגון צדק חברתי, שוויון ושונות. עוד הודגש שיש צורך ללמד את הסטודנטים את השיח של השונות, שיח המבוסס על היכרות והבנה של מערכת יחסי הגומלין בין שפה, תרבות וכוח (Cochran-Smith, 1995).

רבים סבורים שהחינוך מתחיל במורי המורים עצמם ולא בסטודנטים. אצל רגו ונייטו (Rego & Nieto, 2000) למשל, מודגש שמורים הם מרכיב מרכזי בהצלחת תכניות ההכשרה של מורים בארה"ב בשנים הקרובות, לכן יש להשקיע בהם. ההמלצה היא שמורים וחוקרים יעבדו בשיתוף פעולה וידונו בדילמות העולות מהוראת לומדים בעלי רקע שונה.

על חקר הנרטיב בהוראה

בשני העשורים האחרונים ניכרת פנייה לנרטיב בחקר ההוראה, והמונח סיפור תופס מקום בולט ונכבד במחקרים על ההוראה (אלבז-לוביש, 2002; בן-פרץ, 2002). באמצעות המחקר הנרטיבי מתאפשר לתאר את ההיבטים המקצועיים והאישיים של עובדי ההוראה כביטוי חברתי-פוליטי-היסטורי של היחיד (אלבז-לוביש, שם). הנרטיב האישי עולה במהלך מחקר נרטיבי. זהו מחקר המתייחס לקבוצה של מחקרים איכותיים, בעיקר מן הסוג הפרשני (Gudmundsdottir, 1998), שבהם משתמשים בסיפורים לתיאור פעולות אנושיות (Polkinghorne, 1995). הנרטיב יכול להתבטא באופנים האלה (Casey, 1995-1996; Thomas, 1995): יומן אישי, יומן מחקר, סיפורים קצרים, אירועים קריטיים, סיפורי חיים וכו'. לעתים נתפס המחקר כדיאלקטי בהגדירו מחדש את היחסים בין החוקר לבין הנחקר מתוך אופיו המזמין שיתוף פעולה, פרשנות ורפלקציה של החוקר עצמו (Elbaz-Luwisch, 1997). סיפור (על פי אלבז-לוביש, 2002) הוא יחידת משמעות אחת בעלת התחלה, אמצע וסוף - בין אם הוא קצר מאוד ובין אם הוא כולל את כל מהלך החיים או הקריירה של המורה. כאשר סיפור הקריירה נתפס כרצף מורכב הכולל את עולמה האישי של המורה, ניתן להתייחס אליו כאל סיפור חיים. אם הוא כתוב בידי המורה עצמה, הוא אוטוביוגרפיה. אטקינסון (Etkinson, 2001) מתייחס אל הסיפור כאל תוצר המופק במהלך ריאיון מונחה, אשר במרכזו מופיע מה שהמספר בוחר לספר על חייו, מה שהוא זוכר, או מה שהוא רוצה שאחרים ידעו.

המחקר הנרטיבי מקובל בתחומים רבים היום, הן בתחום החינוך, כאשר מעודדים מורים לספר את סיפוריהם, והן בתחום החברתי, כאשר חוקרים מעודדים את קולם של קבוצות מיעוט שונות בחברה ושל יחידים בקבוצות הללו להישמע (Casey, 1995-1996). קלאנדינין וקונלי (Clandinin & Connelley, 1994), פולקינגהורן (Polkinghorne, 1995) וגדמונסדוטיר (Gudmundsdottir, 1998) טוענים, שרכישת ידע באמצעות סיפורים אישיים היא בלבו של המחקר בתחום מדעי החברה. לדבריהם, הסיפור הוא הדבר הקרוב ביותר להתנסות חיים שנוכל לחוות, שהרי הוא מלא וכאילו יוצא מתוך דפי ההיסטוריה. ההתנסות, במובן זה, היא הסיפורים שחיים האנשים, ובספרם את הסיפורים הם מאשרים את חייהם, מבינים את המשמעות שלהם ויוצרים סיפורים חדשים. מבחינה זו הסיפור הוא לגיטימי בהיותו תרבות המשמשת כלי ראשוני ליצירת משמעות ובהיותו בר-משמעות כאשר החוקר מאזין, צופה ומנסה להבין.

נשאלת השאלה: מה הופך חקר מקרה לנרטיב או לסיפור? כמו בכל סוגה בספרות, השפה היא המפתח. כאשר חוקרים בתחום החינוך מראיינים מורים ותלמידים או מעבירים להם שאלונים, הם שומעים, בעצם, סיפורים. רק בשנים האחרונות יש לחוקרים אישור לספר את הסיפורים הללו כלשונם, בשפה הייחודית למורים וללומדים (Gudmundsdottir, 1998). כחלק מן המחקר האיכותי הולך הריאיון וכובש לעצמו מקום חשוב. הריאיון, המזמן את הסיפור, אף נתפס ככלי אינטראקטיבי, כצורה של שיחה. קייסי (Casey, 1995-1996) מכנה זאת שיחות המובנות על ידי המשתתף (participant-structured conversations). לסיפור המסופר יש מגבלה, שכן אינו מסופר עד הסוף. לכן ככל שהחוקר מנוסה יותר, כך גם הסיפור המתקבל עשיר יותר. לעתים זו הפעם הראשונה שהנחקר מספר את סיפורו. בהוראה, למשל, ניתן למצוא לעתים, שאין סיפור ממשי אלא אוסף של רגשות, גישות, דימויים קצרים וכו'. רק בעקבות השאלות של החוקר מתחיל להסתמן סדר, מתחיל להסתמן סיפור. הצורה מתעצבת על ידי המילים שהנבדק בוחר ועל ידי המבנה הנרטיבי שמתחיל לצוף. גם אם השאלות הנשאלות מעוגנות בתאוריה, הרי יש להניח שהחוקר עצמו שבו בתוך מסגרות שונות, עובדה המשפיעה על הבנתו את הסיפור המסופר. לכן לפי גדמונסדוטיר (Gudmundsdottir, 1998), ההאזנה בעת הריאיון היא מסוג מיוחד: היא פעילה וקונסטרוקטיבית. יצירת המשמעות של הסיפור היא באמצעות הפרשנות שהחוקר נותן לסיפור המסופר. זו מוגדרת כהחלפה של מילה אחת באחרת (בעקבות דרידה), והיא ביטוי של ההבנה הקודמת לפרשנות. זוהי, למעשה, פרשנות של פרשנות, שכן הנרטיב עצמו איננו העתק מדויק של העולם אלא תמונות מצולמות, שהן עצמן כבר פרשנות של המספר.

הליך המחקר

סיפורי החיים (הנרטיבים) נאספו מעשרים וארבעה מרצים משתי מכללות להכשרת מורים. בחרנו במרצים על פי שיוכם הקבוצתי (שנקבע על ידי המוצא, דהיינו: ארץ לידה ודת), ועל פי המלצות של בעלי תפקידים במכללות. מתוך עשרים וארבעה הנרטיבים שהיו בדינו, בחרנו שלושה, של לארה, תמר ואנואר,³ שעמדו בתנאים האלה: ייצוג כל אחד מהם בקבוצת השיוך, עושר נתונים של הנרטיב, הסכמה של הנחקר לפרסום הנתונים תוך שמירה על אנונימיות.

כלי המחקר המרכזי היה ריאיון נרטיבי, שארך כשעה-שעה וחצי. אין זה פשוט לשמוע סיפור אישי, ולא כל אדם מוכן לספר את הסיפור שלו. לפיכך, כדי להתגבר על המבוכה של הרגע הראשון וכדי ליצור מרחק מה מן האישי בשלב הראשון של הריאיון, השתמשנו בשילוב ההליך שמציעים ליבליך ועמיתים (Lieblich et al., 1998) וההליך שמציעה מריפילד (Merryfield, 2000). ביקשנו מכל אחד מן המרואיינים לסמן בטבלה שהצגנו בפניו שלבים בחייו המקצועיים, על פי סדר כרונולוגי של היקרותם. ליד כל שלב ביקשנו לכתוב כותרת, המאפיינת את השלב, ולבסוף - לציין אפיזודה משמעותית המתקשרת לשלב זה בחייו והקשורה לרב-תרבותיות.

לאחר שסיימו לכתוב את המידע בטבלה, התחיל הריאיון, שבמהלכו נתבקשו המרואיינים להתייחס לשאלות האלה:

- ◆ ספר על אפיזודה משמעותית בכל שלב, הקשורה לרב-תרבותיות.
- ◆ איזה מן אדם היית בשלב זה?
- ◆ מי או מה השפיע על האירוע שתיארת באפיזודה?
- ◆ בהסתכלות לאחור, ללא קשר לאפיזודות ולשלבים, האם אתה יכול לחשוב על משהו שהשפיע על תפיסת העולם שלך בנושא של רב-תרבותיות ושילובה בהוראה שלך?

הריאיון היה ריאיון פתוח, יותר בחזקת שיחה המובנית על ידי המשתתפים (Casey, 1995-1996). במשך הריאיון עלו אירועים אישיים מעברו של המרואיין, עובדה שחיצקה את ההנחה שקשה לעשות הפרדה בין האישי לבין המקצועי (אלבז-לוביש, 2002). תמר, למשל, חשבה לספר על ניסיון חייה ולא בהכרח על ניסיונה המקצועי, שכן סברה שמעצם הנושא של הריאיון ניסיון החיים הוא חשוב יותר: "יכול להיות שדווקא הדברים שלא קשורים למקצוע הם אלה שהביאו אותי לאן שהביאו אותי".

3. כל השמות בדויים.

האחרים נעו כל הזמן בין האישי לבין המקצועי, כאשר קישרו מדי פעם בין אירוע בחייהם, או בין גורם מסוים בחייהם, לבין תפיסת עולמם החינוכית או אירועי הוראה.

ניתחנו את הסיפורים ניתוח תוכן על פי קטגוריות שעלו מן הסיפורים. החוקרות תקפו את ניתוח התוכן תיקוף צולב (צבר בן יהושע, 1990), כאשר כל אחת ניתחה את הנתונים בעצמה, ואחר כך הושו הקטגוריות לניתוח. כמו כן הועבר לכל אחד ממורי המורים הנחקרים הטקסט הרלוונטי של כתב הסיפור שלו לצורך קבלת תגובות והערות על התובנות והפרשנויות של החוקרים. זאת בעקבות המתודה הנרטיבית לתיקוף נתונים (Connelly & Clandinin, 1985). לאור תגובות אלה נערכה סקירה מחודשת של ניתוח הנתונים, והפרשנויות קיבלו ממד נוסף, פרי שיתוף הפעולה עם הנחקרים.

בניתוח התוכן מצאנו, שאפשר לייחס לכל אחד מן הסיפורים מהות קריטית, שהיא התמה המרכזית העוברת כחוט השני בנרטיב של כל אחד וייחודית לו. התרשים מציג את הקטגוריות שעל פיהן נותחו הסיפורים: סיפורי הרקע, האפיזודות המשמעותיות והאמירות ה"חזקות", המופיעים במעגל החיצוני, יצרו את הקטגוריות שבמעגל האמצעי, שאותן כינינו: מעברים ומפגשים בין-תרבותיים, גיבוש תפיסת ההוראה ודילמת הדואליות. כל אלה יצרו את המעגל הפנימי, המרכזי, שכינינו "מהות קריטית".



בהמשך נתאר כל אחת מן הקטגוריות בליווי דוגמאות מתוך הנרטיבים של מורי המורים הנחקרים.

מגבלות המחקר

למחקר זה, בהיותו חקר מקרה של שלושה מקרים, מגבלות אחדות: ראשית, מידת ההכללה מוגבלת בשל היות המחקר חקר מקרה הן בהתייחסותו לשתי מכללות להכשרת מורים בלבד והן בהתייחסותו לשלושה נחקרים, מתוך העשרים וארבעה שנחקרו. שנית, ניתוח הנרטיב מטבעו הוא פרשנות על פרשנות. הפרשנות הראשונה היא של המספר, הרואה דברים מזווית הראייה הסובייקטיבית שלו. הפרשנות השנייה היא של החוקרות, והיא זו המוצגת במאמר. עם זאת יש לציין, שהנתונים נותחו על ידי כל אחת מן החוקרות בנפרד, ואחר כך תוקפו תיקוף צולב. לאחר מכן הוגש כתב הסיפור (Connelly & Clandinin, 1985) לכל אחד מן הנחקרים לצורך קבלת תגובה. תגובת הנחקרים אפשרה לזכך את ניתוח הנתונים ולאמת אותו.

שלושה סיפורי רקע: מעברים ומגעים בין-תרבותיים

תמר, יהודייה ילידת הארץ, גדלה בעיר מבוססת במרכז הארץ, במשפחה מבוססת כלכלית, ממוצא מזרחי ("גדלתי כילדת שמנת", העידה על עצמה). לרגל עבודתו של אביה, שהתה כילדה (בגילאי 5-9) עם בני משפחתה שנים אחדות באחת ממדינות אפריקה, שם למדה בבית ספר מעורב (שחורים ולבנים), דובר צרפתית. כיום היא מתגוררת בעיר מעורבת, ערבית-יהודית, במרכז הארץ. היא עברה הכשרה למקצוע יוקרתי, שאיננו בתחום החינוך, ולאחר תקופת התמחות במדינה דוברת אנגלית בחרה לעבור להוראה, שכן מצאה שמקצוע ההוראה מתאים לה יותר. היא לימדה במשך שש שנים בבית ספר תיכון במרכז הארץ, ושנה אחת לימדה בבית ספר תיכון השוכן באזור סוציו-אקונומי נמוך, בעיר מעורבת, יהודית-ערבית. היא מלמדת במכללה למעלה מעשר שנים, ובמקביל עובדת באוניברסיטה כמפתחת תכניות לימודים בתחום ההוראה שלה.

לארה היא מוסיקאית, בוגרת המכללה למוסיקה באוקראינה והמכון לאמנויות במולדובה. היא עלתה לארץ בתחילת שנות השבעים עם ילדה קטנה, בהשאירה מאחור את בעלה, מדען, כאסיר ציון. רק לאחר תקופת מה הותר לבעלה להצטרף אליה בישראל. *אני צ'יטי לארה בשליש, היא מספרת, אני צ'יטי עם בתי בת elle, ואצ'י נארה*

4. לבקשת הנחקרים, המעטנו בפרטים מזהים, כגון תחום הוראה מדויק, מסגרות עבודה קודמות להוראה, מקומות מגוריהם בעבר או מקצועם לפני שהפכו למורים.

ברוסיה והצטרף אלינו רק כאצט לאחר *elle* *ניס*. מיד עם הגעתה לארץ השתלבה במדרשה למוסיקה במכללה. את עבודת הדוקטורט שלה סיימה באוניברסיטה בארץ בתחום המחקר של המוסיקה היהודית-אמנותית.

אנואר הוא ערבי יליד הארץ, שגדל בעיר מעורבת של יהודים וערבים במרכז הארץ. לאחר סיום לימודי התיכון בבית ספר ערבי, שנחשב לבית ספר "טוב" אולם היה ממוקם בכפר, נרשם ללימודי הנדסה בטכניון. בשלב מסוים עזב את הלימודים לטובת עבודה בתחום טיפולי. הוא כינה תקופת עבודה זו: "לדעת את הגוף". בתחילת שנות התשעים חזר ללימודים והתמחה בערבית ויותר מאוחר במקצוע אחר. תקופה זו של לימודים מכונה בפיו: "לגעת בגוף, לגעת בנשמה". אנואר הוא גם יוצר, הרואה בזה את עיסוקו, לצד העיסוק בהוראה במכללה בעשור האחרון.

מה שמאפיין את השלושה הוא מעברים פיזיים בחייהם וחשיפה למקומות שונים מאלה שבהם גדלו בילדותם, חשיפה שהתבטאה **במגעים בין-תרבותיים**:

תמר בילתה, כאמור, חלק מילדותה באפריקה ולמדה בבית ספר מעורב (לבנים ושחורים) בשפה זרה, צרפתית. בבגרותה שהתה שנתיים בארץ דוברת אנגלית, לצורך הסטאז' במקצועה, שם השתמשה בשפה האנגלית. עוצמת המפגש הבין-תרבותי עולה, לדוגמה, בדבריה אלה: *אני האפתצתי, פלע נדהאתי, כשהגצתי אל, מהרבה אלז אירוצי קטניס. כשניעתי לאורה של הבן שלי לקע חלפ אראק השנה, הסתבר לי שהחלפ אראק השנה מאצן הצורה כל כך ברורה באנהגיק שלה, צד כדו כק שהס חוגיק בבתי הספר את כל החגיק של כל התרבויות האיצנות. זה היה אלז מרשיס.*

המפגש עם בני תרבויות שונות בבית הספר התיכון, שבו לימדה, בעיר המעורבת בישראל, שם לימדה, היה גם הוא מפגש בין-תרבותי ייחודי עבורה: *זה היה בית ספר שבאיחוד הצטיין בשונות אלז גדולה, כי באוסף היהודים והערבים שבאים אל, באוסף אצניס אצשיריט שהיו פ, יש פ אכאוסיה איטנאית שהגיעה בזמנו, כשבגין נתן להם להיכנס... יש פ אנשיט שהס לא יהודים, שהגיעו מכל מיני מקומות, אגריס פ בגלל הכנסיות ומרכזי הדת, והחברה סובלנית יותר בגלל השונות האלה. ולכן כיתה איתה מחנך פ היא באמת מצטיינת ברב-תרבותיות.*

לארה עברה ממקום מגורים אחד למשנהו במדינות חבר העמים, ולמדה חלק מלימודיה במולדבית, שאיננה שפת אמה. לאחר מכן היגרה לישראל, דוברת העברית, שבה היא משתמשת בשפה שנייה, שאיננה שפת האם שלה. העלייה לישראל הייתה עבורה "שוק תרבותי" כדבריה, גם בשל השפה, שהיא מאוד "ציורית" (כך בלשונה), אחרת מן הרוסית והיידיש, וגם בשל הנוף האנושי: *אני הגצתי לארץ אלז צצירה, אבל כבר הייתי בן אצס פל אצס תאר פני אצס ניסיון חייס אל קטן. לקח לי הלה חודש אלהין עכל הפרצופים*

פה הם כולם יהודים, בצבאים שונים, סגנונות שונים. אני רגילה לסגנון יהודי גלתי אירופאי, פה ראיתי כול מיני אנשים... לקח לי שלשה חודשים להרגיש - מה זה כולם יהודים, אני לא מאמינה... שיכנאו אותי במלון מזדגה ראלנה במשך חצי שנה. כשיצאתי לציר אץ בלס מאלד החריף הנה בסוף הגב אצל הגברים. לא הבנתי מה זה, לא יכולתי לתאר לצמאי שיכול להיות כזה דבר... זה שק תרבותי... השוק התרבותי היה גם בתחום המוסיקה. כך לפי דבריה: אני אוסיקאית. לא יכולתי לשאז ps אוסיקה, כי הכול היה נורא זר לי... לקח לי חצי שנה כדי שאני אפתח את האלון ומה שקורה פה ברזיל...

אנואר גדל בחברה מעורבת, יהודית-ערבית, למד בילדותו ובנעוריו במוסדות ערביים, דוברי ערבית. הוא מתאר את חוויית המפגש הבין-תרבותי עם האוכלוסייה הערבית הכפרית במהלך לימודיו בבית הספר התיכון בכפר: היל' קשיים בתוך הכפר, כי אני באתי מהציר, צם דיאלקט שונה, והרבה צחוקים היו, כי אני הייתי הצירוף היחיד שבא מהציר אלמלד בכפר, אבדיבור שלי גס כן היה הרבה לצץ... אבל זכור לי לטובה הרבה התגבשות של תפיסת צולם שגס בתור אחר שהוא "מיצוט" בתוך הכפר צם הרגשה של אפשרות להתקדם, זה נתן לי הרבה כוח בגיל צעיר.

אנואר החל ללמוד בשפה העברית במהלך הלימודים הגבוהים שלו, וכן כשלמד מקצוע שאיננו בתחום האקדמיה. על חוויית המפגש עם סטודנטים יהודים הוא מספר: בתוך כל הלחץ הנה של הלימודים, מה שהיה מצנין הוא שצירתי קשר טוב צם חברים יהודים שלמדו איתי: קיבוצניק אחד שאני זוכר ואלד בחור. הכרתי ככה מין סביבה אחרת של הכרתי אותה לא בתיכון הצרבי וגם לא בציר. כי בציר הולדתי, צם כל הכבוד, לא היו קשרים טובים צם יהודים, חולף מער צם בני השכונה שהיו יהודים וצרבים, כי גרנו בשכונה מצורבת. אבל זה לא היה ברובד האישי; לא יצאתי ולא יצרתי קשרים.

ענה הוא עובד במוסד יהודי בתוך החברה היהודית, בשפה העברית.

דילמת הדואליות

כל אחד מן השלושה התמודד בחייו עם דואליות, שעוררה אצלו דילמות. דילמת הדואליות באה לידי ביטוי אצל כל אחד מהם באופנים שונים, כפועל יוצא מן האופן שבו גדל וחונך, מעצם השיוך הקבוצתי שלו ומאורח החיים שהתאפיין במעברים ובחשיפה בין-תרבותית.

תמר: הפוך על הפוך - "את לא נראית"

אצל תמר ניתן לזהות דואליות בין מוצאה העדתי המזרחי לבין רקע סוציו-אקונומי ותרבותי גבוה, שממנה נובעות דילמות אלה: מצד אחד תודעה מעמדית "מזרחית" ומן הצד האחר - היותה "ילדת שמנת", כדבריה, בעלת השכלה גבוהה ותודעה תרבותית

של הזרם המרכזי. הדילמה השנייה היא בין מוצאה המזרחי לבין התמודדותה עם ההוראה ועם יצירת קשר עם תלמידים מרמה סוציו-אקונומית נמוכה (שרובם מזרחיים). ניתן לאפיין את הדילמות העולות מן הדואליות הזו במילים שאמרה: *זה סוג של תרבות שהיא בעיקרון התרבות שלי... אבל הרגשתי רחוקה מהם.*

הדילמה של המוצא העדתי לעומת סביבת המגורים האליטיסטית ושיוך לזרם המרכזי עולה, לדוגמה, בדבריה אלה: *אני נולדתי בשכונת שאנת כגו, והואצ' שלי הוא מנחם. אחד הדברים שתמיד נתקלתי בהם מאז שאני זוכרת את עצמי בצדק זה: את לא נראית, ותמיד באמת חבלי בגי אצ'להי התנשאות. אני חושבת שאיפה שהיא זה הצחיק את אימא שלי, שאני פיתחתי לי תודעה מצמדית, כי באמת לא היו סמכות פרט'ליות. התודעה המצמדית הזאת הייתה מן הפאק צל הפאק כזה, כי בסך הכול הייתי ילדת שאנת.*

הדילמה הזו משפיעה על תפיסת עולמה: *אני חושבת שיש אפליה ניכרת למדי כנגד אנשים ממזרח'ל... אני רואית מורות בבתי ספר שעבדתי שבאלפן חז-שמאצי הציפיות שלהן מילדים מצמות המנחם היו הרבה יותר נמוכות וההישגים של הילדים בהתאם. ואף על פי שאתה כאילו אומר שיש כל כך הרבה משפחות מצורבות, אני חושבת שעדיין יש הרבה מקום לשיפור בצנין הזה.*

הדילמה השנייה באה לידי ביטוי בתפיסת העולם הפלורליסטית, המקבלת, אשר אותה היא מפגינה. זו מתנגשת עם הצורך להתמודד הלכה למעשה עם תלמידים "שונים": *"מצד אחד, היא באה לבית הספר בהצעה שידברו על השונות ויכבדו אותה בפעילויות הבית ספריות, בעקבות מה שחוותה באמריקה: פניתי למנהלת והצגתי לה ברוח אמריקה לעשות משה את הדגל של בית הספר, אס כבר יש כל כך הרבה תלמידים, אס כבר יש ראש השנה הסיני והאורתודוקסי וכו', לעשות דווקא את הנקודה הזאת לצד החזק של בית הספר, לעשות אותו בתור משה שיקר את בית הספר... והתגובה שקיבלתי הייתה פשוט נבהלת: "זה בית ספר יהודי וכולם צריכים להבין שזה בית ספר יהודי".*

מצד אחר, היא עצמה איננה יכולה ללמד בבית ספר שלומדים בו תלמידים ממוצא סוציו-אקונומי נמוך, כי הם אחרים ממנה: *האמת (היא שם בתיכון) הרבה מאוד תלמידים שבאים מרקע חלש, אני הרגשתי שאני, זה נשמע קצת מוזר, אבל רחוקה מהם... זה סוג של תרבות שהיא בעיקרון תרבות שלי...*

אחד הדברים שבאמת הזהו אתי, זה שהיא שם מורות שבא מרקע הרבה יותר זמנה לזה של התלמידים, והן היו נפלאות... אני חושבת שהן צל צבודה הרבה יותר טובה ממני.

על הפער שבין מוצאה העדתי והיותה בעלת מקצוע יוקרתי ומורה השייכת למעמד של קבוצת הרוב (אקדמאים) לבין הציבור מן המעמד הנמוך, שאותו היא צריכה ללמד, ניתן ללמוד מדבריה: *אני לא חושבת שיש הרבה מילים שיכולות לתאר את צומק הפער (בשפה,*

בצולק האסוציאציות, באנהגיס, צד כד' כק שלי היה מאז קשה אלמז בבית ספר זה. אני הרגשתי
אין לי שפה משותפת עם האנשים.

לארה: "תרבות משוסעת" - להיות יהודי בבית וגוי בחוץ

לארה התמודדה עם דואליות מסוג אחר, דואליות הקשורה להיותה יהודייה, בת
מיעוט בקרב אוכלוסייה לא יהודית, עוינת. הדואליות מתאפיינת במילים שלה: **להיות
יהודי בבית וגוי בחוץ**. הדואליות הזו יצרה דילמות של היות בן מיעוט בקרב קבוצת
רוב שונה. לדוגמה: נתנו לי בבית שם יהודי... אבל בחוץ הייתי שם אחר... את מבינה כי כל השמות
היהודיים שם זה לא התבוללות, אבל זה מן הסוואה כזאת, זה מן דו-קיום של תרבות בית ותרבות
החוץ... אני קוראת לזה תרבות משוסעת, כי אתה גם פה גם שם, ואת השם היהודי שלך אתה צריך
להסתיר... אתה כל הזמן צריך להסוות, אתה צריך כלפי חוץ להיות אחד, וכלפי הבית אתה צריך
להיות אחר. אתה כבר נולד בכזו מציאות.

במציאות כזו התמודדה עם תיוגה כ"אחר" ועם ביטויים של אפליה. לדוגמה: בתחילת
שנת הלימודים בבית הספר, כשנכנסה אורה חדשה לכיתה, בשיעור הראשון ביקש ראשון הייתה
מקריאה את השמות ולומדת, מכירה את התלמידים. אז, קוראים X, אתה קס, אתה אומר: אני X,
אני יהודייה ואני גרה פה. אני הצטרפתי תמיד להגיד את שמי, אני יהודייה, למה היה נורא.

בתנאים כאלה של אפליה ("היהודים ידעו שבשביל להתקבל למוסד גבוה ללימודים
זה לא פשוט בהיותך יהודי") היא פרצה גבולות בכל פעם מחדש: באמת מצט אנשים
יכולים היו להתקבל ללמוד ברוסיה... זה לא היה פשוט כל כך להתקבל למוסד בהיותך יהודי. ואני בכל
זאת התקבלתי בגיל 15... אני נלחמתי כדי להגיע ללימודים במוסד גבוה (שלא ברפובליקה שבה נולדתי),
והכחתי שכל אחד שחי בברית המועצות בצצק לא מחויב לשלם רפובליקה והוא יכול, הוא בן אדם
חופשי. בסופו של דבר אני מתקבלת לשם ואני מסיימת את לימודי שם.

דווקא בשל הדילמות הללו יש השלמה עם התחושה, שבחיים החדשים במדינה שבה
היא חלק מן הרוב, אך לא לגמרי, היא עדיין "עולה חדשה". והדואליות נמשכת: אני
הרגשתי פה משהו שבחיים לא הרגשתי, אני הרגשתי פה בבית כבן אדם, כיהודייה. הישראלים לא
מבינים שהצולקים מדברים על היותם יהודים. הם לא מבינים על מה אנחנו מדברים, שאנחנו שם קודם כולו
היינו יהודים... עכשיו בארץ אין זימה כזאת, אני אומרת שאני "ישראלית", אני מוציאה את הפספורט,
אני לא דואגת אף פעם... שהם (הגויים) יתפוצצו. זה תחושה הכי יפה שיכולה להיות... התחושה הזאת
של שייכות היא דבר שבאף מקום את לא מקבלת את זה... אבל בגלל שאת (המראיינת) לא צולה חדשה,
את לא יודעת מה זה להיכנס למקום חדש.

אנואר: "פה צריך לחיות וללמוד גם את העברית וגם את הערבית"

הדואליות אצל אנואר מתבטאת בהיותו ערבי משכיל, בן קבוצת מיעוט, בתוך חברת הרוב היהודית, המנוכרת לחברה הערבית. הדואליות מורכבת מדילמות רבות: חברות אישית מול קיטוב בין שני עמים, משכילות ומומחיות אישית מול חסימת מקומות עבודה בשל המוצא, וכן - היות "זר ומנוכר" לעומת הרצון ללמוד ולהכיר מאפיינים מהותיים של חברת הרוב.

על הדואליות שבין החברות האישית לבין העמדה הפוליטית, או הקיטוב בין שני העמים, אפשר ללמוד מן הדברים האלה: *השבר הגדול היה כשאחד מהחברים נפל באמחת אלנו. ואז הייתה גם התוצאה הפוליטית שלי והבנתי שיש פה משהו לא טוב. אז מצד אחד זה חבר שגר איתי, והוא נפל באמחה ואני עצוב וכואב, ומצד שני - אני לא מקבל את הנוכחות של הבעלי הוא הולך לעלות משהו רצ.*

היכולת ללמוד ולרכוש מקצוע "מכובד", כמו מהנדס, התנגשה עם ההבנה שלא יוכל להתקבל למקומות העבודה היהודיים בשל מגבלה ביטחונית. זה עולה בדבריו: *נרשמתי ללימודי הנדסה, כי זה מקצוע שיכולים גם לעבוד, אחר שנתיים נשברתי, כי הבנתי שזה לא בשבילי... הבנתי שאני הולך ללמוד, אני הולך להשקיע 4-5 שנים, ואם להקרא באבאק היו-ואי בלימודים, ובסוף לא יצא לי שום דבר, כי בכל מה שאני יגידו: אתה צריך להיות עם רקע ביטחוני או שירות צבאי, ואין לי את זה. אז הבנתי ואמרתי שהדבר שאני יכול להגיד אליו זה להיות מורה בתיכון, והחלטתי שאני לא רוצה להמשיך את האמחה הזאת.*

הדילמה שבין "היותו זר ומנוכר" לבין הרצון שלו ללמוד ולהכיר את חברת הרוב, שבתוכה הוא חי, עולה בבירור בדבריו: *נורא רציתי ללמוד אמל סמינריון על השאה. תמיד הרגשתי שאני הסטודנט הצרבי היחיד שולמד את הדברים האלה והרגשתי כמו זר. כל הזמן זה חוצר על עצמו. בהרבה קורסים הייתי הסטודנט הצרבי היחיד, למרות שיש הרבה סטודנטים צרבים באוניברסיטה. תמיד תהיתי למה (אחרים) לא לומדים את זה. כל הזמן היה לי עאלות ולצנאי עאלו משהו לא בסדר אצלי, למה אני דווקא בוחר ללמוד את הדברים האלה... אני רוצה לדעת, להכיר, כי כל הזמן אני שומע שמנסים בסבל על היהודים, בשאה על היהודים, ורציתי ללמוד את זה בצורה מקצועית ומצויקה. דבר שני, אני חושב שכבר מהבית גדלתי בשכונה מצורבת שהראו בה יהודים... אבא שלי החליט שהוא לא רוצה שהילדים שלו יגדלו בסביבה רק של צרבים...*

בהעלאת הדילמה הזו אנואר מבטא את תפיסת עולמו החינוכית והחברתית, תפיסה הנובעת מחינוכו של אבא, לדבריו: *אבא אמר: זו החברה האמתית של ישראל, ופה צריך לחיות ופה צריך ללמוד גם את העברית וגם את הצרבית, להיות מחובר לערבים.*

אפיזודות משמעותיות והשפעתן על ההוראה

לא קל לזהות בסיפורים השונים אפיזודות משמעותיות, שכן לא תמיד סיפור קטן הוא בהכרח משמעותי בחייו של אדם. חלק גדול מן האפיזודות שהשלושה מתארים הן וינייטים - סיפורים קטנים. אנו זיהינו אותם כמשמעותיים על פי שתי קטגוריות: האחת - כאשר המספר ציין מפורשות, באמצעות כלי הערכה חיצוני (על פי Labov, 1972), שיש משהו משמעותי באפיזודה, דוגמת היגדים כמו: "אני פשוט הופתעת, נדהמת", "המשמעותי ביותר כאן זה בעצם", "זה היה יוצא דופן", "זה היה נורא" וכדומה. הקריטריון השני לזיהוי אפיזודה משמעותית היה ההשפעה הישירה של מה שמתואר באפיזודה על תפיסת עולמו החינוכית ועל דרך ההוראה של המספר. נתאר עתה כמה אפיזודות כאלה בחייהם של כל אחד מן המספרים ונציג, ככל שניתן, את הקשר שבין האירועים המסופרים לבין תפיסת עולמו של המספר.

תמר: זה מקרה כל כך גס של גזענות

תמר מציגה נקודות ציון של מפגש בין-תרבותי במקומות שונים כמשמעותיות עבורה. מתוך האפיזודות עולה תפיסתה החינוכית בנוגע ל"מפגש עם האחר" כתפיסה מרכזית, הנוגעת לרב-תרבותיות והנובעת מהתנסויות חייה, במיוחד אלה הקשורות למפגשים בין-תרבותיים ולהתנגשויות בין תפיסת עולמה לבין תפיסות עולמם של אחרים במצבים חינוכיים שונים.

למשל, תמר מתייחסת לסיפור הקשר בין משפחתה לבין משפחה מעורבת (אפריקאי ויהודייה-לבנה), שהכירו באפריקה, כ"סיפור יוצא דופן": *בתור ילד אתה מבחין בלבנים והיה שחור, יש סדר בצופים. היתה רק משפחה אחת מאז הת'ידנו איתה, שהיא יהודייה ובלדה היה שחור, שבא ללמוד בצרפת, והם התחתנו והיו לאפריקה. נולדו להם ארבעה ילדים, והיא היתה בהליכי גירושין מאו, ולכן אברה וג'ר אלון. צד היום אנון שוארס איתם צל קשר, כי זה באמת סיפור ילד צלן.*

היא מצאה שגם בשנים ששהתה בחו"ל היו אירועים משמעותיים, שהבליטו את היות המדינה ששהתה בה מדינה רב-תרבותית, כמו הסיפור שכבר הזכרנו על חופשות בבתי הספר, המותאמות לחגים של בני כל הדתות. היא מסכמת את האירוע שהיא מתארת כ"מרשים", ומסיקה ביחס לתפיסת העולם הרב-תרבותית בקנדה: *זה היה מאז מרשים. א' אפשר היה להיכנס ש'ספרייה ציבורית מבלי ללמוד ספרים בכל השפות של התלבים שהג'ר pel.*

גם המפגש עם בית ספר תיכון בעיר מעורבת, ערבית-יהודית, ועם אוכלוסייה מן המעמד הנמוך, היה משמעותי עבורה. חוסר ההבנה מצד הנהלת בית הספר להצעתה, שילמדו את החגים של בני הדתות השונות, היה בבחינת "אירוע שאני יכולה להגיד שהדהים אותי בבית הספר הזה".

תפיסת עולמה החינוכית - הבנת האחר והשונה בחברה רב-תרבותית, שחיים בה בני עדות ודתות שונות - עולה בדבריה מפורשות, גם באמצעות מה שהיא מעידה על עצמה וגם באמצעות אפיזודות שהיא מזכירה כמשמעותיות בתקופת ההוראה שלה. על תפיסתה החינוכית הרב-תרבותית היא מעידה: פה (באכאלה) אתה בכלי יכול לתת את ההתייחסות השונה לתאוצות שונות, ולמד באכאלה זה הרבה יותר קל מאשר ללמד בתיכון... בסך הכל ההתייחסות שלי לתאוצים צושה את שלה, זה לא משהו שאני יכולה להגיד אותו בכך וכך סציפיק או לכתוב אותו על הלוח, זה מסוג המסריס הסמויים יותר שצושים את שלהם.

תפיסת עולמה זו מתנגשת לעתים עם תפיסתן של הסטודנטיות. ניתן ללמוד זאת, לדוגמה, מן האפיזודה המודגשת כמשמעותית באמצעות היגד הערכה כמו: "זה היה מקרה כל כך גס של גזענות": באכאלה אנו נתקלים בבנות יהודיות ילידות הארץ, בצולות חזקות, בבנות צרביאות, שבאות ממקומות צירוניים לצולות כאלה שבאות ממקומות כפריים. יש מדי פעם בציות. למשל, אני יכולה לספר על כיתה שבה דיברתי על וטמין D ועל הצורך בקרינה, ועל זה שניסינו אוסוליות (שוללות מכלי רגל ועד ראש ואינן חולפות לקרינה) יש להן בציה עם וטמין D. ואז אחת הבנות הישראליות אמרה לי: ואי אכפת. והיא שתי בנות צרביאות בכיתה, זה היה מקרה כל כך גס של גזענות, שאחרי זה היה צריך לספר לזה ולדבר איתן ולהרגיע את הרוחות.

לארה: הדבר הזה מלווה אותי כל החיים

לארה מסמנת מפורשות אפיזודות משמעותיות בחייה כילדה יהודייה בחברת-רוב רוסית. התמה המרכזית באפיזודות חוזרת על עצמה: בת מיעוט, הצטרחה להסתיר את יהדותה מחד גיסא אולם להתבלט בכל מה שעשתה מאידך גיסא. התמה הזו מתקשרת לדואליות המוצגת בנרטיב שלה לאורך כל הדרך. ככה נחרט בגיכרונן דבר הסיטואציה הראשונה, היא מספרת: באתי להתקבל, הייתי בת 15, ועל לי מבחן כניסה. היינו צריכים למלא טופס בו כתוב השם שלך, הכתובת שלך, האלום שלך ותכנית הלימודים שאתה הולך להצטרף. נכנסתי למחזור, והחזר היה מלא בגברים, שישה מחזרים כאלה, עם קניקים, וכולם צריניים. הם הקריאו את הטופס שלי ואמרו ככה: שמי הפרטי של משפחתי, צירנובילי, זה המקום שבו האכאלה נמצאת, מקום הולדתי ואיילדי... אני צצירה ואני מתרגשת למה מה שהם אמרו בהתחלה.

היא מיד מקישה מאפיזודה זו לתפיסתה החינוכית בישראל: כשאני הרגתי לארץ ואמזתי כבר באבחני כניסה בתור באחנת, דבר ראשון שרציתי זה ליצור אלוירה טובה, כי כל אחד שנכנס לפה מתרגש, ולא יודע איך. הדבר הזה מלווה אותי כל החיים.

המשמעותיות של החיים, במה שהיא מכנה "חיים ב'תרבות משוסעת'", עולה גם באפיזודות אחרות, כגון זו: תמיד בפסח מצות אי אפשר היה לקנות. אז כל של אימא שלי נתן לה ג'יפ, כדי שהיא תיסע בלילה 500 ק"מ למקום שאליהם בא מצות, בשביל שהיו לנו שאונה ימים מצות, אסור שידעו על כך בחוץ, זאת אומרת אתה כל הזמן יהודי בבית ורוסי בחוץ.

מפגשים בין-תרבותיים בישראל אופיינו גם הם כאפיזודות משמעותיות בחייה ועיצבו את תפיסת עולמה החינוכית. הם אופיינו כ"חוויה בפני עצמה, חוויה מאוד מעניינת, מקצועית, תרבותית". הנכונות שלה להשתלב בתוך חברה שתרבותה שונה משלה, נבעה מכך שהרגישה "שלייכת", חרף הזרות התרבותית: אני הרגשתי פה אשה שבחיים לא הרגשתי, אני הרגשתי פה בבית כבן אדם, כיהודי... תראי, אולי אני סיפור הצלחה, כי ישראל התקבלתי לעבודה בתחום המקצוע שלי, אבל התחלה הזאת של שייכות היא דבר שבא לי מקום את לא מקבלת את זה.

אנואר: "הידיעה והפתיחות - זו דרך שצריך להילחם בשבילה"

אצל אנואר המפגשים הבין-תרבותיים והחינוך בבית אבא היו החשובים ביותר עבורו. ההדגשה שתפיסת עולמו יונקת מן הבית עולה כתמה מרכזית לאורך הנרטיב שלו. האפיזודות המשמעותיות הללו מתקשרות לדואליות הנובעת מן החינוך בבית אבא: הצורך לחיות כבן מיעוט בזהות כפולה, דו-לשונית, לעומת המציאות החברתית-פוליטית המתנכרת והחוסמת.

על חשיבות הבית ועל משמעות המפגש הבין-תרבותי אפשר ללמוד מן האפיזודה הזאת: הייתי די צעיר בתקופה הזו, אני חושב 17-18, לא הייתי בבית, הייתי צאמאי, והצמאלת הזאת הייתה בשבילי, הייתי אומר, וזאת דופן בקרב החברים שלי, כי כולם בצעם הלוכו לתיכון ליד הבית וחזרו, ואני הייתי צריך לנסוע (לבית ספר במקום ארוחק), וגרתי אצל משפחה... האמאצתי ביותר כאן בצעם היה מצד אחד הקושי להתנתק מהבית, בית שאני אלה, חס, אימא, האחים והאחיות, אבל זאת היה חשב להתחיל את הדרך. מצד שני היו לי קשיים בתוך הכפר (בו היה בית הספר), כי אני באתי מהציר, צעם דיאלקט שונה, והרבה צחוקים היו, כי אני הייתי הצירוף היחיד שבא מהציר ולמדו בכפר, ובדיבור שלי גם כן היה הרבה אצל... אבל זכורה לי טובה התגבשות של תפיסת עולם על פיה גם בתור אחר שהוא "מיצוט" בתוך הכפר הייתה הרגשה של אפשרות להתקדם. זה נתן לי הרבה כוח בגיל די צעיר.

מיד לאחר תיאור האפיזודה הוא משליך להוראה: *עז ה'אס אני ש'אמא את הס'אזנ'אס ש'א פה מהכפר, ע'א הקש'אס ש'אפס כ'שהס בא'אס א'ציר, אבא'אס בכל'א לחברה אחרת, ותרבות אחרת, א'ספה אחרת. אני נ'כר באה שאני עברתי. א'אשית אני ח'אש שאני י'כאל א'הב'אן את ז'ה א'נס א'תאוק א'אזנ'א ז'ה ז'אוקא א'טובה, כ'הס ג'אמ'אס רק ת'אכאן א'בג'רות, א'אש י'אז'אס, א'הס בא'אס א'כאן, א'פתאוק תרבות אחרת, צ'יר ג'ז'אה.*

תפיסת עולמו נובעת מן החינוך בבית אבא ומאפיזודות משמעותיות לאורך חייו המקצועיים, אפיזודות שבנו בין השאר את רגישותו לסבל של האחר ואת הרצון לעזור לזולת. *ה'אש א'ס'אס עברתי באק'אז א'חול'א א'מצרכת הח'א'א... אני ז'אכר את התק'אפה הקשה א'ה ה'א'אז'אס א'העב'אה, ז'ה אק'אז ש'אק, א'בל נ'ארא א'הבתי א'את, כ'י י'צתי שאני צ'אזר א'אנ'אס א'ה א'אז א'ח'אש. עברתי את ז'ה ג'ס בבית ע'א א'בא א'א'א, א'הח'אק ה'ה א'ה הע'ארה א'א'את א'הר'א'אס א'ס'בל א'ה האחר, ז'ה ז'כר א'ש'אצתי א'ח'א'א.*

תפיסת עולמו, תפיסה של הבנה הדדית, למידה משותפת ופתיחות אלה לאלה בעקבות ההיכרות ההדדית, עולה מפורשות בדבריו: *אני ח'אש ע'אז'אק פה בא'כ'אלה, האק'אס ה'ה ש'א'אז'אס כ'א ג'ס צ'ארי'אס א'נס י'ה'אז'אס בא'אתה כ'יתה, ע'א א'אתה הכשרה, ע'א הקש'אס ש'א, ז'ה הכ'א'אן שאני ר'אה א'ה'א'ת ח'אק א'א'א, ז'ה הכ'א'אן א'ה'א'ת ח'אק א'א'א. ז'ה א'א א'אכ'ת א'כ'א'אן א'ה הפרדה, ש'א'אז'אן י'אתר את השפה ש'אפס, את התרבות ש'אפס, א'אל א'הפ'א, א'א'א'אן פה כ'א'אז אק'אז'א א'הכשרת א'א'א, א'אני ח'אש ע'אז'אק א'ה'א'אן ה'ה ש'כל א'חז י'צ צ'א א'ה'א'א, ז'ה א'ה א'ה א'א'א'אן צ'א'א'אס ע'כ'א'א. ז'ה א'ר'ג'ש א'אתי בכל פ'אע א'חז'ש... אני י'אז'ע ש'ג'ס ח'אסר ה'א'א'צה ז'ה א'ה ש'ג'א'אס א'א'א'א'אן א'ה'א'אר בא'אז'את ש'אפס, א'נס בא'א'סר הפתיחות. בר'ג'צ א'אתה א'כ'יר, א'תה נ'פתח, א'בל ז'א ז'רק א'צ'ארי'א א'ה'א'אס בש'א'ה.*

מהות קריטית

אצל כל אחד מן השלושה ניתן לזהות מהות קריטית, המתאפיינת כתמה מרכזית העוברת כחוט השני בנרטיב שלו. המהות הקריטית היא אותה חיוניות, המתגלה כבר בתחילת הסיפור, באבסטרקט שלו, וכאילו מסכמת את סיפור חייו ואת הקשר שלו לתפיסת עולמו של המספר. זאת בדומה לתפיסתו של לאבוב (1972), הרואה בפתיח של הסיפור את החלק אשר מתאר את כל מה שיבוא אחר כך (קופפרברג וגילת, 2002). המהות הקריטית מתגלה גם במה שאנו מכנים אמירות "חזקות", שהן בבחינת משפטי מפתח אצל המספר, וכן בהדגשות חוזרות ונשנות על מה שחשוב בעיניו. ניתן לזהות מהות קריטית זו גם בשיח של המספר, שיח המורכב ממושגים מרכזיים, הקשורים לרב-תרבותיות.

תמר: להדגיש את התרבויות השונות ולחזק אותן

המהות הקריטית אצל תמר היא המודעות הגבוהה שלה לקונפליקט בין תרבויות: גברים ונשים, מזרחים ואשכנזים, תרבות הרוב ותרבויות המיעוט, וכן לצורך בטיפוח השונות תוך הדגשת ההבדלים בין בני התרבויות השונות. המהות הקריטית באה לידי ביטוי בקונפליקט העצמי שבתוכה, באותה דואליות שבין היותה בת תרבות מסוימת לכאורה לבין האופן שבו גדלה כ"ילדת שמנת" בסביבה מטפחת.

המהות הקריטית מופיעה אצלה באבסטרקט לנרטיב שלה: *בשנים שאני הייתי באוניברסיטה התלמידים היו בראש בנים, גברים, אשכנזים. זה כאילו אשה שיכולה לתרום ולהתגבשות של הקשת צולק כן או אחרת לגבי רב-תרבותיות... אני חושבת שמה שראיתי (במהלך צבאותי) מאוד השפיע על התפיסה שלי של רב-תרבותיות... אני חושבת שצריך דווקא להזניח את ההבדלים, להזניח את התרבותיות השונות ולחזק אותן... להזניח את ההבדלים וצדדי כק את כל תרבות... האירועים האלה בחי" גרמו לי דווקא לנאקט בגישה המטפחת שלנות.*

מהות קריטית זו באה לידי ביטוי באמירות "חזקות" שלה, החוזרות על עצמן במקומות שונים בנרטיב:

- ◆ *אם הרבה תלמידים שבאים ארבע חל - אני הרגשתי שאני רחוקה מהם... זה סוג של תרבות שהיא בציקרון התרבות שלי, והיא כל כך חלשה;*
- ◆ *אני טיפולתי (באנשים), באמת הם היו מתרבות שלנות שלנות, ואני חושבת שמה שראיתי שם מאוד השפיע על התפיסה שלי של רב-תרבותיות;*
- ◆ *להזניח את התרבותיות השונות ולחזק אותן;*
- ◆ *להזניח את ההבדלים, לתת כבוד לכל תרבות, לנאקט בגישה המטפחת שלנות.*

בשיח הגלוי שלה ניתן לזהות מושגים כמו תרבויות שונות ומשונות, הדגשת ההבדלים התרבותיים, מתן כבוד לכל תרבות וגישה המטפחת שונות. השיח הגלוי מייצג את התפיסה האידיאולוגית של רב-תרבותיות. בשיח הסמוי שלה עולים יחסי כוחות מבניים בחברה גם במהלך לימודיה באוניברסיטה, כשהיא רואה את עצמה אישה, השייכת לקבוצת המיעוט הנשי, וגם בכל מערכת היחסים שבין הקבוצה השייכת לזרם המרכזי לבין קבוצות המיעוט השונות בישראל.

לארה: תרבות משוסעת

אצל לארה בולטת המהות הקריטית בחיים בתרבות משוסעת כדואליות של היות אחד כלפי חוץ ואחר כלפי הבית, של היות בן מיעוט. המהות הזו מתגלה באבסטרקט הפותח את הנרטיב שלה, ובולטת במילים החוזרות על עצמן: *אני יהודייה... כל הדברים*

האלה היו באמת מספיקים בשביל בני המקום, אבל היהודי היה צריך להיות טוב יותר מאחריק... אפשר היה להתקבל למוסדות להשכלה באמת אק אתה דמות מסוימת של אדם מלומד, לכן הרבה מאוד יהודים שלחו את ילדיהם לאירופה, לוונייה, למקומות אחרים, צל מנת ללמד אותם ש... באמת מעט אנשים יכולים היו להתקבל ללימודים ברוסיה, כי אג יהודים חיו בתחום המושב, ולהיכנס לציר הגזולה היה אפשר רק אק אתה סטודנט... אמרות שצברו כבר כמעט 70 שנה, מ-1900 צד 1963, צדין היו חוקים כאלה לא כתובים שהיהודים יצאו. הם יצאו שבשביל להתקבל למוסד זה לא היה פשוט כל כך בהיותך יהודי.

האמירות ה"חזקות" מייצגות גם הן את המהות הקריטית:

- ◆ היהודי היה צריך להיות טוב יותר מאחריק;
 - ◆ אני הייתי מאוד פעילה במכללה, אני הקמתי בית ספר;
 - ◆ אני מאוד פעילה; רצו לעשות ממני אביטל שרנסקי, אבל לא רציתי, כי הייתי בחורה בת 25 עק ילדה בת 3 ובלע ש (ברוסיה);
 - ◆ בגלל עת לא צולה חזשה, את לא יודעת מה זה להיכנס למקום חדש;
 - ◆ אני קוראת לזה תרבות מסוימת, כי אתה גס פה וגס ש... אתה צריך כלפי חוץ להיות אחד וכלפי הבית אתה צריך להיות אחר;
 - ◆ אני הרגשתי פה משהו שבייח לא הרגשתי, אני הרגשתי פה בבית כבן אדם, כיהודייה;
 - ◆ הישראלים לא מבינים שהצולאים מדברים על להיות יהודי, הם לא מבינים על מה אנחנו מדברים;
 - ◆ התחלה הזאת של שייכות היא דבר שבאף מקום את לא מקבלת את זה.
- אצל לארה בולט שיח המתבטא במושגים של שייכות, תרבות, גזענות, אפליה ובאופן סמוי: יחסי כוחות מבניים בחברה.

אנואר: זה דבר שצריך להילחם בשבילו

אצל אנואר המהות הקריטית מתבטאת בתפיסת העולם שרכש בבית אבא: ההשכלה היא במקום הראשון. מהות זו מתנגשת עם התרבות החיצונית של ה"רוב" החוסמת אותו, כפי שעלה בדילמת הדואליות אצלו. חרף תחושת הניכור והחסימה מצד קבוצת הרוב, הוא שואף להכיר ולדעת את תרבות הרוב ולחיות חיים משותפים. עם זאת, הוא שואף לשימור תרבותו וייחודו. עניין זה עולה באבסטרקט: הייתי אלמר שתחילת הדרך זה לחפש אחר תיכון שיכול להבטיח לי לאחר מכן גס השכלה גבוהה, זה לפי התפיסה של הבית, שכן אבא מאוד זאג שאנחנו בצעק נתקבל לבתי ספר טובים... זה היה ברור לאבא גס כשהייתי תלמיד טוב ביסודי והחטיבת ביניים, שצריך לחפש משהו אחר... התיכון נחשב בשנים האלה אחד התיכונים הטובים ביותר באיחוד במגמה הריאלית, מה שיכול להבטיח לי התקדמות טובה בייח... לאחר מכן

נרשתי ללימודי הנדסה, כי זה מקצוע שיכולים גם ללמוד, אחרי שנתיים נשברתי כי הבנתי שזה לא בשבילי. למה הצטק כל התפיסה הזאת שמצד אחד אני רציתי להתקדם, תמיד היה לי את המחשבה של לימוד מקצוע שרציתי לחיות ממנו, גם כזו להתפרנס, אבל מצד שני הרואה היה מאוד חשוב לי, וכאן הגעתי למשבר הקשה אחרי שנתיים של לימודים.

באמירות שלו, שנתפסות אצלנו כאמירות "חזקות", חוזרת התמה של המהות הקריטית:

- ◆ צריך להסתכל על הצד הזה של המילון, למה סיפור מורכב;
- ◆ חוסר היציבה - זה מה שגורם לאנשים להישאר באמצעות שהם וגם בחוסר הפתיחות. בגוף אתה מכיר, אתה נפתח, אבל לא צריך שצריך להיחם בשבילה;
- ◆ והחלק הזה של העצרה לזאת והרגישות לסבל של האחר, אני חושב שזה דבר שמאצות לחיים...;
- ◆ אבא שלי אמר: לא החברה האמתית של ישראל, ופה צריך לחיות ופה צריך ללמוד גם את העברית וגם את הערבית, להיות מחובר לערבים... אני בצד החיים המשתפים, להכיר ולדעת.

השיח הגלוי שלו, הבונה את המהות הקריטית הזו, מורכב ממושגים מרכזיים החוזרים אצלו בנרטיב והקשורים לרב-תרבותיות: גזענות, הפרדה, מיזוג, פתיחות, להכיר ולדעת, חיים משותפים, עזרה לזולת ורגישות לסבל של האחר. בשיח הסמוי אפשר לזהות יחסי כוחות מבניים בחברה.

דין ודיכום

במאמר זה בחנו את הנרטיבים של שלושה מורי מורים ואת הקשר שלהם לרב-תרבותיות. מניחות הנרטיבים עולה הקשר בין סיפורי חייהם לבין השקפת עולמם המתבטאת בהוראה שלהם. הנרטיבים של שלושת המשתתפים מאפשרים לשמוע את "קולם", להכיר את התנסויות חייהם, להבין את תפיסת עולמם ולבחון את הקשר בינה לבין הכשרת מורים לרב-תרבותיות. כל אחד מהם הוא חקר מקרה בפני עצמו (Gudmundsdottir, 1998), כשכל מקרה מתייחס לקבוצת שיוך אחרת בחברה הישראלית, וניתן ללמוד ממנו לעומק על הפרט. במובן זה המחקר משקף את תפיסתם של קלאנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1994), פולקינגהורן (Polkinghorne, 1995) גדמונסדוטיר (Gudmundsdottir, 1998) ואחרים, שעל פיה רכישת ידע באמצעות סיפורים אישיים היא בלבו של המחקר בתחום מדעי החברה.

אצל השלושה ניכרת ההשפעה של התנסויות החיים על תפיסת עולמם. כל השלושה ברמה המוצהרת, הגלויה, מאמינים בחינוך לרב-תרבותיות, כל אחד על פי דרכו, וסבורים שהם מקיימים זאת הלכה למעשה בהכשרת מורים. תמר, ילידת הארץ, מאמינה שהיא מטפחת את השוויוניות ואת הבנת האחר בהוראה שלה כדרך חיים, כמשהו ש"אינו כתוב על הלוח", אלא מתרחש בטבעיות, כמסר סמוי, כדבריה. עם זאת, כשהמקרים בעייתיים, החינוך הטוב ביותר יכול להינתן על ידי אנשים הבאים מאותה קבוצה ומבינים אותה היטב. לארה חוזרת ומדגישה לאורך הנרטיב שלה, שהרגישות שלה לאחר, ובמיוחד לבני קבוצת המיעוט שלה (העולים החדשים), עצומה בשל התנסות חייה. אנואר הערבי, בן לקבוצת מיעוט בחברה הישראלית, פיתח את תפיסת עולמו הרב-תרבותית מתוך ניסיון חייו, בהשפעת בית אבא ובהשפעת האירועים שקרו לו במהלך חייו, ושואף ליישם אותה בעבודת ההוראה שלו במוסד יהודי, דובר עברית. השונות ביניהם היא באופן שהם תופסים את תפקידם בחינוך הערכי הרב-תרבותי: תמר, הבאה מתוך קבוצת הרוב, סבורה שיש לטפח את הרב-תרבותיות ואת השונות בחברה ובמערכת החינוך, אולם מתקשה לעשות זאת בעצמה. לארה היא השופר לבני קבוצתה, העולים החדשים, ואנואר שואף למיזוג בין תרבויות (יהודית וערבית), אך עם זאת לשימור התרבות הערבית.

בשלושת הנרטיבים בולטת חשיבות המגעים הבין-תרבותיים בעיצוב תפיסת העולם הרב-תרבותית של מורי המורים. חשיבות זו עולה בקנה אחד עם ממצאיה של מריפילד (Merryfield, 2000), השואלת: האם למורי המורים יש היום הידע, המיומנויות והמחויבות ללמד לקראת שוויון ולקראת שונות? האם יש להם התנסויות עם חברת שונים מתרבויות אחרות והבנה בסיסית בנושא? היא מסיקה ממחקרה, שמורים מכירים בכך שהאינטראקציה בין זהות, עוצמה והתנסויות חיים היא זו שאפשרה את עבודתם בחינוך לרב-תרבותיות. לדבריה, מורים אשר נחשפו במהלך חייהם למפגשים בין-תרבותיים, הם אלה המגלים רגישות לשונה ולאחר, והם אלה המסוגלים להכשיר לשונות, לשוויון ולקשרים בין-תרבותיים.

יש הסבורים ש"החברה הישראלית איננה חברה רב-תרבותית, שכן האפיון הבולט של הקבוצות המרכיבות אותה הוא זה של שלילה הדדית, בעוד רעיון החינוך לרב-תרבותיות מחייב יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות" (מאוטנר, שגיאה ושמיר, 1998, עמ' 75). אם כן, מוסיפים הללו, "המצואות הישראלית גונזת בתוכה אפשרות של חיים בחברה עשירה במיוחד, המורכבת מתרבויות שונות והמעוצבת בתהליכים של שיח, העשרה הדדית, לימוד מהאחר ופתיחות כלפיו, מתוך הבנה ששום תרבות אינה מכילה בתוכה מונופול על ה'אמת', על ה'ראוי', ומתוך הבנה שאין 'טוב' אחד בלבד שראוי לחיותו, אלא יש 'טובים' רבים המצויים בתרבויות שונות" (שם, עמ' 75). כך או כך,

ישראל היא ארץ של מהגרים ושל קבוצות עדתיות שונות מצד אחד, ושל שני עמים הדרים בכפיפה אחת מצד אחר. זוהי ארץ שמעצם מהותה כמדינה מרובת תרבויות, ולא בהכרח רב-תרבותית, מאפשרת מגעים בין-תרבותיים, כפי שראינו בשלושת הנרטיבים המוצגים כאן. יתרה מזאת, בעידן הגלובליזציה, בכפר העולמי, מתרבים המגעים הבין-תרבותיים בשל זמינות הניידות והמעברים ממדינה למדינה מסיבות שונות. אלה בולטים במיוחד אצל תמר ולארה. אצל כל השלושה בולטים המגעים הללו, כל אחד לפי דרכו ולפי הקשר חייו, ובולטת השפעתם על תפיסת עולמם. במדינה מרובת תרבויות, כמו ישראל, הדואליות בתפיסת העולם ובאורח החיים היא אולי בלתי נמנעת. כל אחד מן המשתתפים חשוף לדואליות מסוג אחר, ובאופן מטפורי נקרע בין זהויות ובין מחויבויות שונות: בין קבוצת השיוך לבין המעמד החברתי, כך אצל תמר, הרואה בדואליות שכזו "הפוך על הפוך". לארה מגדירה דואליות זו "תרבות משוסעת" מטבע הוויית ילדותה כיהודייה בין גויים במדינה שלא אפשרה לבני המיעוט לנהל פרקטיקה דתית ולאומית משלהם, ואנואר חשוף לדואליות התרבותית בחייו כבן קבוצת מיעוט ערבי במדינת רוב יהודית, הצריך למזג וגם לשמר: "לחיות וללמוד גם את העברית וגם את הערבית", כדבריו.

לצד השונות בין שלושת מורי המורים, המוצגים במחקר זה, יש קו מקשר ביניהם: לכולם הכרה ברב-תרבותיות, כל אחד מעמדת מוצא שונה, לכולם הבנה בחשיבות החינוך לרב-תרבותיות, כולם סבורים שהם מקיימים הבנה זו הלכה למעשה בעבודתם בהכשרת מורים, אך כל אחד עושה זאת אחרת, על פי דרכו. הנרטיבים מאפשרים לנו להכיר את נקודות המוצא השונות, להבין את מעשיהם ולחשוב מחדש על רב-תרבותיות בהכשרת מורים. חשיבה זו מובילה לשאלת השאלה: האם תפיסת הרב-תרבותיות בהכשרת מורים היא אינהרנטית לחברה הישראלית, מעצם היותה מדינה מרובת תרבויות, או שהיא צריכה להיות מכוונת יותר, מובנית יותר, ולא להסתמך רק על הרגישויות של מוריה? נראה לנו, שסיפורי החיים של מורי המורים הם משמעותיים לא רק עבור הקוראים העמיתים, כלומר מורי מורים אחרים, אלא גם עבור מספרי הסיפורים עצמם. הצפה של סיפורי החיים של מורי המורים, הכרת השונויות ביניהם והעלאה למודעותו של המספר עצמו את השקפת עולמו, הנובעת מסיפור חייו, הן תחילתו של תהליך לקראת טיפוח חינוך לרב-תרבותיות בהכשרת מורים. מודעות זו של מורי המורים היא בבחינת רב-תרבותיות רפלקסיבית, שעל פיה האדם בוחן תחילה את עצמו, את תרבותו ואת השקפותיו, טרם בחינתו את התרבות ואת ההשקפות של האחר. לבסוף, טיפוח מודעות כזו, אנו מאמינות, תעלה לא רק באמצעות סיפור חייהם של מורי המורים והסתכלות פנימה אל תוך עצמם ואל תוך תרבותם, אלא גם באמצעות למידה מכוונת של תחום הרב-תרבותיות.

ביבליוגרפיה

- אלבז-לוביש, פ' (2002). סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שביניהם. בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 115-133). קו אדום: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בן פרץ, מ' (2002). אשה מורה. בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 134-145). קו אדום: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- גדרון, א' (2002). סיפורי חיים כנתיב להבנת העצמי והאחר. בתוך: מסרים סמויים וגלויים בטקסט הנרטיבי (עמ' 44-89). ת"א: הוצאת מכון מופ"ת.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), *צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמ' 355-379). הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.
- מאוטר, מ', שגיא, א', שמיר, ר' (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל. בתוך: מ' מאוטר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי* (עמ' 67-77). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות. בתוך: פ' קירמאיר וע' בסוק (עורכים), *גדיש, שנתון לחינוך מבוגרים*, כרך ז' (עמ' 45-54). ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.
- צבר בן יהושע, נ' (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: הוצאת מסדה.
- קופרברג, ע', גילת, י' (2002). *גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין-אישית, הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Casey, K. (1995-1996). The new narrative research in education. In: M. W. Apple (Ed.), *Review of research in education* (pp. 211-254). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In: N. K. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 393-522.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1985 April). On narrative method personal philosophy and narrative units in study of teaching. Paper presented at a symposium on teachers' practical knowledge at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. USA: Indiana.
- Cuban, L. (2000 April). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future - a symposium presented at the AERA Conference. New Orleans, LA.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 75-83.
- Etkinson, R. (2001). *The life story interview* (pp. 121-140).
- Gudmundsdottir, S. (1998 February). How to turn interpretative research into a narrative? Available <http://www.ipt.nlnu.no/~jsp/sigrun>
- Labov, W. (1972). *Language in the city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladson-Billings, G. (2000 April). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future - a symposium presented at the AERA Conference. New Orleans, LA.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T. (1998). *Narrative research, reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- McGee Banks, C. A. (2000 April). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future - a symposium presented at the AERA Conference. New Orleans, LA.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. NY: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2000). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future - a symposium presented at the AERA Conference. New Orleans, LA.

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In: J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-24). London: The Falmer Press.
- Rego, M. A. S., Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the US and Spain. *Teacher and Teacher Education*, 16, 413-427.
- Thomas, D. (1995). Treasonable of trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies. In: D. Thomas (Ed.), *Teachers' stories* (pp. 1-23). Buckingham: Open University Press.