

“הרגשתי מחמם את הלב, ככה זה כששמים לב אליך”: מיצוב עצמי של נערים ממשפחות של מהגרי עבודה בדרום תל אביב

דולי אליהו-לוי ומיכל גנץ-מישר

תקציר

ישראל נמנית עם קבוצת מדינות בעולם המכונות מדינות הגירה. היא נתפסת כמדינה מפותחת המזמנת פרנסה, ולכן היא משמשת יעד להגירה בין-לאומית, רובה מאסיה ומאפריקה. חלק מן המהגרים מקימים כאן משפחות, חלקם מביאים ילדים לעולם ללא מסגרת משפחתית, ומכל מקום נוכחותם יוצרת מורכבות חברתית הקשורה באופי ובאיזון הרב-תרבותי בחברה המקומית. מחקר זה שם לו למטרה לתאר כיצד נערים בני 15-17 שנולדו בישראל להורים מהגרי עבודה, הלומדים במסגרות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות, ממצבים עצמם במעגלי השתייכות שנעים מן המעגל האישי אל המעגל החברתי: הבית, השכונה, בית הספר והחברה הישראלית כולה. מן הממצאים עולה, כי רוב רובם של הנערים מיצבו את עצמם כמי שאוהבים את שלושת מעגלי ההשתייכות: הבית, השכונה והחברה הישראלית. לעומת זאת, רק כחציים מתארים את עצמם כמי שאוהבים את בית הספר. ממצאים אלו עשויים להפגיע, משום שהם מנוגדים במידה רבה לתמונת המצב המוצגת באמצעי התקשורת ובמחקרים אקדמיים אחרים בנוגע למהגרי העבודה. בעוד אלה נוטים לתאר בהקשר זה סביבה המאופיינת בעוני, בהזנחה ובאלימות והסובלת מגזענות ומסכנת גירוש תמידית, הנערים העידו בראיונות על סביבת חיים מגנה, עוטפת, דואגת ותומכת. פער דרמטי זה יכול להעיד על הצלחה בטיפול הרשויות בנערים, אך גם על רצון של הנערים לרצות את החוקרות. מכל מקום, מן המחקר מצטיירת מורכבות חייהם של הנערים בני משפחות המהגרים.

אי אפשר להיות שונים ומיוחדים כי כולם שונים. לכן אין את האפליות, אין גזענות – יש פחות מכל בתי הספר שאני מכירה, בגלל שכולם שונים. אף אחד לא חושב שהוא יותר טוב מהאחר, כל אחד בא מארץ אחרת, כל אחד והשפה שלו. (ט', בת 16, תל אביב)

מבוא

מדינת ישראל היא מדינת יעד להגירה בין-לאומית של מהגרי עבודה ושל פליטים, בעיקר מאפריקה ומאסיה. מהגרי העבודה ממלאים תפקיד חשוב בכלכלת ישראל, אך נוכחותם יוצרת מורכבות חברתית הקשורה באופי וכאיוון הרב-תרבותי בחברה המקומית (דלה-פרגולה, 2012). ברבות השנים הפכה הנוכחות של מהגרי עבודה לחלק מתמונת הנוף המקומי, ומעוזם המרכזי כיום הוא אזור התחנה המרכזית הישנה בתל אביב, ששינה את פניו ממדרחוב של חנויות נעליים למובלעת רב-לאומית (Schnell, 2007).

הנערים ממשפחות המהגרים בתל אביב,¹ מושא מאמר זה, מוצאים עצמם בנוף עירוני שממוזגות בו קהילות תרבות שונות: ישראלים, כלומר נושאי תעודת זהות ישראלית, סינים, אפריקאים, פיליפינים ואחרים. בשעות הבוקר הם לומדים במסגרות חינוכיות פורמליות, ובשעות אחר הצהריים נמצאים רובם בשתי מסגרות חינוכיות בלתי פורמליות הסמוכות זו לזו: בית הנוער ושבת תנועת הצופים.² המאמר מדווח על מחקר, שבחן כיצד מיצבו את עצמם 18 נערים ממשפחות של מהגרי עבודה בגיל 15-17 החיים בדרום תל אביב. הדגש הושם על אינטראקציות שמקיימים הנערים עם גורמים שונים בחברה הישראלית בארבעה מעגלי השתייכות: הבית, השכונה, בית הספר והחברה הישראלית. במעגלים אלו הם מקיימים את שגרת יומם: הם מתעוררים בבית, הולכים לבית הספר, בתום יום הלימודים הולכים לבית הנוער או לשבת הצופים ובלילה חוזרים לביתם. הדיווחים הישירים של הנערים

- 1 המושג מהגרים במאמר זה מתייחס למהגרי עבודה לא יהודים ואינו כולל את העולים החדשים (היהודים), אם כי מבחינה אובייקטיבית גם הם מהגרים. המאמר אינו עוסק בפליטים השוהים בישראל, אך זה המקום לציין שהכותבות מודעות כמובן לעובדה שלצד המהגרים המוגדרים על ידי המדינה כחוקיים, חיים הן פליטים (שלא תמיד מוכרים ככאלה על ידה) והן מהגרים המוגדרים כבלתי חוקיים. יש מהגרים "חוקיים" שהופכים "בלתי חוקיים" במהלך שהותם בשל שינוי במצבם האישי והתעסוקתי.
- 2 מסגרת חינוכית בלתי פורמלית היא מסגרת שמתקיימת בה פעילות חינוכית מחוץ לכותלי בית הספר ושלא על פי תכנית הלימודים (רייכל, 2009).

פותחים צוהר לתפיסות והחוויות שלהם על עצמם, על השכונה שלהם ועל החברה הישראלית. המאמר נסמך על שאלוני היגדים שחברו בהלימה לארבעת מעגלי ההשתייכות ועל ראיונות עומק חצי מובנים שהתקיימו עם כל אחד מהנערים. מאמר זה הוא נדבך נוסף בחקר תחום ההגירה ובייחוד בשאלת השתלבותם של נערים ממשפחות של מהגרי עבודה בחברה רבת-תרבותית. המושג "הגירה" במאמר מייצג לא רק שינוי מקום מגורים גאוגרפי, יציאה מארץ המולדת לארץ אחרת, אלא גם מעבר בין-תרבותי המאופיין בקשיי התאקלמות ובשינויים דרסטיים בחיי מהגרי העבודה וילדיהם הנובעים מתהליכים כגון רכישת שפה, הסתגלות למערכת חברתית ותרבותית חדשה, מציאת תעסוקה מתאימה והתמודדות עם היבטים פסיכולוגיים ורגשיים הכרוכים בתהליך זה.

מחקרים רבים עסקו בנושא של מהגרי עבודה בישראל בהיבטים שונים: פוליטי-מדיני, כלכלי, חברתי-תרבותי ואישי (בר-צורי, 1999; וורגפוט, 2006; לב-ארי, 2009; לומסקי-פדר, רפפורט וגניזבורג, 2010; לוס, 2002; צבר, 2008; קמפ ורייכמן, 2003, 2008; רבהון ולב-ארי, 2011; רסניק, 2010; Berry, 1997; Schnell, 2007). המחקר הנוכחי מצטרף אליהם ומעשיר את הידע על מהגרי עבודה בישראל ובפרט על נערים ממשפחות מהגרים, ועל המסגרות החינוכיות הבלתי פורמליות שבהן הם מתחנכים. המחקר גם חושף לראשונה את קולם האישי של נערים בני 15-17 שנולדו להורים מהגרי עבודה בישראל, החיים בריכוז הגדול של מהגרי עבודה בדרום תל אביב. בחרנו להתמקד בנערים בגיל זה, משום שהם מהווים את השכבה הלומדת הבוגרת ובקרויב יצטרכו להשתלב בחברה הישראלית הכללית.³ במחקרנו אימצנו את גישת חקר השיח (discourse analysis) ואת המושג מיצוב (positioning). גישת חקר השיח מתמקדת בשימוש בשפה בהקשר חברתי כדי לזהות ולתאר תופעות תקשורת בין-אישית, תהליכים חברתיים, משמעויות, פעילויות ומערכות מחוץ לשיח עצמו (שראל, 2006; Schiffrin, 1994). המושג מיצוב מתייחס לממד הבין-אישי ומוגדר כאופן שבו כל המשתתפים בשיח ממקמים את עצמם ביחס לאחרים (ויצמן, 2008; 2012).

בפתח המאמר נסקור את תחום ההגירה בכלל והגירת עבודה בפרט, את גישת חקר השיח והמיצוב ואת כלי המחקר. בהמשך ננתח את הממצאים בארבעת מעגלי

3 על מעמדם החוקי בישראל יפורט בהמשך.

ההשתייכות ונדון בהם. בסיום המאמר נציג את מסקנותינו בנוגע לכל אחד מן המעגלים.

הגירה ועבודה

המונח "הגירה" מייצג שינוי גאוגרפי ותרבותי, המזמן מפגש בין-תרבותי בין תושבים ותיקים למהגרים, הכרוך בדרך כלל בהשלכות משמעותיות: במישור הבירוקרטי - על הממסד; במישור החברתי - על צביונה של החברה (חינוך, תרבות, תעסוקה, פוליטיקה); ובמישור הפרטי-אישי - על היבטים פסיכולוגיים ומנטליים של המהגרים עצמם (חיים, 2013). הגירה המונית כתופעה מודרנית החלה לקראת סוף המאה ה-19, ומאפייניה זיכו אותה בספרות המחקר בכינוי "הגירה טרנס לאומית" (transnational migration) (Pries, 1999). בהגירה זו מיוחסת חשיבות מחד גיסא למבנים הכלכליים, הפוליטיים, המשפחתיים והאחרים שבתוכם מנהלים המהגרים את קהילותיהם וחייהם בארץ היעד, ומאידך גיסא לאופן שבו הם שומרים על הקשרים עם ארץ המוצא ועם החברה שממנה באו (לב-ארי, 2009; רבהון ולב ארי, 2011; Ben-Rafael & Sternberg, 2009).

הגירת עבודה בין-לאומית היא חלק מתהליכי גלובליזציה, שבהם עומדות מצד אחד המגמות הכלכליות הנאו-ליברליות של שוק חופשי, ומן הצד האחר ניצבים האינטרסים הלאומיים המבקשים להגביל הגירה של זרים למדינות לאום. המניע הבולט של הגירת עבודה הוא הפער הניכר ברמת השכר ובתנאים הסוציאליים בין מדינות מפותחות למפותחות פחות (קמפ ורייכמן, 2003, 2008). אנשים מעוטי השכלה ממדינות מהסוג השני מצליחים למצוא עבודה במשקים מפותחים בעיקר במלאכות פיזיות פשוטות ובמסגרות ארעיות, מבלי שעברו התמחות מקצועית ומבלי שרכשו שליטה טובה בשפת המקום (אמיר וגוטליב, 2005). מהגרי העבודה משתכרים שכר נמוך מאוד במונחי ארץ ההגירה, אולם גבוה בהרבה מהמקובל בארץ מוצאם (וורגפט, 2006).

בישראל, תופעת העובדים הזרים היא תוצאה של שלושה תהליכים נרחבים: הראשון נוגע לסכסוך הישראלי-פלסטיני. בפרוץ האינתיפאדה הראשונה (דצמבר 1987) ביטלה ישראל את רישיונות העבודה של רבים מהעובדים שכאו משטחי הרשות הפלסטינית ובחירה בחלופת העובדים הזרים; התהליך השני נוגע למעבר ממדינת רווחה סוציאל-דמוקרטית לכלכלה חברתית נאו-ליברלית של שוק חופשי;

התהליך השלישי קשור לשינוי שהתחולל בישראל עם הפיכתה בפועל ממדינת עלייה יהודית למדינת הגירה רב־אתנית (לוס, 2002; קמפ ורייכמן, 2008). לפי חוקר הכלכלה מייקל פיורה (Piore, 1979), מדינות רווחה מקיימות שוק עבודה דואלי ובו שני מגזרים של עובדים: עובדים מוגנים ומאורגנים מבחינה סוציאלית ועובדים חסרי הגנה, ובהם מהגרי עבודה חסרי יציבות ונטולי תנאים סוציאליים. חוקרות הסוציולוגיה של ההגירה, אדריאנה קמפ ורבקה רייכמן (2008) מציינות, כי בקרב חוקרי תופעת הגירת העבודה בישראל שוררת הסכמה כי מהגרי העבודה נתפסים כ"לא אזרחים" החיים "בחצר האחורית" של החברה בישראל. העיתונאית נורית וורגפט (2006) מתארת את חיי המהגרים כרווי מצוקה, רדיפות ועוולות.

בראשית שנות התשעים של המאה ה־20 התחילו חברות כוח אדם "לייבא" לארץ עובדים מרומניה, מתאילנד, ממערב אפריקה, מדרום אמריקה, מסין, מהפיליפינים וממדינות נוספות. מהגרים אלה אמנם הגיעו לישראל על דעת ממשלות ישראל ובהסכמתן, אך התהליך נעשה בחופזה וללא דיון בסוגיות מהותיות להגירת עבודה (קמפ ורייכמן, 2003, 2008; צבר, 2008). בצדם נכנסו לישראל מהגרי עבודה ופליטים ללא אשרות כניסה וללא רישיונות עבודה. מאות אלפי בני אדם אלה, שחלקם חיים בשולי הערים הגדולות, בעיקר בתל אביב, משמשים כוח עבודה משמעותי וזול בבינוי, בסיעוד ובמשקי בית (בר־צורי, 1999; דלה־פרגולה, 2012). מעוזם המרכזי הוא אזור התחנה המרכזית בתל אביב, שכתוצאה מכך שינה את פניו ללא הכר ברבע המאה האחרונה. בסוף העשור הקודם תואר האזור כמובלעת רב־לאומית שבולטים בה עזובה, עוני וצחנה (Schnell, 2007).

ילדי מהגרים: מעמדם החברתי והחוקי בישראל

נקודה כואבת במיוחד בתוך הסיטואציה הקשה הזאת היא מצבם של ילדי המהגרים. וורגפט (2006) מספרת, כי כשארגון מסיל"ה של עיריית תל אביב ביקש לקרב את מצוקתם של מהגרי העבודה אל לבם של אנשי ציבור, היו לוקחים אותם לסיוור בפעוטונים מאולתרים, שפעלו בדירות פרטיות בדרום תל אביב. המראות של הפעוטות המצופפים בדירות קטנות, שעומד בהם ריח דחוס של חיתולים מלוכלכים ומזון של תינוקות, הותיר רושם קשה על המבקרים. אך הקשיים נמשכים גם בגילים מבוגרים יותר, וקשורים הן לתנאי החיים של המהגרים והן לאי־ודאות

בנוגע למעמדם. ילדי המהגרים, שבמקרים רבים נולדו בישראל או גדלו בה מגיל צעיר ולכן אינם מכירים את תרבותה של המדינה שממנה באו הוריהם, נמצאים בסכנת גירוש תמידית אליה. המדיניות הממשלתית האמביוולנטית בנושא זה בשנים האחרונות אך הוסיפה לתחושה זו של קרקע לא יציבה.

בינואר 2004 הקימה הממשלה בראשותו של אריאל שרון ועדת שרים לענייני מינהל אוכלוסין שתדון בין השאר בסוגיית ילדי מהגרי העבודה (החלטת ממשלה 1289). שר הפנים דאז, אברהם פורז, המליץ לפני השרים חברי הוועדה להעניק בהדרגה מעמד של תושבי קבע לילדי מהגרים מגיל תשע ואילך. חלקם התנגדו לכך והדיון נדחה, אך בטרם התכנסה הוועדה שנית פוטרו שרי מפלגת שינוי ובהם פורז. שר הפנים בממשלתו של אהוד אולמרט, רוני בר-און, הודיע במרס 2006 על הורדת גיל הילדים הזכאים לקבל מעמד של תושבי קבע בישראל ועל הגמשה מסוימת בקריטריונים לזכאות.

בינתיים נשבו בארץ רוחות של גירוש, ובתגובה התקיימו הפגנות נגד גירוש ילדי מהגרים. בעקבות הלחץ הציבורי קיבלה הממשלה ביוני 2006 החלטה חד-פעמית להסדרת מעמדם של כ-900 ילדי מהגרים כדי למנוע גירוש שלהם ושלו משפחותיהם. ההחלטה הייתה עמומה: "ילדים שנכנסו לישראל עם אשרה חוקית, שהם דוברי עברית ולמדו או לומדים במערכת החינוך הממלכתית – שר הפנים רשאי להעניק להם מעמד של תושב קבע" (ההדגשה שלנו). כלומר, הדבר ניתן לשיקול דעתו של שר הפנים, על פי תפיסתו והשקפת העולם שלו. הועלתה האפשרות שלאחר שילדים אלה יגדלו ויסיימו את שירותם בצה"ל, יקבלו גם בני משפחתם מעמד של תושבי קבע.

ב-1.8.2010 אימצה הממשלה את המלצותיה של ועדה בין-משרדית שדנה בסוגיית ילדי המהגרים והחליטה להסדיר את מעמדם של כ-800 ילדי מהגרים נוספים בהתאם לתנאים שנקבעו בשנת 2006 (החלטת ממשלה 2183). ואולם, אף שניתן לראות בהחלטות מ-2006 ומ-2010 סימן לליברליזציה מסוימת של חוקי האזרחות בישראל ולהפיכתם ל"ידידותיים" יותר כלפי המהגרים, הן לא שינו עקרונית את מדיניות הממשלה, הממשיכה להקשות על ילדי המהגרים לקבל מעמד בישראל (יונה וקמפ, 2008; קמפ ורייכמן, 2008; שפירא, 2010)

במחקר שבחן את מצבם של ילדי עובדים זרים ומבקשי מקלט במערכת החינוך שערך מרכז המחקר והמידע של הכנסת נמצא, כי ילדים אלה מתקשים להסתגל למערכת ולדרישותיה: רבים מהם אינם מגיעים ללימודים באופן סדיר בהסכמת

ההורים, מתקשים בלימודים, סובלים מבעיות התנהגות, באים לבית הספר ללא הציוד הנדרש ולעתים גם בבגדים שאינם מתאימים לעונת השנה. כמו כן נמצא שלמוסדות העירוניים והממשלתיים הרלוונטיים קשה לתקשר עם ההורים ולטפל במשפחות בשל אי שליטתם בעברית (נתן, 2010).

לקשיים אלה נוסף יחס עוין מצד חלקים נרחבים בחברה הישראלית לקבוצת המהגרים החיה בתוכה, שנתפסים על ידם לא פעם באופן כוללני כשוהים בלתי חוקיים או כ"מסתננים" הגוזלים פרנסה מהאזרחים החיים בישראל ופוגעים בזהות היהודית של המדינה. המתנדבים הצעירים המדריכים את הנערים ממשפחות המהגרים במסגרות החינוכיות הלא פורמליות בדרום תל אביב מעידים על תחושת הזרות והניכור שחשים חניכיהם כתוצאה מכך: "הם מלמדים אותי מה זה גזענות עמוקה [...] הם יודעים שהם זרים. הם מרגישים את זה בכל יום בחיים שלהם (א', מתנדבת צעירה בבית הנוער); "יש הרבה גזענות והם חווים את זה מאוד חזק [...] הם שונים, ולכן יהיה להם קשה. הם נראים שונים, מדברים שונה ומתנהגים שונה לפעמים" (נ', מתנדבת צעירה בצופים).

חקר השיח ומיצוב

חקר השיח הוא תחום מחקר ששורשיו מעוגנים במקצוע הבלשנות המסורתית. על פי גישה זו, השיח תלוי במציאות החברתית שבה הוא מתקיים, כך שניתוח השיח משקף משמעויות, פעילויות ומערכות מחוץ לשיח עצמו (שראל, 2006; Schiffirin, 1994). זהו ענף בין-תחומי המשיק לתחומי דעת שונים, כגון סוציולוגיה, אנתרופולוגיה ופילוסופיה, המדגישים את יחסי הגומלין שבין השפה לחברה (קופפרברג, 2010). במחקר הנוכחי נאמץ נקודת מבט סוציולינגוויסטית, המדגישה את השימוש בשפה בהקשר חברתי והרואה בשפה תופעה חברתית שמשקפת מציאות (Blum-Kulka, 1997; Van Dijk, 1997).

המושג מיצוב לקוח מתחומי הסוציולוגיה והפסיכולוגיה החברתית, והוא נועד להמיר את המושג הסטטי "תפקיד" בחלופה דינמית הכוללת שינוי והתפתחות. מיצוב מתייחס לממד הבין-אישי ומוגדר כאופן שבו כל המשתתפים בשיח ממקמים את עצמם ביחס לאחרים (Davies & Harré, 1990; Van Langenhove & Harré, 1999). הגישה שאימצנו לחקר המיצוב מדגישה את הקשר בין שני המושגים, מיצוב ותפקיד: הדובר ממצב את עצמו או את זולתו בתפקיד רלוונטי בנקודת שיח

נתונה (ויצמן, 2008; 2012). גישה זו מבוססת על תפיסתו של הסוציולוג ארווינג גופמן (Goffman, 1974), שלפיה באינטראקציות היומיומיות כל אדם ממלא כמה תפקידים – על פי ההקשר: תפקיד במגע עם העולם החברתי הסובב אותו, תפקיד במגע עם בני משפחתו, תפקיד במגע עם אנשים בחדרי חדרים ותפקידים נוספים. לדובר בשיח שני תפקידים: תפקיד חברתי – לדוגמה, בן, אב, פוליטיקאי, רופא; ותפקיד בשיח – לדוגמה, שואל, משיב, מסביר. בהתאם לתפקידים אלה ממצב את עצמו הדובר ואת המשתתפים האחרים בשיח כבעלי חובות או כבעלי זכויות במסגרת תפקידיהם. מיצוב הוא תמיד הדדי ויחסי: א' ממצב את ב', ובדרך זו ממצב גם את עצמו יחסית לב' (ויצמן, 2012).

אמצעי המיצוב בשיח הם משאבי שפה מתחומי לשון שונים, כגון תחביר, מורפולוגיה וסמנטיקה: שימוש בלשון פיגורטיבית, חזרות מילוליות ותחביריות, שימוש בשאלות רטוריות, שימוש במילים עמוסות בקונוטציות, ועוד (סגל, 2008). המחקר המתואר התמקד בחקר השיח הדבור ובדק כיצד 18 נערים ממשפחות מהגרים, גילאי 15-17, משתמשים במשאבי שפה כדי למצב את עצמם ולהציג רגשות, מחשבות ודרכי התמודדות (Hepburn & Wiggins, 2007).

שיטת המחקר

מטרת מחקר זה היא כאמור לתאר כיצד נערים ממשפחות מהגרים גילאי 15-17 שנולדו בישראל להורים מהגרי עבודה והלומדים במסגרות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות ממצבים עצמם במעגלי השתייכות שנעים מן המעגל האישי אל המעגל החברתי: הבית, השכונה, בית הספר, החברה הישראלית. המחקר, שנערך ב־2014-2015 בקרב 18 נערים ממשפחות מהגרים הלומדים במסגרות חינוכיות בדרום תל אביב, הוא מחקר איכותני, המשלב גם נתונים כמותיים. שילוב השיטות מסייע בתיקוף התופעות באמצעות הצלבת נתונים (triangulation), בחיזוק הפרשנות ובתרומה לתוקף המחקר ולאמינותו. אופי המחקר הוא פנומנולוגי, וככזה הוא בודק את התופעה הנחקרת בתוך סביבה והקשר ספציפיים. המטרה הייתה לבדוק בשיטת מחקר זו כיצד נערים ממשפחות מהגרים מתארים את ההתנסויות שלהם בארבעת מעגלי השתייכות (Smith, Flower & Larkin, 2009). השיטה מאפשרת לאסוף נתונים ממקור ראשון ולבחון את האינטראקציות שבהן המשתתפים מעורבים (Langdridge, 2007).

נתוני המחקר נאספו כאמור באמצעות שני סוגים של כלים, כמותי ואיכותני. הכלי הכמותי הוא שאלוני היגדים שחברו בהלימה לארבעת מעגלי ההשתייכות: הבית, השכונה, בית הספר והחברה הישראלית. השאלון כלל 25 היגדים המדורגים בסולם ליקרט של ארבע דרגות, מ"מסכים מאוד" עד "לא מסכים", וכן שאלות פתוחות. בשאלון התבקשו התלמידים להתייחס לכל אחד מההיגדים. הכלי האיכותני הוא ראיונות עומק חצי מובנים שהתקיימו עם כל אחד מהנערים. החלק המובנה בריאיון נועד לאיסוף מידע על ביוגרפיית החיים של הנערים, על תנאי מגוריהם, על סביבת חייהם, על סדר היום שלהם ועל האופן שהם ממצבים את עצמם במעגלי השתייכות שונים. בחלק השני של הריאיון התבקשו הנערים לתאר שתי חוויות שחוו – טובה ורעה.

בתחילת המחקר, טרם ביצוע הראיונות, ביקשנו ללמוד ולהבין את סביבת החיים של הנערים. לכן ביקרנו בשכונת המגורים שלהם בדרום תל אביב, התרשמנו מסביבת בית הנוער ושבת הצופים ומההתרחשויות בגינה הציבורית הסמוכה להם ושוחחנו עם מנהל בית הנוער, עם ראש שבט הצופים ועם המתנדבים הצעירים המדריכים את הנערים. כמו כן קיימנו ראיונות מקדימים עם חגי הרצל, ראש תחום שנת שירות וסמינרים במשרד הביטחון; עם איל גלס, מנכ"ל רשת בתי הנוער "קדימה"; ועם יעל בן-משה, מנהלת פדגוגית של רשת בתי הנוער "קדימה". עם הנערים עצמם קיימנו שני מפגשים חברתיים, בהשתתפות המתנדבים הצעירים המדריכים את הנערים ומתנדבים אחרים שנכחו במקום. מטרת המפגשים הייתה היכרות שלנו כחוקרות עם הסביבה ועם הנערים, וניסיון ליצור בקרבם פתיחות והיענות להשתתף בתהליך המחקר. מפגשים אלה כללו משחקי היכרות ושיחות עם הנערים על אופן בילוי הזמן שלהם, על המוזיקה האהובה עליהם, על תחביביהם ועל ביקורים של אחדים מהם בארץ המוצא.

הראיונות התקיימו בחדרי הפעילות הנעימים והמוכרים לנערים במסגרת החינוכית הבלתי פורמלית, בשבט הצופים ובבית הנוער. הריאיון עם כל אחד מהנערים נמשך כשעה. הרגשנו שהם שיתפו פעולה ודיברו בפתיחות, ולא הבחנו במתחים או בהתנגדות מצדם. הראיונות נותחו ניתוח תמטי קטגוריאלי על ידי כל אחת מהחוקרות בנפרד, וזהו בהם אמצעי המיצוב הלשוניים, ואחר כך קיימנו דיון משותף לשם קביעת מהימנות בין שופטים.

בעת ביצוע המחקר מנתה שכבת גילאי 15-17 כ-25 נערים (על פי הדיווחים שקיבלנו), והיא הייתה קטנה בהיקפה משכבות הגיל הצעירות יותר. לדברי

המדריכים, מספר הנערים בשכבה הבוגרת נוטה לרדת, משום שבגיל זה הם עצמאיים יותר ומבלים גם מחוץ לשכונה. המדריכים מעוניינים שישארו פעילים וישפיעו על הדור הצעיר. מדריכה בבית הנוער אמרה:

השנה עשינו להם פעולות ממש טובות של גיבוש ושל כיף, והצלחנו להחזיר את הפעילים הבוגרים לשבט. אנחנו מאפשרים לילדים להיות מדריכים, זה מאוד מפתח אותם. אחד מהם מדריך בצוות שלי והוא סוחר אחריו 40 חניכים שמקשיבים לו והולכים אחריו [...] אנחנו צריכים לחזק אותם, לפתח את ראשי הצוותים מתוכם, שיהיה להם כוח לפעול באופן עצמאי ואנחנו רק נלווה אותם. הם קבוצה חזקה (יעל, בת 18).

המחקר אמנם נערך על אוכלוסייה ספציפית וקטנה בהיקפה, אך יש לו חשיבות לדעתנו, שכן ככל הידוע לנו, בישראל לא נערך מחקר על נערים ממשפחות של מהגרים בגילים אלה. בחברה דינמית כמו החברה הישראלית (וקבוצת המהגרים החיים בה בפרט), שמאופיינת בשינויים מהירים ודרמטיים, יש משמעות רבה למחקר ערכני על קבוצה ייחודית זו. המדגם אמנם מצומצם, אך נראה שממצאינו יכולים להסביר תופעה חברתית רחבה הרלוונטית לקבוצת אוכלוסייה גדולה מזו שבדקנו, ושלפחות חלק מן התובנות העולות ממחקרנו בדרום תל אביב ניתנות להחלה על אוכלוסיות דומות של בני נוער ממשפחות מהגרים.

ניתוח הממצאים

המעגל הראשון: הבית

המושג בית במאמר זה מתייחס לבית המגורים הפיזי, להרכב המשפחה ולקשר של נערים ממשפחות מהגרים עם ההורים ועם שאר בני המשפחה.

הרכב המשפחה

מנתוני הראיונות עולה, כי כל הנערים ממשפחות המהגרים שרואיינו שמרו על שם המקורי הלועזי וכולם גרים באזור התחנה המרכזית הישנה בדרום תל אביב, בדירות של שניים עד שלושה חדרים. גיל ההורים הממוצע הוא 45, והעיסוק העיקרי של ההורים הוא סיעוד ומשק בית. נמצאו שלושה מקרים שבהם האב מועסק בעבודה נוספת – כחשמלאי, כטבח וכמוביל בחברת הובלות.

מבין הנערים, 13 דיווחו שהם חיים בארץ עם ההורים בלבד, ללא קרובי משפחה, ורק חמישה מהם חיים לדבריהם בסביבת משפחה מורחבת.⁴ הסיבות לכך מגוונות, כפי שעולה מסיפורי הנערים: "האחים שלי לא כאן. אמא שלי הולידה אותם שם [בסיריה לאונה]. יש לי אחות חורגת מאותו אבא. כולם בסיריה לאונה [...] כאן בישראל יש לנו ילד שאימצנו כי אמא שלו מתה. אין לו אבא. הוא בבית הנוער" (נ', בת 15); "האחיות שלי נולדו פה וחזרו עם אבא. רצו שאני אשאר שם, אבל לא רציתי. היום אני מצטער על זה, בעצם אני לא יודע" (ז', בן 17); "כולם בחו"ל, חלק בארצות הברית חלק בפיליפינים. אני לא מכיר את אבא, גירשו אותי כשהייתי בן ארבע" (ד', בן 15).

שפת הדיבור

מניתוח הדיווחים נמצא שימוש בשלושה סוגים עיקריים של שפות: שפת הדיבור השכיחה – אנגלית או ספרדית; שפת האם – סוואהילית, מדינגו, קיראו, פיליפינית, טרנגילית; ושפת המדינה הקולטת – עברית.

כל הנערים דיווחו על שימוש בשפת הדיבור השכיחה – אנגלית או ספרדית – כשאנגלית היא שפת הדיבור השכיחה של המהגרים מאפריקה ומהפיליפינים, וספרדית – של המהגרים מדרום אמריקה.

שני נערים דיווחו כי בבית מדברים רק אנגלית: "אמא שלי עשרים ומשהו שנה בארץ ולא יודעת עברית" (ה', בת 16); "מדברים אנגלית, עברית ככה ככה, כי אמא לא מבינה כל כך" (י', בן 15); "אמא לא מדברת טוב עברית, כשאני מדברת אתה זה עוזר לה ללמוד" (ק', בת 16).

16 נערים דיווחו על שימוש בשתי שפות: שמונה דיווחו על שימוש בשפת האם נוסף על שפת הדיבור השכיחה, ושמונת האחרים על שימוש בעברית נוסף על שפת הדיבור השכיחה, בעיקר מטעמים של שיפור מיומנויות התקשורת של ההורים. שלושה נערים מבין ה-16 דיווחו על שימוש בשלוש שפות בבית: אנגלית או ספרדית, שפת אם ועברית.

4 החוקרות בתחום הסוציולוגיה של ההגירה, אדריאנה קמפ ורבקה רייכמן (2008), מציינות כי כשליש מהמהגרים ממדינות אפריקה וממדינות אמריקה הלטינית חיים בישראל עם לפחות אחד מבני משפחתם.

15 מקרב 18 המתראיינים דיווחו שהם מקיימים תקשורת עם ההורים בשפת הדיבור השלטת (אנגלית או ספרדית) או בעברית לצרכים אישיים, משפחתיים, חברתיים וממסדיים. שלושת האחרים דיווחו כי התקשורת עם ההורים מתקיימת בשפת האם.

לעתים בתקשורת עם ההורים בוחרים הנערים להשתמש בשפת האם, וכך שומרים בבית על אווירה ביתית, על המסורת, על האמונות ועל הערכים של תרבות המוצא. מיכל טננבאום (2003), פסיכולוגית וחוקרת שפות בהקשרי הגירה, טוענת כי רכישת השפה החדשה בד בבד עם שימור שפת האם היא מצב אידאלי, המשקף קיום יחסים קרובים בין הילד להוריו. במצב זה הילד מרגיש בטוח דיו לרכוש את השפה החדשה, ועם זאת חש צורך לשמר את שפת האם בעיקר לצורכי תקשורת עם ההורים. מטבע הדברים, בני הדור הצעיר של המהגרים רוכשים את השפה החדשה בקלות רבה יותר מאשר ההורים, וכך הופכים הנערים להיות נציגים של ההורים בכל מגעיהם עם הרשויות השונות ועם החברה הישראלית בכלל.

מתיאורי האינטראקציה עצמה עם ההורים מצטיירת תמונה שעל פיה הנערים אוהבים את הבית שלהם, לא מתביישים בו, רואים בו מקום מפגש, חוזרים אליו אחרי בית הספר, נחים בו, אוכלים בו ומזמינים אליו חברים. מכלל הסיפורים האישיים נמצאו חמישה המתארים חוויות הקשורות למעגל הבית והמשפחה: שלושה על טיול משפחתי ושניים על אירועים בתוך המשפחה. בשלושת הסיפורים על הביקור בארץ המוצא הדגישו הנערים שציפו לראות את בני המשפחה המורחבת ושהפגישה עם רובם שימחה אותם. חשוב היה להם לספר כי יצאו מהארץ בהרכב משפחתי מלא. הביקור שאירע על הנערים רושם חיובי ונחוה כטוב וכמרגש. להלן שלושה סיפורים העוסקים בטיול משפחתי, בחגיגה משפחתית ובמתח בתוך המשפחה (בהתאמה):

(א) ביקרתי בחו"ל עם כל המשפחה. באקוודור [...] היינו חודש וחצי בחופש הגדול. סוף סוף ראיתי את החלק הזה של המשפחה, יצאנו כאילו [ל]טיול בכל מיני ערים וביקרנו מלא משפחות. פעם ראשונה בשביל כולנו. כולנו נסענו. [...] בשנה שעברה [כ]שבני דודים שלי היו אמורים לבוא לארץ, ובסוף לא נכנסו. הגיעו לשדה התעופה בארץ, אבל לא עברו והחזירו אותם [...] היה בית משפט בירושלים, ובסוף לא נתנו להם להיכנס לישראל. היה עצוב, אני זוכרת שהיה ערב שנשארנו כולם ביחד כל הלילה. הם באו משפחה, שני בני דודים וסבתא (מ', בת 16).

(ב) יום הולדת שלי – אבל בסוף היה סיום רע, עד שאמא ביאסה אותי. היא בזבזה את הכסף שלי על מקרר ומכונת כביסה. קיבלתי אלף ומשהו כסף מכל אחד [מבני המשפחה המורחבת ומהחברים] מתנה. אני רציתי לשמור את הכסף בשביל משהו שאני ארצה – נעליים, בגדים – אבל אמא שלי בזבזה את הכסף שלי על מקרר ומכונת כביסה. התעצבנתי. הייתי מבואס. אמרתי לה, למה בזבזת את הכסף שלי? זה הכסף שלי. היא אמרה לי שהיא תקנה לי מה שאני רוצה, אז קניתי, אבל אני לא זוכר מה זה היה (י', בן 15).

(ג) רציתי ללכת לסוכנות לדוגמנות וההורים שלי לא הרשו לי, כי אני רציתי להיות [דוגמנית] והם לא נתנו. הייתי מבואסת, כעסתי, הייתי ברוגז, לא דיברתי עם אמא שלי שבוע. זה הרבה. היא התחילה לדבר אתי, זה עבר לי בתחילת השנה. הרבה אמרו לי שמתאים לי להיות, אז רציתי לנסות. אמא אמרה שזה עם בגדי ים והיא לא רוצה שאני אהיה ככה. רק על בגדי הים היא אמרה, שאצלנו בתרבות זה לא טוב להיות ככה. אני לא דיברתי על זה עם אבא שלי בכלל. (ג', בת 15).

הסיפורים דינמיים, ובתיאורם הרבו הנערים להשתמש בפעלים אקטיביים: יצאנו, ביקרנו, נסענו, שיחקנו, פגשנו, עשינו, הלכנו. השימוש בפעלים דינמיים יוצר אווירה של פעילות ושל עשייה. השימוש בגוף ראשון רבים מסמן סולידריות רגשית ויוצר תחושה של אחדות ושיתוף פעולה (לבנת, 2005). כדי להדגיש את החוויה הטובה בארץ המוצא חזרו הנערים והשתמשו במילה "כיף" בסיטואציות שונות: "והיה כיף גם כשראיתי את אחותי הגדולה. היה לי כיף לראות את המשפחה שלי [...] זה עשה לי טוב, כי זה כיף להכיר אנשים חדשים שמכירים את המשפחה שלי" (א', בת 15); "לא רציתי לחזור כי זה כיף לשחק עם האחים שלי" (צ', בן 16). לחזרה המילולית יש תפקיד בשיח ובאינטראקציה בין דוברים (יצוב ולבנת, תשס"ז). ניל נוריק, חוקר בתחום חקר השיחה (Norrick, 1987), מציע מודל למיון הפונקציות השונות של החזרה בשיחה. אחת מהן היא חזרות שנועדו להבטיח הבנה מדויקת של הנמען. בסיפורים שלפנינו, שיח נרטיבי דבור, נמצאה כאמור חזרה על המילה "כיף". תכלית החזרה היא לתאר את התחושה הנעימה במהלך האירוע, לחשוף את הקול האישי של המוען ולהבטיח שהנמען הבין את האינטראקציה החיובית עם בני המשפחה.

בשלושה מן הסיפורים שעסקו במעגל הבית והמשפחה נמצא מבנה של ניגוד. בסיפור א' הניגוד הוא בין רצון המשפחה להתאחד ולהיפגש לבין ההגבלות מטעם

המדינה שמנעו את כניסת בני המשפחה; בסיפור ב' הניגוד משתמע מההבדלים בין צרכיו של הנער לאלה של האם. הנער רוצה ליהנות מהכסף שקיבל במתנה, לבזבז אותו בעצמו, ולמרות זאת בחרה האם להשתמש בכסף לצרכים קיומיים. בסיפור ג' נמצא ניגוד בין רצון הנערה לדגמן לבין עמדת אמה, המבטאת תפיסת עולם מסורתית השומרת על ערכי תרבות ונורמות המקובלים בארץ המוצא.

בתיאור החוויות הלא טובות בסיפורים האישיים הציגו הנערים אירועים של קונפליקט מול המדינה, מול ההורים ומול התרבות המקומית. בסיפורים נמצא מבנה לוגי של ניגוד המבטא התנגשות תרבותית, שהיא בגדר יסוד מעצב מבחינתם. הם מיצבו את עצמם כמי שחיים בתחושת קונפליקט בין איחוד עם המשפחה המורחבת, כיף ומשחק, יכולת לקנות דברים לעצמם ומימוש עצמי, לבין חיים בארץ זרה, בתרבות אחרת וללא משפחה מורחבת.

בבדיקת המיצוב במעגל ההשתייכות הראשון – הבית – נמצא כי רוב מכריע (17 מתוך 18) של הנערים ממשפחות המהגרים אוהבים את סביבת הבית שלהם. רובם חיים בארץ ללא קרובי משפחה ומדברים עם הוריהם בשפת המקור או בעברית וחיים בקונפליקט חברתי־תרבותי. יש מהם שמתארים באופן עקיף את הוריהם כמי שלא דוברים עברית ונזקקים לעזרתם במקרים שנדרשת בהם תקשורת בעברית.

המעגל השני: השכונה

השכונה כוללת במחקר זה שתי מסגרות בלתי פורמליות הסמוכות זו לזו: בית הנוער ושכט של תנועת הצופים. שתי המסגרות נתפסות כחלק מן השכונה, שלא כבית הספר, הממוקם במרחק רבע שעה הליכה ממנה. בתום יום הלימודים הולכים הנערים לבית הנוער, שם הם מקבלים ארוחה, תמיכה רגשית ופעילויות העשרה בהדרכתם של צעירים המתנדבים לשנת שירות מטעם המדינה לפני גיוסם לצה"ל (ש"ש) ובפיקוחם של מנהל בית הנוער ואנשי מקצוע נוספים. שבט הצופים הוא קבוצה רב־תרבותית המשלבת ישראלים ותיקים, בני עולים חדשים (יהודים) וילדי מהגרים (שאינם יהודים). חוקרים מתחומי האנתרופולוגיה, הסוציולוגיה והחינוך עסקו בשאלה של נראות המהגרים, כלומר באופן שהחברה הקולטת מכירה בקיומו של המהגר ומקבלת את זהותו. הם מצאו שסוכני נראות, כלומר עובדי ציבור ועובדים חברתיים הפועלים עם המהגרים, יכולים לקדם את ההכרה והקבלה שלהם בחברה הקולטת (ברם, 2010; לומסקי־פדר, רפפורט וגנינבורג, 2010). במקרה זה,

אנשי הצוות של בית הנוער ושל תנועת הצופים הם בגדר סוכני נראות, המעצבים ומגדירים את שדה הראייה החברתי של הנערים בניהם של מהגרי העבודה.

היחס לשכונה

מניתוח השאלונים עולה כי הנערים ממשפחות המהגרים מדווחים על יחס חיובי לשכונה: אוהבים אותה, מרגישים שייכות אליה, פעילים בה ויוצרים את המרקם החברתי בה. שני שלישים מהם מתארים את עצמם באופן ישיר כמשתתפים פעילים בשכונה: נפגשים עם חברים, משתתפים בפעילות ספורטיבית ולימודית, לוקחים חלק בחוגי העשרה ובפעולות קבוצתיות ומקיימים שיחות אישיות עם מתנדבי שנת השירות.

כמו כן, הנערים ממשפחות המהגרים מגדירים את עצמם כחופשיים לבחור אם לקחת חלק בפעילות או לא: "רק יושבים ומדברים [...] במגרש מי שיש לו כוח [כלומר, חשק] משחק, ומי שלא רק מסתכל" (ת', בן 16); כמי שהקשר האישי עם הש"ש חשוב בעיניהם והיו רוצים לחזק אותו: "הייתי רוצה שיקשיבו יותר. יותר שיחות אישיות" (ג', בת 15); כמי שמבינים שהמתנדבים הצעירים יכולים לאפשר להם לממש את שאיפותיהם ורצונותיהם: "הכרתי את המדריכה לפני שלוש שנים, ובזכותה אני יודע לנגן. המדריכה שאלה אותי מה אתה רוצה להיות כשתהיה גדול. אמרתי, גיטריסט. למחרת מצאה לי מורה פרטי לגיטרה. ועד היום הזה הוא בא אליי. ואני מאושר כי בזכותם אני יודע לנגן" (ז', בן 17); וכמי שמשתתפים בפעילות שאינה כרוכה בתשלום מחוץ לתחומי השכונה בסופי השבוע: "בשישי יוצאים לרוטשילד, לכיכר הבימה, ולמסיבות שלא עולות [כסף]. למסיבות בפארק. כל אחד מביא משהו קטן ועושים מסיבה. ולא בדיסקוטק שעולה כסף" (ג', בת 15). על השאלה, "האם היית רוצה לפגוש חברים ישראלים (ילידי הארץ בעלי אזרחות ישראלית) בני גילך בשכונה?", ענו חצי מהמרוואיינים בחיוב וחצי בשלילה. ייתכן שתשעת הנערים שענו בשלילה אינם מאמינים שביכולתם להפוך לנראים בעיני הישראלים החיים בשכונת מגוריהם ומתעלמים מהם, או ייתכן שאינם מעוניינים בנראות כזאת. נציין כי הנערים ממשפחות המהגרים שזוכים בעזרת סוכני הנראות לפעילות מחוץ לתחומי השכונה – חברות במועדון ספורט, התנדבות במכבי אש, לימודים בבית ספר מחוץ לשכונה, השתתפות בהרכב מוזיקלי או מפגש עם ישראלים – הם אלה שמיצבו עצמם כמי שרוצים להיות בקשר עם חברים

ישראלים בשכונה:⁵ "את החברים הישראלים, מכיר אותם מהמדריכים ומהש"ש. האחים שלהם הקטנים בגילי, אז הייתי נפגש אתם. הם היו באים לפה אז היינו מסתובבים" (ג', בן 15); "יש לי חברים ישראלים כי אני מתנדבת בכבאות [...] בבית הספר שלי אין ישראלים, אני מכירה ישראלים מהשכונה שלי" (ה', בת 16); "בליידי דייוויס כולם מקבלים אותי. יש חברות של בנות, הזמינו אותי לצאת, הם הרבה יותר מסתכלים עלייך. אני מרוצה שם. הפתיעו אותי לטובה. הם שברו לי את כל הסטיגמות על הצפונים" (ט', בת 16).

חברים בשכונה

14 מהנערים שרואיינו דיווחו כי יש להם חברים מבית הספר, מבית הנוער ומהצופים, כמי שאוהבים את הסביבה החברתית שלהם וכמי שאוהבים לבלות עם חבריהם: "נפגשים בבית הספר, בבית הנוער, הכי הרבה פה [בבית הנוער] ובבית הספר" (נ', בת 15); "כל יום אחרי בית הספר מגיע בשבע לפה [לבית הנוער] עד עשר וחצי וחוזר הביתה. נפגשים בצופים, בעיקר בצופים ופה בשכונה" (מ', בן 16). ארבעה מהנערים מתארים עצמם כמי שאין להם כלל חברים בשכונה. נציין כי הם גרים במקום מרוחק מבית הנוער: "אין לי אף אחד מהשכונה, החברות שלי מבית הנוער" (ק', בת 15). מתוך הסיפורים האישיים עולה כי רוב (15 מתוך 18) הנערים ממשפחות המהגרים דיווחו כי זכו באופן ישיר ליחס אוהד מתושבי השכונה: כשאבא שלי היה חולה [...] השכנים באו לעזור. הם דאגו לנו אם הכל בסדר. השכנים הזמינו את האמבולנס. [...] הרגשתי שדואגים לנו [...] זה עשה לי טוב שהשכנים עזרו לי. אמא חזרה בערב. אחר כך דאגו לשאול אבל לא עזרו פיזית (ל', בת 15).

ל' מיצבה עצמה כחלק מהשכונה שלה. מסיפורה עולה כי השכנים הבחינו במצוקה של המשפחה ועזרו לה להתמודד עם המשבר. עבור ל' נראות זו של המשפחה בעיני סביבתה לא הייתה ברורה מאליה, ואולי אף הפתיעה אותה לטובה וקירבה אותה לשכנים. הקרבה מסייעת לנראות נכונה, שמשמעה הכרה בקיומו של האחר, ולקבלת זהותו הסובייקטיבית (לומסקי-פדר, רפפורט וגניזבורג, 2010). זאת ועוד,

5 ילדי מהגרים משתמשים במגוון פרקטיקות של נראות כאסטרטגיה להיחלץ ממצבים של הדרה ותיוג ואף לקדם את הנראות שלהם בתרבות המקומית (גולדן, 2010).

הנערים ממשפחות המהגרים מיצבו עצמם כמי שהתמיכה והעידוד מצד המדריכים והחברים חשובים להם: "מִיָּם אֵל יָם בְּטִיּוֹל לְצוֹפִים, זֶה הִיָּה טִיּוֹל קֶשֶׁה וְכָל אֶחָד עוֹרֵד אֶת הַשְּׁנַי [...] הַמְדְרִיכִים תּוֹמְכִים, מְעוֹדְדִים, וְשֹׂאכְפֵת לָהֶם וְשֹׂאכְפֵת לָנוּ אֶחָד מֵהַשְּׁנַי" (ג', בת 15); "לִקְחוּ אוֹתָנוּ בְּשָׁנָה שֶׁעֲבָרָה מֵהַמּוֹעֵדוֹנִית לְלוֹנָה פֶּאָרְק [...] זֶה הִיָּה הַיּוֹם שֶׁהִכִּי נִהְיִיתִי בּוֹ עִם הַחֲבֵרִים. זֶה הִיָּה בְּשִׁבְלִי יוֹם טוֹב" (י', בן 15).

בסיפוריהם מיצבו הנערים ממשפחות המהגרים באופן עקיף את חבריהם, את המדריכים בצופים, את המתנדבים בבית הנוער ואת תושבי השכונה כמי שמעניקים תמיכה חשובה ועידוד רגשי ודואגים להם. מעידה על כך בחירתם במילים מהשדה הסמנטי "דאגה-תמיכה": "דואגים לנו", "תומכים ומעודדים אותנו", "בזכותם אני יודע".

בבדיקת מעגל ההשתייכות השני, השכונה, מצאנו כי רוב הנערים (15 מתוך 18) מיצבו עצמם כאוהבים את השכונה שלהם, כפעילים בבית הנוער ובשבט הצופים. כאמור, חציים היו רוצים לפגוש חברים ישראלים אחרים ברחבי השכונה שלהם. זאת ועוד, הנערים מיצבו באופן עקיף את האנשים שהם מקיימים אתם אינטראקציה בשכונה – חברים, שכנים, מדריכים ומתנדבים – כמי שעוזרים להם ומקדמים אותם בהגשמת שאיפותיהם.

המעגל השלישי: בית הספר

בית הספר בדרום תל אביב מוגדר כבית ספר ממלכתי קהילתי רב-תרבותי בעל תפיסה פלורליסטית המעוגנת בערכים של שוויון זכויות וסובלנות, כבוד לשונות וקבלת השונה ללא תנאים מוקדמים.⁶ בית הספר מתחיל בכיתה א' ומסתיים בכיתה י"ב, והתלמידים בו הם ממגוון זהויות: ישראלים ותיקים, עולים חדשים, מהגרים (לא יהודים), ילדי סיעונים ואחרים.

חוקרת החינוך ג'וליה רסניק (2010) טוענת כי העובדה שלמהגרי עבודה לא יהודים ולילדיהם אין "זכות טבעית" להצטרף לקולקטיב – מאחר שהם אינם נחשבים ל"שבים הביתה" אלא לזרים הנמצאים בתחתית הסולם החברתי – הניעה את הנהלת בית הספר ביאליק רוגוזין להוביל את בית הספר לכיוון של רב-תרבותיות גלובלית, המחזקת את נראותם התרבותית והדתית (הלא יהודית)

6 מתוך אתר בית הספר קמפוס ביאליק רוגוזין – אמנה בית-ספרית:
<http://mishkenot.org.il/Hebrew/docs/ethics/rogazin.pdf>

החיובית של התלמידים. בית הספר שם לו למטרה לאפשר לצעירים להתמודד עם המציאות החברתית ולסייע להם למצוא את מקומם בחברה הישראלית. תשעה מהמרוויינים דיווחו כי הם אוהבים את בית הספר ונהנים בו מאווירה טובה ומיחס חיובי. אחרים דיווחו כי הם נהנים פחות: "אני שמחה, כי כולם נחמדים. אי אפשר להיות שונים ומיוחדים כי כולם שונים, לכן אין את האפליות, אין גזענות" (ט', בת 16); "כיף לי, מצחיק. אנחנו כיתה קטנה. כל אחד והסגנון שלו. השנה אנחנו מאוחדים – עשינו ארוחה ביחד" (נ', בת 15); "בכיתה [אני] לא אוהבת [להיות], מרגישה כאילו לבד במקום הזה, משעמם לי. אני מכיתה ב' שם ומשעמם לי, מקום סגור מדי. אותו מקום ללכת [אליו] כל יום, אותו שיטה" (ה', בת 16).

נראה שהנערים ממשפחות המהגרים מודעים להבדלים בין בית ספרם לבין בתי ספר אחרים בעיר. בית הספר ביאליק רוגוזין כולל שתיים עשרה שכבות גיל מכיתה א' עד כיתה י"ב, ואילו בבתי ספר אחרים בעיר קיימת הפרדה בין שכבות הגיל: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה. מדברי הנערים עולה כי המודעות לשונות בין בית הספר שלהם לבתי ספר אחרים התפתחה במהלך השנים בעקבות מפגשים עם גורמים בתרבות הישראלית המקומית: עם המתנדבים הצעירים משנת השירות, טיולים במסגרת הצופים והשתתפות בפעולות בחינוך הבלתי פורמלי.

יחסם של המורים והתלמידים

16 מהנערים ממשפחות המהגרים דיווחו באופן ישיר כי הם מוגנים בבית הספר ואוהדים על חבריהם: "אני אוהב את ההפסקות כי אני עם חברים" (י', בן 15); "החברים גורמים לי להרגיש כיף. אני אוהב לדבר אתם" (ב', בן 15); "טוב, כיף. חברים טובים. אחד למען השני. אם למשל מישהו רב עם מישהו אז יעזרו לו. נותנים סנדוויץ' אם לא הבאתי" (ל', בת 15).

13 מהנערים ממשפחות המהגרים דיווחו כי הם אוהבים על מורי בית הספר: "היא [המורה] אוהבת להקשיב, וכיף גם סתם לדבר אתה ולצחוק אתה. כשצריך עזרה אפשר לפנות אליה והיא תמיד תעזור" (מ', בת 16); "המורה חושבת עלי שאני חכמה מאוד" (ג', בת 15); "אהבתי אותה כי בזמנים האלה הייתי בעייתי, ואז כשהיא באה לבית הספר, אני השתניתי בזכותה" (ת', בן 15); "הוא [המורה ת'] כבר לא מלמד אותי, אבל אתו זה הכי כיף, הוא מסתלבט, יש צחוקים אתו בהפסקות [...] אם הייתי לומד עם ת', לא הייתי נכשל, הייתי מכין אותו" (ג', בן 16); "המורה

לספורט הוא נחמד אלי. הוא עזר לי פעם. יש לי בעיית כעס אז הוא עזר לי. הוא לימד אותי לשלוט בזה, כמו לנשום. אני עושה את זה" (ו', בן 16).

בתיאור הקשר עם המורים דיווחו הנערים באופן ישיר שזכו לתשומת לב וליחס אישי מצד המורים. בעקיפין עולה מדבריהם כי המורים הם גורם דומיננטי המעורר למידה, מפקח ומרתיע. לדבריהם, מורים היוצרים קשר אישי יכולים להוביל את התלמידים להצלחה, שלא כמורים המעורבים פחות: "שמתי לב שהמורים שמים אלי לב. הרגשתי מחמם את הלב, כשאתה יודע שיש מורים שממים לב אליך" (ד', בן 15); "פעם ראשונה שהרגשתי בטוחה עם עצמי במבחן [...] המורה נתנה לי עזרה במרכז למידה, נתנה לי חומרים לחשוב עליהם" (נ', בת 15); "המורה להיסטוריה, היא לא מוותרת. היא מורה טובה. התחלתי את השנה ב[ציון] ארבעים והשלמתי את הבגרות של השנה שעברה והוצאתי שמונים. זה בזכותה" (מ', בן 16); "החליפו לנו מורה באמצע השנה ואני לא אוהב את המורה החדשה. אני לא יודע, לא מתחבר אליה, כי [המורה] גאוגרפיה היא פחות נחמדה, מלמדת פחות טוב. אני רגיל למורה הישנה [שהייתה] אתנו שנה וחצי" (מ', בן 16).

מהסיפורים עולה שימוש במבנה לוגי של סיבה ותוצאה. בתיאור הסיבה מתוארות פעולות המורים: "שמים לב", "אמרה לי", "נתנה לי עזרה", "לא ויתרה", "מלמדת טוב", והתוצאה היא הצלחה בלימודים ותחושת סיפוק. חשוב לציין בהקשר זה כי בשניים מהראיונות הנערים תיארו את הוריהם כמי שהצלחה בלימודים חשובה להם, אך הם אינם יכולים לסייע: "גם שם עוזרים לי בשיעורי בית, ובבית לא כי לא יודעים עברית" (א', בת 15); "לא רוצה לאכזב את ההורים. רוצה להראות להורים שאני אצליח [ב]מחצית ב' [...] עכשיו החלטתי ללמוד כל היום ולהשקיע ולהתאמן" (נ', בת 15).

בבדיקת מיצוב הנערים ממשפחות המהגרים במעגל ההשתייכות השלישי, בית הספר, נמצא כי חצי מהנערים אוהבים את בית הספר, וכי 13 מהם חשים מוגנים ואהובים על מוריהם ועל חבריהם. כמו כן נמצא מיצוב עקיף של המורים, ההורים והחברים בבית הספר. רוב הנערים מיצבו את חבריהם באופן עקיף כמי שיעזרו להם בעת הצורך ואת המורים כיוצרי קשר אישי וכמשפיעים על הצלחותיהם בלימודים.

המעגל הרביעי: החברה הישראלית

רוב הנערים ממשפחות המהגרים (14 מתוך 18) מתארים עצמם באופן ישיר כאוהבים לחיות בישראל. נתון זה מחזק את הממצאים בדבר מיצובם החיובי במעגלי השייכות

האחרים: הבית, השכונה ובית הספר. זאת ועוד: חצי מהמרוויינים רוצים להידמות לישראלים ילידי הארץ, סבורים שהישראלים מגלים פתיחות וסובלנות כלפיהם והיו רוצים להשתלב כאזרחים עצמאיים, בוגרים, תורמים, עובדים ומשכילים בחברה הישראלית הקולטת.

הפסיכולוג ג'ון ברי, המתמחה בשונות תרבותית, מציין כי יחסי מהגרים עם האוכלוסייה המקומית בארץ היעד יכולים לקבל צורות שונות: היטמעות, השתלבות, נבדלות או שוליות⁷ (Berry, 1997). תהליך של היטמעות יתרחש כשהזרים יסכימו לוותר על מסורות העבר ויקבלו את הנורמות ודפוסי ההתנהגות המקובלים בארץ היעד (רבהון ולב-ארי, 2011). נמצא שמהגרים רבים אינם נטמעים ונשארים בנבדלותם גם אחרי שנים רבות (רוגני, 2012).

כל הנערים ממשפחות המהגרים דיווחו שהם מכירים את דגל ישראל, יודעים בת כמה המדינה, מכירים מוזיקה ישראלית, מטיילים בארץ, אוהבים את האוכל הישראלי ומכירים את חגי ישראל: "שווארמה, פלאפל. אוכלים הרבה מזה. בבית אמא קונה או בתחנה" (נ', בת 15); "מכירה את החגים הישראליים, אבל לא חוגגת אותם. אנחנו חוגגים בבית חגים נוצריים. בבית הספר יש התייחסות גם לחגים יהודיים וגם לחגים של המוסלמים וגם של הנוצרים (מ', בת 16); "בפורים אני מתחפש אבל זה לא לחגוג. בבית אנחנו חוגגים כריסמס, פסחא וגם בכנסייה" (ג', בת 15).

דיון ומסקנות

המחקר המתואר עם הנערים בגיל 15-17 ממשפחות המהגרים נערך במסגרות החינוכיות הבלתי פורמליות בדרום תל אביב, בית הנוער ושבת הצופים, שבהן שוהים הנערים החל משעות הצהרים עד שעות הערב המאוחרות. השאלונים שמילאו הנערים והראיונות שקיימנו אתם חשפו לראשונה את קולם האישי ואת

7 היטמעות – אימוץ ערכי התרבות של החברה הקולטת, אם מתוך רצונם החופשי של המהגרים, אם מתוך כניעה לתביעותיה של החברה הקולטת במטרה להידמות לחברה; השתלבות – אימוץ חלק מערכי התרבות של החברה הקולטת תוך שמירה על חלק מן הדפוסים של תרבות ארץ המוצא במטרה לשמור ולו באופן חלקי על זהות ארץ המוצא שלהם; נבדלות – שמירה על דפוסי ההתנהגות של תרבות ארץ המוצא והימנעות מאימוץ ערכי התרבות של החברה הקולטת; שוליות – תחושות אובדן ואי שייכות כתוצאה מההלם התרבותי שהמהגרים החדשים סובלים ממנו ורוחק אותם לשוליים של החברה ה"קולטת".

עולמם בארבעה מעגלי השתייכות: הבית, השכונה, בית הספר והחברה הישראלית. מממצאי המחקר עולה, כי נערים אלה, הגדלים בדרום תל אביב, חיים בסביבה רבת-תרבותית ורב-לשונית, ממצבים את עצמם באופן ישיר כאוהבים את ארבעת מעגלי ההשתייכות שלהם:

- א. **הבית** – רוב הנערים ממשפחות המהגרים (17 מתוך 18) שנבחרו למחקר זה אוהבים את הבית ואת המסגרת המשפחתית. הם מיצבו את עצמם כמי שממלאים תפקיד של אחראי לאינטראקציה בין הממסד הישראלי לבין ההורים שאינם דוברי עברית וכמי שחיים בתוך קונפליקט בין התרבות המקומית והצורך האישי לבין החיים בארץ המוצא ותרבות המוצא, שמייצגים ההורים.
- ב. **השכונה** – רוב הנערים (15 מתוך 18) שנבחרו למחקר זה אוהבים את השכונה שלהם. הם מיצבו את עצמם כמי שזוכים להכרה ולנראות בקרב חבריהם, תושבי השכונה, המתנדבים בבית הנוער והמדריכים בשבט הצופים. האינטראקציה ביניהם לבין המתנדבים והמדריכים מאפשרת להם לפרוץ את גבולות בית הנוער והשכונה ולזכות בנראות ובהכרה מצד הישראלים המקומיים, וכך הם מבטאים תפיסות חיוביות ביחס אליהם.
- ג. **בית הספר** – רק חצי מהנערים שנבחרו למחקר אוהבים את בית הספר, כעולה מדבריהם. אנו לא בדקנו מקרוב את מערכת החינוך הפורמלית שבה לומדים ילדי מהגרים. נראה שמחקר שיתמקד בכך יוכל להעשיר את הידע בנושא זה.
- ד. **החברה הישראלית** – רוב הנערים ממשפחות המהגרים (14 מתוך 18) מיצבו את עצמם כאוהבים לחיות בישראל וכמי שמכירים את התרבות הישראלית. חצי מהם רוצים להמשיך לחיות בישראל כאזרחים לכל דבר.

נמצא הבדל במיצוב בין שלושת מעגלי ההשתייכות הבלתי פורמליים – הבית, השכונה והחברה הישראלית – לבין בית הספר, שהוא מסגרת חינוכית פורמלית עבור המהגרים. הרוב המכריע של הנערים ממשפחות המהגרים מיצבו עצמם כאוהבים מאוד את שלוש הסביבות הבלתי פורמליות, אך רק חציים מיצבו עצמם כאוהבים את בית הספר, המסגרת החינוכית הפורמלית. ייתכן שנתון זה מעיד על הצורך בבדיקה מחודשת של האינטראקציות השונות בבית הספר, ובלמידת עמיתים מהפעילות המתקיימת במסגרות המקבילות הבלתי פורמליות – בית הנוער ושבט הצופים. למרות זאת, רוב הנערים מיצבו באופן עקיף את האנשים הפועלים בכל מעגלי ההשתייכות שלהם, כולל בית הספר – המתנדבים הצעירים

בבית הנוער, המדריכים בשבט הצופים, המורים בבית הספר, השכנים והחברים שלהם – כמי שדואגים להם ופועלים למען הטיפוח של המרחב הפיזי, ההצלחה בלימודים וההרגשה הטובה.

ממציאנו הפתיעו אותנו, משום שכפי שהראינו לעיל, תמונת המציאות בדרום תל אביב המשתקפת מדיווחי הנערים לא עולה בקנה אחד עם תיאור מצבם של מהגרי העבודה כפי שהוא מוצג תדיר באמצעי התקשורת, במחקרים אחרים בתחום ההגירה שהתמקדו בהיבטים פוליטיים, מדיניים, כלכליים ותרבותיים של קהילת מהגרי העבודה, וכן בחלק מן הראיונות המקדימים שקיימנו. תיאורים אלו משקפים בדרך כלל סביבה ענייה, מרובת אלימות, שתושביה סובלים מעוינות ומגזענות ונמצאים בסכנת גירוש. בניגוד בולט לכך הנערים בני משפחות המהגרים הרבו לתאר דווקא תחושות חיוביות ולספר על סביבת חיים מגנה, עוטפת, דואגת ותומכת.

לדעתנו, אחד הגורמים לפער הדרמטי בין תיאורי המציאות במחקרים ובתקשורת לבין תיאור המציאות על ידי הנערים הוא גיל המרוויינים. במוקד המחקרים האחרים עמדו מבוגרים שהיגרו מארץ מוצאם לישראל ונאלצו להתמודד עם סביבה עוינת, עם קשיי קליטה, קשיי פרנסה, קושי בהסדרת מעמד חוקי ועוד. לעומת זאת, מחקר זה בחן נערים גילאי 15-17 ממשפחות מהגרים שכולם נולדו בישראל, וממילא לא חוו את תהליך העקירה, ההגירה והקליטה במקום חדש. נערים אלה מכירים את המציאות הישראלית והתרבות המקומית מיום שעמדו על דעתם, חיים בסביבה תומכת, לפחות בחלקה, ומביעים רצון להשתלב בחברה הישראלית. כך

אמר בריאיון חגי הרצל, ראש תחום שנת שירות וסמינרים במשרד הביטחון:

כל יום שעובר מגדיל את הסיכוי שלהם להשתלב. בגיל 18 הוא [בן משפחת המהגרים] יכול להחליט אם להישאר ולהתגייס לצה"ל כחלק מהרצון להשתייך לחברה הישראלית. הם בוחרים את ישראל ולא את ארץ המוצא כי הם נולדו פה, הם שייכים הנה. זה מה שהם מכירים – אין להם גורם השוואה.

גורם נוסף לפער בין ממצאי המחקר שלנו לבין ממצאים של אחרים, בעיקר הפחות מעודכנים מביניהם, הוא השינוי המדיני-פוליטי ביחס למהגרי העבודה ולילדיהם שהתחולל בעשור האחרון. לדברי קמפ ורייכמן (2008), בשנת 2006 חל מפנה במדיניות הממשלה בנוגע להסדרת מעמדם של ילדי מהגרי העבודה בישראל. אחת

ההמלצות המופיעות בדוח הביניים (פברואר, 2006) שהגישה הוועדה המייעצת לבחינת מדיניות הגירה למדינת ישראל ברשותו של פרופ' אמנון רובינשטיין היא הנהגת מדיניות הומניטרית וליברלית יותר כלפי מספר מוגבל של מהגרי עבודה וילדיהם שהשתקעו בישראל. אהוד אולמרט, ראש הממשלה דאז, ראה את המצב באופן דומה והצהיר כי מדינת ישראל תאבד את צלמה המוסרי אם תתחמק מאחריות לילדי העובדים הזרים הגדלים בארץ, אוהבים אותה ורוצים להיות חלק ממנה (קמפ ורייכמן, 2008). מדיניות זו מעניקה לנערים נכון להיום הזדמנות להשתלב בחברה הישראלית. ניתנת להם האפשרות להתגייס לצה"ל, לצאת לשנת שירות ולהתנדב במסגרות חינוכיות אחרות בחברה הישראלית. בהנחה שהנערים יודעים את כל זאת, אפשר להבין מדוע מציאות חייהם בדרום תל אביב נתפסת על ידם כחיובית וכמאפשרת צמיחה. איל גלס, מנכ"ל רשת בתי הנוער "קדימה", סיפר למשל שבביקור בית ראו שהילדים ישנים בחורף על מזרנים על הרצפה, ומיד הביאו להם מיטות חדשות. קמפ ורייכמן מציינות:

מערכת החינוך בדרום תל אביב מדגימה היטב את "המהפכה השקטה" שהובילו רשויות העיר ביחסן אל מהגרי העבודה שהתגוררו בתחומי העיר. פעילות העירייה עוררה ציפיות לא מבוטלות בקרב המהגרים, לדוגמה קיומן של סדנאות מנהיגות שתרמו להגדרה מחודשת של הקהילות שחבריהן היו ערב-רב של קבוצות אתניות דתיות ולאומיות (2008, עמ' 183).

ייתכן אפוא שהרצון לאפשר לנערים תנאים לצמיחה אישית, לרכישת השכלה ולהתפתחות חברתית תרבותית הוא שגרם להם לתאר באופן חיובי את חייהם ולהימנע מלהזכיר ביטויי גזענות, אפליה, עוני ומצוקה. ייתכן גם, שהנערים ניסו לרצות אותנו כחוקרות ואמרו בראיונות מה שהם חשבו שאנחנו רוצות לשמוע ולא את כל מה שהם חושבים. זאת מגבלה של כל מחקר עם ראיונות חצי פתוחים, ובמקרה זה – שבו עתידם של המרואיינים בישראל נמצא למרות הכול בסימן שאלה מתמיד – על אחת כמה וכמה. הבאנו זאת בחשבון. עם זאת, הפער המשמעותי בין דברי הנערים בראיונות לבין דיווחים אחרים על חיי המהגרים בדרום תל אביב יכול להעיד על מורכבותם של חיי הנערים ממשפחות המהגרים. במציאות של סביבה פיזית מוזנחת וצפופה, שתושביה מתמודדים יום עם עוני, עם יחס עויין של התושבים הוותיקים, עם גזענות המופנית נגדם מצד החברה הישראלית ועם סכנת גירוש, הם מנסים לחיות חיים "נורמליים". דומה שתמיכתם של מוסדות

החינוך והרווחה – שעושים מאמץ ללוות אותם משעות הבוקר המוקדמות עד שעות הלילה המאוחרות, ומעמידים לרשותם מורים, מתנדבים, פעילויות, הזנה ותמיכה פיזית ורגשית – משפרת את הסיכויים להשגת "נורמליות" כזאת, אם כי לא בהכרח מבטיחה אותה.

מקורות

- אמיר, שמואל, ודניאל גוטליב (2005). כניסת זרים ודחיקת מקומיים מתעסוקה בישראל. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה: מנהל תכנון, מחקר וכלכלה.
- בר-צורי, רוני (1999). עובדים זרים ללא היתר בישראל. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה, מנהל תכנון, מחקר וכלכלה.
- ברם, חן (2010). תהליכי נראות, סוכני נראות וקטגוריזציה חברתית: עיצוב היחס כלפי עולי קווקז, 1996-1989. בתוך עדנה לומסקי-פדר, תמר רפפורט ולידיה גינזבורג (עורכות), נראות בהגירה (עמ' 237-273). ירושלים: מכון ון ליר.
- גולדן, דבורה (2010). נראים כהלכה: מפגשים בין ילדים ישראלים לילדים עולים בספרות ילדים עכשווית. בתוך עדנה לומסקי-פדר, תמר רפפורט ולידיה גינזבורג (עורכות), נראות בהגירה (עמ' 140-157). ירושלים: מכון ון ליר.
- דלה-פרגולה, סרג'ו (2012). הרהורים על הגירה בישראל: היבטים השוואתיים. הגירה, 1, 31-5.
- וורגפוט, נורית (2006). תפתחו, משטרה! מהגרי עבודה בישראל. תל אביב: עם עובד.
- ויצמן, אלדעה (2008). ידיד וטורף, אח ועריק – מארג מיצובי מורכב בריאיון החדשותי, בלשנות עברית, 62-63, 299-322.
- ויצמן, אלדעה (2012). מיצוב בהקשרי שיח שונים: בין ישירות לעקיפות. חלקת לשון, 44-43, 331-345.
- חיים, אורלי (2013). עולים, מהגרים ופליטים במבט חדש. הד האולפן החדש, 100, 171-175.
- טננבאום, מיכל (2003). יחסי משפחה ושימור שפת אם בקרב ילדי מהגרים, הד האולפן החדש, 85, 39-48.
- יונה, יוסי, ואדריאנה קמפ (עורכים) (2008). פערי אזרחות: הגירה, פריון וזהות בישראל. ירושלים: ון ליר.
- יציב, אילאיל, וזהר לבנת (תשס"ז). חזרות עצמיות בשיח מונולוגי דבור. דברי החוג הישראלי לבלשנות, 16, 45-58. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- לב-ארי, לילך (2009). שאלת הגבולות בהגירה: על טרנס-לאומיות, קשרים חברתיים וזהות בקרב ישראלים החיים באירופה. אורנים, 2, 45-53.

- לבנת, זהר (2005). דחייה ישירה ודחייה עקיפה. **חלקת לשון**, 36, 111-122.
- לומסקי-פדר, עדנה, תמר רפפורט ולידיה גינזבורג (2010). מבוא: נראות בהגירה – גוף, מבט, ייצוג. בתוך עדנה לומסקי-פדר, תמר רפפורט ולידיה גינזבורג (עורכות), **נראות בהגירה (עמ' 3-11)**. ירושלים: מכון ון ליר.
- לוס, יוסי (2002). מבוא: מהגרי עבודה בישראל והחוק – היישום, האכיפה וההפרה. בתוך יוסי לוס (עורך), **מהגרי עבודה בישראל והחוק (עמ' 8-12)**. ירושלים: מכון ון ליר.
- נתן, גלעד (2010). **ילדי עובדים זרים ומבקשי מקלט במערכת החינוך**. הכנסת: מרכז המחקר והמידע.
- סגל, מיכל (2008). **מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צבר, גליה (2008). **"לא באנו להישאר": מהגרי עבודה, מאפריקה לישראל ובחזרה**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- קופפרברג, עירית (2010). הקדמה: חקר הטקסט והשיח במחקר איכותני. בתוך עירית קופפרברג (עורכת), **חקר הטקסט והשיח: ראשומן של שיטות מחקר (עמ' 13-24)**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קמפ, אדריאנה, ורבקה רייכמן (2003). עובדים זרים בישראל. **מידע על שוויון**, 1, 13-24.
- קמפ, אדריאנה, ורבקה רייכמן (2008). **עובדים זרים: הכלכלה הפוליטית של הגירת עבודה בישראל**. ירושלים: מכון ון-ליר.
- רבהון, עוזי, וליילך לביארי (2011). **ישראלים אמריקנים: הגירה, טרנס-לאומיות וזהות תפוצתית**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- רוגני, חגי (2012). **רק ציפורי מסע יודעות**. הגירה, 1, 32-50.
- רייכל, נירית (2009). **חינוך בלתי פורמלי – למה הכוונה? ירחון מכון מופ"ת**, 37, 5-8.
- רסניק, ג'וליה (2010). נראות וזהות בבתי ספר רב-תרבותיים בישראל. בתוך עדנה לומסקי-פדר, תמר רפפורט ולידיה גינזבורג (עורכות), **נראות בהגירה (עמ' 274-302)**. ירושלים: מכון ון ליר.
- שפירא, אסף (2010). **עובדים זרים בישראל. פרלמנט 67**. אתר המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שראל, צבי (2006). **ציוני דרך בתולדות חקר השיח – מאבקים, הישגים ואתגרים**. סקריפט – אוריינות: חקר, עיון ומעש, 10, 91-133.

Ben-Rafael, Eliezer, & Yitzhak Sternberg (2009). Introduction: Debating transnationalism. In Eliezer Ben-Rafael, & Yitzhak Sternberg, with Judit Bokser Liwernat, & Yosef Gorny (Eds.), *Transnationalism: Diasporas and the advent of a new (dis)order* (pp. 1-25). Leiden and Boston: Brill.

- Berry, John W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68.
- Blum-Kulka, Shoshana (1997). Discourse pragmatics. In Teun A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 38-64). London: Sage.
- Davies, Bronwyn, & Rom Harré (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-64.
- Hepburn, Alexa, & Wiggins, Sally (Eds.) (2007). *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving (1974). *Frame analysis*. New York: Harper & Row.
- Langdrige, Darren (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Norrick, Neal R. (1987). Functions of repetitions in conversation. *Text* 7(3), 245-264.
- Piore, Michael J. (1979). *Birds of passage: Migrant labor and industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pries, Ludger (1999). New migration in transnational spaces. In Ludger Pries (Ed.), *Migration and transnational social spaces* (pp. 1-35). Brookfield, VT: Ashgate.
- Schiffrin, David (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Schnell, Itzhak (2007). Transnational migration in the context of Tel Aviv's changing urban environment. In Sara S. Willen (Ed.), *Transnational migration to israel in global comparative context* (pp. 87-102). Lanham, MD: Lexington Books.
- Smith, Jonathan A., Paul Flower, & Michael Larkin (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Van Dijk, A. Teun (1997). The study of discourse. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structures and process* (pp. 1-34). London: Sage.
- Van Langenhove, Luk, & Rom Harré (1999). Introducing positioning theory. In Rom Harré, & Luk Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of international action* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell.