

חקר ההתנסות הבין־דורית בקורס "שורשים מוזיקליים": השפעות על סטודנטים וקרובי משפחה מבוגרים

אפרת ברט

תקציר

קשרים בין־דוריים ידועים כמקדמים רווחה נפשית. הם מחזקים זהות אישית וכונים ערכים משפחתיים ותרבותיים הן בקרב מבוגרים והן בקרב צעירים. עם זאת, מרבית המחקרים בתחום התמקדו בפעילות משותפת במפגשים בין ילדים או בני נוער לבין מבוגרים, ולא בחווייתם של סטודנטים בוגרים במסגרת מפגש בין־דורי בעל אופי לימודי־מחקרי עם קרוב משפחה מבוגר. מחקר זה מבקש לבחון כיצד ריאיון עם קרוב משפחה מבוגר והצגת שיר שהוא זוכר מילדותו במסגרת קורס אקדמי משפיעים על הסטודנטים ועל בני משפחתם, ואילו חוויות ומשמעויות רגשיות, זהותיות ומשפחתיות עולות מהם. במחקר נערכו ראיונות חצי מובנים עם שבעה עשר סטודנטים שהשתתפו בקורס. מן הממצאים עולה כי המפגש הבין־דורי תרם להעמקת הקשר המשפחתי, להגברת המודעות למורשת התרבותית־מוזיקלית ולשיח רגשי בין בני דורות שונים. בני המשפחה המבוגרים דיווחו על חוויה בעלת ערך ונראות ועל רצון לשיתוף, בעוד שהסטודנטים תיארו תהליך רפלקטיבי של חיבור לשורשים והבנת זהותם האישית. כמו כן, הצגת השיר בכיתה יצרה מרחב מכיל ומאפשר, שהעצים את תחושת המסוגלות והערך של המשתתפים. הממצאים מצביעים על כך ששילוב חקר שירים משפחתיים במסגרת אקדמית עשוי לשמש כלי פדגוגי משמעותי לעידוד חיבור בין־דורי ולהעמקת תהליכי זהות. המחקר מרחיב את הידע הקיים על תוכניות בין־דוריות ומדגיש את האפשרות ליישומן גם בהכשרת מורים ובהשכלה גבוהה.

מבוא

קשרים בין-דוריים נכללים בין מקורות התמיכה הפסיכולוגית, החברתית, הקוגניטיבית והבריאותית של בני הגיל השלישי (Canedo-García et al., 2017; Clements-Cortés, 2019; Cossu et al., 2025). פעילויות שיש בהן אינטראקציה בין צעירים למבוגרים גורמות לאחרונים להתייחס לתהליך ההזדקנות בצורה חיובית יותר, להנחיל את זהותם התרבותית לדור הבא, להגביר את תחושת המשמעות האישית ולחזק את רווחתם הכללית (Chowdhury et al., 2022; Murayama et al., 2015). גם הצעירים שבאים במגע עם המבוגרים יוצאים נשכרים מן המפגש: מחקרים של ביילס ועמיתיה (Bales et al., 2000) ושל גוארדבאסי (Guardabassi, 2025) הראו כי בעקבות המפגשים, תלמידים פיתחו עמדות חיוביות יותר כלפי זקנים, הפחיתו את השימוש בתיאורים שליליים שלהם, ואף שיפרו את תפיסת המסוגלות שהם מייחסים לאנשים מבוגרים. בנוסף לשינוי בעמדות, נמצא כי המפגשים משפיעים לטובה על תפקוד התלמידים בבית הספר: קאמינגס ועמיתיו (Cummings et al., 2004) מצאו כי תלמידים שהשתתפו בתוכנית כזו קיבלו ציוני התנהגות גבוהים משמעותית מאלה של תלמידים שלא השתתפו בה. כמו כן, חוקרים מצביעים על כך שמפגשים אלו משפרים מיומנויות חיוניות כגון תקשורת בין-אישית, עבודת צוות, אמפתיה ואחריות חברתית (Fair, 2014; Liu, 2023).

למרות שמחקרים רבים עסקו בהשפעת מפגשים בין-דוריים על רווחה נפשית, הפחתת גילנות ולמידה ערכית, רוב המחקרים מושתתים על אינטראקציות בין ילדים או בני נוער לבין מבוגרים במסגרת מוסדות חינוך וקהילה, או בין סטודנטים צעירים באקדמיה למבוגרים כחלק מהתנסות לימודית (Bales et al., 2000; Brown & Roodin, 2001; Cummings et al., 2003; Fair & Delaplane, 2014; Murayama et al., 2015; Sakurai et al., 2016). מעטים המחקרים שבחנו מפגשים בין-דוריים בין סטודנטים בוגרים לבני משפחתם המבוגרים, ובפרט כאלו המשלבים חקר שיר מזיכרונות הילדות של המבוגר כחומר גלם ללמידה רפלקטיבית-זהותית (Dassa, 2008; Fingerman et al., 2018). הפער בידע נוגע להבנת האופן שבו סטודנטים בוגרים – המצויים כבר בעצמם בתוך מעגלי משפחה, הורות ובניית זהות – חווים את המפגש עם בן משפחה מבוגר, וזיהוי התהליכים הרגשיים, הזהותיים והתרבותיים הנוצרים סביבו.

המחקר הנוכחי מבקש להשלים פער זה באמצעות בחינת חוויותיהם של סטודנטים שהשתתפו בקורס בחוג לשילוב אומנויות במכללה להוראה, ובו ראינו קרוב משפחה מבוגר על שיר שבחר מתקופת ילדותו, והציגו את ממצאיהם בכיתה. המחקר מבקש לברר כיצד הריאיון השפיע על בן המשפחה המבוגר, מה היו התובנות והרגשות שעלו בסטודנטים בעקבות קיום הריאיון, וכיצד השפיעה עליהם הצגת השיר בכיתה.

רקע תיאורטי

פעילויות בין-דוריות

פעילויות בין-דוריות הן פעילויות משותפות שבהן מעורבים לפחות שני דורות. הן הוכחו כמשפרות את מצב רוחו של הדור הבוגר, ההערכה עצמית שלו ושלומותו (well being), וכגורמות לעלייה בהתנהגות חיובית, ולביסוס ערכים וזהות עצמית בקרב הדור הצעיר (Clements-Cortés, 2019). המפגש הבלתי אמצעי בין שני הדורות יוצר קשר מְשֵׁנָה תפיסה, שבכוחו ללמד כל אחד מהמשתתפים להעריך את שותפיהם לפעילות ולהתבונן בהם במבט נטול דעות קדומות (אלט ואהרון-יצחקי, 2022). לצערנו, ניכור ותפיסות שליליות כלפי זקנים וזקנה עשויים להיות מוטמעים במהלך החיים כחלק מתפיסה חברתית שרווחת בתרבות המערבית (כרמל וכהן, 2001). תפיסה זו משנה לא רק את היחס של הדור הצעיר כלפי הבוגר, אלא אף מביאה לשינויים בהתייחסות של האדם הבוגר לתהליך ההזדקנות. על פי לוי (Levy, 2009), בני חמישים ומעלה עם תפיסות שליליות – מודעות ולא מודעות – כלפי הזדקנותם, סבלו מבריאות לקויה יותר וחיו בממוצע 7.5 שנים פחות מבעלי תפיסות חיוביות כלפיה. לפיכך, פעילויות המערבות אינטראקציה בין-דורית עשויות להפחית תופעה זו ולחזק את הקשרים בין הדורות, להשפיע לטובה על תפיסות הצעירים כלפי זקנים, ולטפח מערכות יחסים משמעותיות ביניהם (Bales et al., 2000; Cummings et al., 2008).

מחקרים על פעילות בין-דורית מתארים לרוב שיחה, קריאת סיפור בצוותא, פעילות יצירתית או העברת ידע. הקשר ההדדי גורם למשתתפים המבוגרים להיות פעילים ומעורבים בנעשה. פייר ודלפליין (Fair & Delaplane, 2014) הראו כי בתוכנית משותפת לילדי כיתות ב' ודיירי דיוור מוגן באמריקה, הילדים יצרו קשר אישי עם המבוגרים, שאותם כינו *grandfriends* ("סבים-חברים"). באמצעות

ראיונות שנערכו עם הילדים בתחילת השנה ובסופה, וקריאת יומני רפלקציה שכתבו הילדים לאחר שנה של מפגשים, התגלה כי הילדים לא התמקדו עוד במאפיינים הפיזיים השליליים של המבוגרים (לא שומעים טוב, זקוקים לעזרה), אלא בקשר האישי שנוצר עימם (כיף לדבר איתם, יש להם לב פתוח). הילדים חשו שהם קיבלו עזרה מחבריהם המבוגרים, ואף היו מסוגלים להעניק בחזרה. גם המבוגרים יוצאים שנכרים: מחקר אורך שבחן קריאת ספר בין-דורית משותפת, הראה שלאחר שבע שנים של קיום התוכנית, הדור הבוגר שימר יכולת אינטלקטואלית גבוהה לעומת קבוצת הביקורת. נוסף על כך, המבוגרים שהשתתפו בתוכנית תקשרו ביתר קלות עם ילדי השכונה ופיתחו יכולות חברתיות גבוהות (Sakurai et al., 2016). תוכניות בין-דוריות המשלבות קהל בוגר וקשיש כוללות לרוב פעילות משותפת עם סטודנטים סביב תחום לימודי מסוים – למשל שירה במקהלה עם סטודנטים למוזיקה או הליכה ופעילות גופנית עם סטודנטים לפיזיותרפיה. אך אלה יכולות לכלול גם למידה משותפת סביב נושא מסוים או שיח בין-דורי מובנה (Alonso-Cortés Fradejas et al., 2025; Eun-Kyoung Lee & Kim, 2019; Holloway et al., 2023; Jang, 2020). נמצא שאינטראקציות כאלו מפחיתות עמדות גילניות ומקדמות את רווחתו ושלומו של הדור המבוגר.

סיפורים משפחתיים

קשר בין-דורי שנוצר כתוצאה מיוזמה מתוכננת מתקיים בדרך כלל בין אנשים שאינם קרובים זה לזה. לעומת זאת, כמעגלים משפחתיים קרובים יותר, החיבור הבין-דורי מתחזק בעיקר דרך העברה של סיפורי חיים (Gagalis-Hoffman et al., 2016; Thompson & Schrodt, 2016). ברונר (Bruner, 1987) טען, כי הסיפורים נבנים במוחנו וחיוניים לפירוש החוויות האוטוביוגרפיות שלנו. אנו בונים משמעות באמצעות יצירת סיפורים, ומעצבים באמצעותם ניסיון חיים וזהות. סיפורים משפחתיים עוברים כחלק משגרת החיים בארוחות משפחתיות ובשיחות יום-יום, וצפים שוב באירועים משפחתיים רחבים יותר כמו חגים, חתונות ולוויות, שם ניתנת הזדמנות לדור הבוגר לחלוק מניסיונם עם הדור הצעיר ולהעביר הלאה ערכים אישיים ומשפחתיים (Pratt et al., 2008). צורך פנימי זה של המבוגרים נקרא על פי אריקסון ג'נרטיביות (Generativity): דאגה לרווחתו של הדור הבא, להדרכתו ולשיתוף ידע וערכים (Erikson, 1963). פיתוח הג'נרטיביות בתוכניות בין-דוריות

הוא אחד המניעים למעורבות המבוגרים ולחיזוק תחושת המשמעות שלהם. המבוגר "מעביר את הלפיד" הלאה לדור הבא, ובכך מבטיח שערכו ותרומתו יימשכו מעבר לחיים הפיזיים שלו (אדלר ואחרים, 2022; Murayama et al., 2015).

באמצעות סיפורים משפחתיים שעוברים כחלק מהמורשת המשפחתית, האדם בונה את זהותו העצמית, מבסס את מקומו בתוך המשפחה, ובהקשר רחב יותר, גם בתרבות ובחברה (Merrill & Fivush, 2016; Elias & Brown, 2022). מעבר לכך, העברת הסיפורים לדור הצעיר מחזקת את שלומותו של הדור הבוגר ומבססת את רוחותו (Fivush et al., 2010). אליאס ובראון הראו כי גם הדור הצעיר שמפנים את הסיפורים יוצא נשכר מההעברה הבין־דורית, ומפתח רמה גבוהה של תפקודים ניהוליים כמו שליטה עצמית, ותפקוד משפחתי גבוה (Elias & Brown, 2022). סיפורים משפחתיים הם אפוא דרך יעילה לחיזוק קשרים משפחתיים ובין־דוריים, להעברת מורשת משפחתית וערכים, ולצמיחה אישית.

מוזיקה וזיכרונות אוטוביוגרפיים

זיכרונות הקשורים לחוויות אישיות מהעבר, ומורכבים ממגוון של קולות, ריחות, צבעים ומראות, נקראים זיכרונות אוטוביוגרפיים (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Fivush, 2008; McAdams, 2001). ברוב בני האדם צרובים זיכרונות ילדות הקשורים בדמויות שסבבו אותם בילדותם: הורים, בני משפחה, מורים וחברים. סיפורים שסיפרו לנו, שירים ששרו לנו, הופעות משותפות, טיולים ומפגשים חברתיים יוצרים מאגר שלם של זיכרונות המאוחסנים במוחנו. יחד הם בונים את העצמי, מהווים חלק ממנו, ואף יש בכוחם לשנות היבטים מסוימים שלו (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). אנדל טלווינג (Tulving, 1972) טען כי הזיכרון האוטוביוגרפי שלנו מאוחסן בשתי מערכות זיכרון שונות: זיכרון אפיזודי וזיכרון סמנטי. הזיכרון האפיזודי מאחסן חוויות אישיות הקשורות אחת לשנייה, ולכן הן מקוודות כחלק אינטגרלי מההיסטוריה האישית, בעוד שהזיכרון הסמנטי מאחסן ידע תיאורטי הקשור לאירוע ויוצר מאגר מידע והבנה על מושגי חיים והתנהלותם. שני הזיכרונות מתלכדים יחד לכדי זיכרון אוטוביוגרפי אחד ומלא בתודעה האישית שלנו.

המוזיקה, כחלק בלתי נפרד מחיינו, ממלאת תפקיד חשוב בזיכרונות אוטוביוגרפיים, ולפיכך גם בהתבוננות העצמית של האדם ובאופן שבו הוא מתבונן

באחרים. הקשר של האדם עם המוזיקה מתחיל כבר בילדות המוקדמת. התינוק שומע שירים מפי הוריו, לומד לשיר ולנגן בגן ובבית הספר, ושומע מוזיקה ברדיו ובטלוויזיה. בשנות הנעורים, למתבגר יש יכולת לחבר מוזיקה ברמה גבוהה והוא מתייחס לשירים כאל חלק ממכלול תרבותי המשמש לתכרות ולהבעה (אמיר, 2017). ההיזכרות בשירי ילדות ונעורים מעוררת באדם הזקן זיכרון של הנסיבות שבהן נתקל בהם, וזאת באמצעות שני סוגי הזיכרונות – האפיוזודי והסמנטי. כך הוא נזכר במקום שבו שמע את השיר, בריח שהיה שם, באנשים שהיו סביבו, בסביבה הפיזית ובתחושות שאפפו אותו. ככל שהשיר היה משמעותי יותר לאדם, כך מידת הזיכרון והרגש הנלווה אליה יהיו חזקים יותר (Sedikides et al., 2022).

מחקרים רבים הראו כי האזנה לקטעים מוזיקליים מן העבר מעוררת רגשות עזים, חיוביים בעיקרם, כמו נוסטלגיה (Belfi et al., 2016; Jänke, 2008; Janata et al., 2007). במחקרה של דסה (Dassa, 2018) נערכו ראיונות אישיים מובנים למחצה, שבהם המראיין – מבוגר מעל גיל 60 – התבקש להיזכר במוזיקה שליוותה אותו בתקופות חיים שונות. הראיון כלל, בנוסף לדיבור, עשייה מוזיקלית (*Musicking*) – האזנה משותפת לשירים, שירה, זמזום או ריקוד, המשמשים כרמזים לשליפת זיכרונות אוטוביוגרפיים. ניתוח חיבורים רפלקטיביים שנכתבו על ידי מראיינים מתחומי טיפול שונים (מטפלים במוזיקה, עובדים סוציאליים, פיזיותרפיסטים ועוד) שתיעדו את המפגשים הללו גילה כי ראיון עם קשישים תוך היעזרות בזיכרונות מוזיקליים שהם העלו, חיזק את תחושת הזהות העצמית של הקשישים, חשף היבטים חבויים שלא היו גלויים למראיין, ושינה לטובה את יחסם לזקנה. יתר על כן, העוררות הרגשית למשמע השיר מחזקת את הקשרים בין הזיכרונות שנלוו לאירוע, ומשפרת את הזיכרון (Jakubowski & Eerola, 2022). לפיכך, האזנה לשירים מן העבר משמשת כלי חשוב בטיפול עם מבוגרים חולי דמנציה. הכללת מוזיקה בטיפול מסייעת להרפיית המטופל ולהפחתת רמות החרדה, ובכך פותחת פתח להעלאת זיכרונות שנדמו כאבודים (דסה ובלום, 2016).

הספרות המחקרית מציגה את חשיבותם של מפגשים בין-דוריים ככלי רב-ממדי לקידום רווחה נפשית, לחיזוק הקשר המשפחתי ולשימור זיכרון וזהות. מפגשים מסוג זה הוכחו כמשפרים את מצב הרוח וההערכה העצמית של המבוגרים, בעוד שאצל הדור הצעיר הם מסייעים בביסוס ערכים, הפחתת גילנות ושינוי תפיסות סטריאוטיפיות כלפי זקנה. במרכז התהליך עומד מושג הג'נרטיביות, דהיינו, הצורך הפנימי של המבוגר להדריך את הדור הבא ולהעביר הלאה את הידע

והמורשת דרך סיפורים משפחתיים. למוזיקה תפקיד ייחודי בתהליך זה, שכן היא מעוררת זיכרונות אוטוביוגרפיים עמוקים, מחזקת זהות אישית, ומאפשרת גישה חווייתית ורגשית לעבר. לשילוב של מרכיבים אלו – פעילות בין־דורית, סיפור ומוזיקה – יש פוטנציאל משמעותי ליצירת קשרים בין־דוריים עמוקים, להפחתת סטריאוטיפים ולהעצמת רווחתם ושלומם של כל המשתתפים.

מרבית המחקרים בתחום המפגשים הבין־דוריים התמקדו באינטראקציות בין ילדים ובני נוער לבין מבוגרים במסגרות חינוכיות וקהילתיות, או בסטודנטים צעירים המקיימים קשר עם קשישים שאינם בני משפחתם כחלק מהתנסותם המקצועית. קיים פער מחקרי משמעותי בהבנת האופן שבו סטודנטים בוגרים, שכבר מצויים בעצמם במעגלי משפחה והורות, חווים את המפגש הבין־דורי עם בני משפחתם המבוגרים. פער זה ניכר במיוחד בכל הנוגע לשימוש בחקר שיר משפחתי כחומר גלם ללמידה רפלקטיבית־זהותית. המחקר הנוכחי מבקש למלא חוסר זה על ידי בחינת התהליכים הרגשיים, הזהותיים והתרבותיים המתהווים בעקבות ריאיון משפחתי סביב שיר ילדות והצגתו בכיתה, תוך בחינת השפעת התהליך הן על הסטודנט הן על בן המשפחה המבוגר.

המחקר הנוכחי

התוכנית "שורשים מוזיקליים" הוקמה בראשית שנות ה-80 של המאה העשרים על ידי טוביה נאור, מורה למוזיקה בבית ספר יסודי בערבה. במסגרת התוכנית, התבקשו הילדים לראיין קרוב משפחה מבוגר על שיר שהוא זוכר מימי ילדותו, כחלק מחקר שורשיהם המשפחתיים. את ממצאי הריאיון הציגו הילדים בכיתה, ובסוף השנה ערכו קונצרט חגיגי ובו ניגנו ושרו את השירים שהוצגו בכיתה לאורך השנה. נאור הציג את שלוש התרומות המרכזיות של התוכנית: לחזק את הסובלנות וההכלה בקרב התלמידים, להעמיק את הקשרים בתוך המשפחה, ולהעלות מודעות למסורת התרבותית המשפחתית. התוכנית "שורשים מוזיקליים" מיושמת גם במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים כקורס במסגרת החוג לשילוב אומנויות בהוראה בהנחיית החוקרת. הסטודנטים קיבלו שאלון מובנה אשר שימש אותם לעריכת ריאיון עם בן משפחה מבוגר. הובהר כי באפשרותם להוסיף שאלות ולהרחיב את השיח בהתאם להתפתחות הריאיון ולמידת הפתיחות של המרואיינים. השאלון כלל שלושה סוגי שאלות: האחד, שאלות אינפורמטיביות, כגון פרטים

ביוגרפיים של המרואיין, מילות השיר ותרגומו (במידת הצורך), וכן תיאור תמציתי של השושלת המשפחתית; השני, שאלות שעסקו בזיקה שבין המרואיין לשיר, ובכללן סיבת הבחירה בשיר, ההקשר והאופן שבו נהגו לשיר אותו, וכן תפוצתו במסגרת המשפחה; והשלישי, שאלות עומק שהתמקדו בנייתוח השיר מנקודת מבט ספרותית ומוזיקלית, לרבות בחינת הטקסט והלחן, השוואה להקלטה מסחרית ושיוך לסגנון מוזיקלי מזרחי או מערבי. את המענה לשאלות העומק השלימו הסטודנטים לאחר קיום הריאיון, כעבודה עצמאית.

שאלות המחקר

1. כיצד השפיע העיסוק בשיר על בן המשפחה המבוגר?
2. מה היו התובנות והרגשות שעלו בקרב הסטודנטים בעקבות קיום הריאיון?
3. כיצד השפיעה על הסטודנטים הצגת השיר בפני חבריהם לכיתה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

מחקר זה נערך בגישה איכותנית-פרשנית המתמקדת בהבנת חוויות החיים של אנשים והמשמעויות שהם מייחסים להן (Smith et al., 2011). שיטת המחקר משלבת את המסורת הפנומנולוגית עם חקר מקרה (Creswell et al., 2007). הסיבה לבחירה בחקר מקרה היא ההתמקדות במערכת תחומה – קורס אקדמי ספציפי שנערך בזמן ובמקום מוגדרים – כדי להגיע לתובנה מעמיקה בסוגיית השימוש במוזיקה במפגש הבין-דורי (Miles et al. 1994). הבסיס הפנומנולוגי של המחקר נועד לבחון את חוויות החיים והמשמעויות הסובייקטיביות שהסטודנטים וכני משפחתם מייחסים לתהליך, תוך שאיפה לזקק את מהות החוויה (Braun & Clarke, 2006; Creswell et al., 2007).

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה את משתתפי הקורס "שורשים מוזיקליים" שהתקיים בשנת תשפ"ד במכללת דוד ילין. המשתתפים משויכים לתוכנית "חינוך מבוגרים במסלול היסודי", המקנה לסטודנטים בשלב מתקדם של עבודה וחיי משפחה

הזדמנות להשלים לימודים אקדמיים לתואר ראשון. רוב המשתתפים בתוכנית חוו זו הפעם הראשונה לימודים אקדמיים. מתוך עשרים ושמונה סטודנטים שנכחו בקורס, שבעה עשר הסכימו להתראיין עבור המחקר הנוכחי. טווח הגילאים של המרואיינים נע בין 33 ל-55, מתוכם ארבעה גברים ושלוש נשים.

כלי המחקר

כלי המחקר בעבודה זו היה ריאיון מובנה למחצה (Flick, 2009), אשר כלל שאלות שהופנו לסטודנטים והתמקדו בשלושת השלבים של הקורס: לפני המפגש עם קרוב המשפחה, במהלך המפגש, ולאחר המפגש – ההצגה בכיתה. השאלות עוצבו כך שיקיפו את התהליך השלם שעבר הסטודנט במשך הקורס עם עצמו, ביחד עם קרוב משפחה ומול חברי הכיתה. בין השאלות נכללו, לדוגמה: מה הרגשת כששמעת על המשימה? מה היו השיקולים בבחירת קרוב/ת המשפחה? תאר את המפגש – מתי נערך? איפה? כמה זמן הוא ארך? איזה שיר שיתף הקרוב? מה למדת במפגש על המשפחה? על התקופה ההיסטורית שהשיר מייצג? על עצמך? האם הרגשת בנוח לשתף מישהו אחר בסיפור האישי שלך? כיצד הכיתה הגיבה להצגת השיר? איך הרגשת בעקבות תגובתם?

הליך המחקר וניתוחו

כדי לשמור על איזון ראוי בין מעורבות החוקרת לבין שמירה על תהליך מחקר שיטתי ומבוקר, יושמה במחקר מתודולוגיית ניתוח קטגוריאלית שמטרתה לארגן, לפרש ולהמשיג את הנתונים שנאספו. במסגרת ניתוח זה בוצע תהליך סדור של קידוד, מיון והמשגה, שבמהלכו אורגנו יחידות מידע דומות תחת קטגוריות משותפות, כדי לאפשר בחינה עמוקה של המשמעויות העולות מן הטקסט (שקדי, 2011). הליך הניתוח בוצע בשישה שלבים, בהתאם למודל הניתוח התמטי הרפלקסיבי של בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2021). החוקרת הקליטה את הראיונות בשלמותם, תמללה אותם במלואם, וקראה את התמלולים מספר פעמים באופן אקטיבי ומעמיק. קריאה זו הובילה לגיבוש קידוד ראשוני. בשלב הבא אורגנו הקודים השונים לכדי תמות פוטנציאליות, אשר נבחנו, שוכללו ועברו תהליך של סקירה ובקרה. בהמשך הגדירה החוקרת את גבולות התמות ומהותן, ונתנה להן שמות מדויקים המשקפים את תוכן. לבסוף נכתב הניתוח המסכם, תוך הישענות על דוגמאות מייצגות מתוך

הנתונים. בהתאם לגישתן של בראון וקלארק, הניתוח התמטי הרפלקסיבי נשען על ההנחה כי תמות אינן מתגלות מתוך הנתונים באופן אובייקטיבי, אלא נבנות באופן אקטיבי במסגרת תהליך פרשני, שבו לחוקרים תפקיד מרכזי בעיצוב המשמעויות העולות מן הנתונים. על מנת להפחית את ההטיה הטבעית של חוקר-מראיין, הושהה השיפוט, ויושם גם תהליך של שקיפות עצמית רפלקטיבית. נוסף על כך, חיפוש אחר עדויות שליליות ורגעים הסותרים את המסקנות החיוביות הראשוניות איזנו את תוצאות המחקר.

אתיקה

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של מכללת דוד ילין. מטרת הריאיון הובהרה לסטודנטים המרואיינים בכתב ובעל פה, והם נתנו את הסכמתם להשתתף בו. כל המרואיינים קיבלו ציון על הקורס כחצי שנה לפני מועד הריאיון, ואף אחד מהם לא היה תלמיד של החוקרת בעת הריאיון.

ממצאים

בניתוח הראיונות עלו ארבע תמות מרכזיות המייצגות דפוסים חוזרים בתיאורי הסטודנטים: (א) חוויית המבוגרים: התרגשות וקרבה בין-דורית. (ב) חוויית הסטודנטים: זהות אישית וחיבור לשורשים. (ג) תרומת המרחב הקבוצתי לעיבוד החוויה הבין-דורית. (ד) התמודדות עם חששות ממישמות הקורס. להלן מוצגות התמות לצד ציטוטים ישירים מן התמלילים, המדגימים את האופן שבו הן באות לידי ביטוי.

חוויית המבוגרים: התרגשות וקרבה בין-דורית

מתוך 15 סטודנטים שראיינו קרוב משפחה מבוגר, 13 ציינו מפורשות כי המרואיין שמח לשתף עימם פעולה, ונראה כי חלק מהמרואיינים רק חיכו לרגע שמישהו ישאל אותם על עברם ויתעניין בסיפוריהם. מעבר לכך, 13 מתוך 15 מרואיינים מבוגרים העלו, בנוסף למידע על השיר, זיכרונות אוטוביוגרפיים שלוו בהתרגשות ובתחושת קרבה לסטודנט בן המשפחה. עבור חלק מהמבוגרים, ההעמקה בהיסטוריה של השיר יצקה בו משמעות פנימית ועוררה בהם רצון להעמיק ולחקור עוד את

השיר והמסורת המשפחתית. שיתוף הפעולה המלא של המרואיינים הפתיע חלק מהסטודנטים, שלא ציפו להתמסרות שכזו. נווית¹ מספרת על תגובתה של אימה:

וואי, ממש הופתעתי. היא ממש התרגשה, היא ממש שמחה: "מה, בטח, מה שאפשר לעזור, מה, איזו שאלה, איך אני אוהבת את אוהבה עוזרי! אני אדבר על מה שאת רוצה, ואני רוצה לבחור בה". היא... ממש אורו פניה.

ברומה לכך, אבא של לימור רק חיכה להזדמנות לשתף בשיר שמזכיר לו את הוריו:

אבא שלי שמח, וואו. הוא שמח ממש. הוא אמר לי - "ברור, ברור שאני איתך במשימה הזאת!" ואפילו הוא זה שלקח את המושכות. [...] הוא הגיע כשהוא יודע בדיוק איזה שיר הוא רוצה להעביר, איזה מסר ומה הסיפור שמאחורי השיר, מה מזכיר לו הכי הרבה את הבית שלו.

יפעת ציינה את ההתרגשות שאחזה בדודה כשסיפרה לו על בקשתה. ההתרגשות מעידה על החד־פעמיות שיש במעשה הריאיון וחקר השורשים: "במשימה שלי ראיינתי את דוד שלי והוא מאד התרגש. הוא אמר לי שזאת פעם ראשונה שאחד מהאחיינים במשפחה מתעניין בזה. בכלל מתעניין במשהו שקשור לשפה הכורדית".

הוריה של אירית אף התקשו להאמין שיש קבוצה של סטודנטים שמתעניינת בשירים ובהיסטוריה שלהם: "סיפרתי להורים שלי את זה, ושניהם מסתכלים ככה כאילו - 'מה, את רצינית? כאילו, זה אמיתי? את צוחקת עלינו? ככה, מה הסיפור?'..." מרבית המרואיינים המשיכו לספר סיפורים נוספים שקשורים לעברם, גם כאלה שלא נשאלו אודותם. הייתה תחושה של סכר שנפרץ, או של הזדמנות שלא מומשה אף פעם.

יש לי שיח מאד מאד קרוב עם סבתא שלי, היא האחרונה שנשארה לי. והיא ככה מאד נהנית לשתף על העבר שלה, ועל מה שהיה, על העלייה וכל מיני דברים כאלה. בעצם כאילו היא רק מחפשת לתת את המידע, כל מי שמוכן לשמוע היא תפתח ותשתף ותספר. אז כשבעצם זה בא הפוך, כשזה בא מיוזמתי לשמוע ממנה וזה, זה היה פשוט כמו אנציקלופדיה. זה פשוט כל

1 שמות המרואיינים הינם בדויים.

מה שיכלה לספר, וגם מה שקשור לנושא, זה היה פשוט... חוויה מאד מאד כיפית. (איריס)

אמא שלי מה זה נכנסה לזה. לספר על פעם, ועל האחים שלה, ועל המשפחה. כבר חרגנו מהנושא של השיר. [...] אבל פתאום אמא שלי החזירה אותי קצת יותר, את יודעת, לילדות שלה. הגענו לכל התחושות שלה כשאבא שלה נפטר. [...] ממש ממש אחורה היא הלכה עם זה. והרגשתי שזה מה זה עושה לה טוב שמישהו מתעניין בה, רוצה לשמוע את הסיפור. זה היה מרגש, העניין הזה. פתאום לשמוע את אמא שלי ככה, דברים שלא יוצא לי ביום-יום... אנחנו לא מגיעים לזה, לדבר על דברים כאלה. ודווקא אמא שלי, שנורא אני מחוברת אליה. ולא יוצא לי את הדברים האלה. פתאום זה היה יפה ומרגש ממש. (מורן)

בהיבט הטיפולי, לשירה משותפת עם חולי דמנציה יש השפעה משמעותית על איכות הקשר הבין אישי ועל שיפור מצב הרוח. הדבר בולט במיוחד בסיפורה של נאווה על אמה, החולה בדמנציה. לדבריה:

אני לא בדיוק פניתי אליה, קצת סיפרתי לה, היא לא כל כך מבינה בזה. אבל כשהתחלתי לשיר, אז היא מיד הצטרפה, ואפילו היו קטעים שהיא הובילה. אני יותר תמכתי בשירה שלה, וזה גם דבר שהיינו עושות, לשיר ביחד. זה לא דבר מופרך.

חלק מהמרואינים המשיכו לספר ולחלוק עם הסטודנטים מזיכרונותיהם האישיים, הרבה מעבר לשאלות שהוכתבו מראש. השיחה גלשה לזיכרונות ילדות, לרגעים משמעותיים כמו חתונה או מוות של אדם קרוב, ולפרטים קטנים מן העבר שצפו ועלו. רגע מיוחד כזה מתואר בדבריה של לימור, שראיינה את אביה, ומיוזמתו הוא בחר להזמין גם את אימה לעבודה המשותפת על השיר.

היא הגיעה והיה שם משהו שאני לא יכולה לתאר במילים. כאילו השיר דיבר את אימא ואבא, את סבתא... אימא שלי גם הייתה מחוברת לסבתא שלי, אהבה אותה כמו אימא. שניהם היו ככה עם דמעות בעיניים. היה שם רגע שאני לא יכולה להסביר אותו במילים.

הרגעים המיוחדים הללו יצרו קרבה בין המרוויינים לסטודנטים. תשומת הלב למרווייין וההתעניינות הרבה בו עוררה ערוצי תקשורת חדשים ופתיחות שלא מגיעים אליה בחיי היום-יום. כך מתארת אירית את המפגשים עם אביה:

זה מצחיק, אבל זה אשכרה גרם לנו לאיזושהי קרבה. והרגשתי כאילו הוא מסתכל עלי פתאום גם בעיניים אחרות, כי נתתי לזה מקום, נתתי לו לאיפה שהוא בא, ושאלתי אותם שאלות, וניסינו לשחזר את השיר והמילים.

דוד שלי התרגש ואמר: "זה מעבר לשאלות שאת שואלת אותי, לי אישית זה גורם... הקשר המשפחתי... אתם לא מבינים את זה. זה מחזק את הקשר כשהיום אני שומע אותך שאת פונה אלי, זה משמח אותי". (יפעת)

העניין סביב השיר ומקורותיו לא הסתיים בנקודה זו. היו מרוויינים שהעמיקו בחקר השיר ולא הפסיקו עד שנחה דעתם. מעבר לכך, אצל סטודנטים רבים השיתוף התפשט והתרחב גם לבני משפחה אחרים, קרובים ורחוקים, והפך לחוויה משפחתית מרגשת ומצחיקה.

וגם עשינו הקלטה עם כל המשפחה. כולם נרתמו, כולם ישבו. [...] אז הוא ישב מולנו וכולנו שרים, ואני עושה לו ככה כמו איזה מנצחת – "תמשיך, תמשיך, אל תעצור" [...] זו הייתה הקלטה מדהימה והתרגשנו. כולם התרגשו. זה לא היה משהו רגיל. זה היה משהו מאד מיוחד. (אירית)

דברי הסטודנטים מצביעים על כך שהראיונות לא רק חיזקו קשרים משפחתיים במובן החברתי-רגשי, אלא יצרו מרחב בין-דורי המושתת על תיקוף, על שיתוף משמעותי ועל חוויית נראות עבור המבוגרים. השיתוף בסיפורי העבר הדהד צורך מתמשך של דור ההורים והסבים להישמע, להעביר זיכרון והיסטוריה, ולהיתפס כבעלי תרומה ערכית ומשמעותית לזהות המשפחתית. בכך הפך תהליך הריאיון לפעולה המגלמת לא רק קרבה רגשית, אלא שימור של ידע ונרטיב תרבותי המתחבר לחוויית שייכות ומשמעות הדדית.

חוויית הסטודנטים: זהות אישית וחיבור לשורשים

הסטודנטים ניגשו למשימה בשלב בוגר בחייהם, שבו כבר הקימו משפחות משלהם. מבטם הבוגר על התהליך עורר בהם מחשבות עמוקות על הקשר עם הוריהם, על

מסע גיבוש הזהות האישית לאורך השנים, ועל חשיבות היכרותם עם השורשים המשפחתיים והעברתם לדורות הבאים.

חגית ראינה את אביה, שבחר לספר על השיר הכורדי "קבוקם ללה". למרות שזוהו שיר שהכירה מילדותה, אף פעם לא טרחה לבדוק מה משמעות המילים. הריאיון עם אביה היה הזדמנות בעבורה לעשות זאת, והצלילה לעומקו של השיר הייתה פתח למסע חדש של גילויים וזיכרונות.

אני זוכרת שאחת המשימות הייתה לתרגם את השיר, אמרתי לעצמי כאילו – אף פעם לא חשבתי לתרגם את השיר. אני זוכרת גם בתור ילדים, סבא וסבתא שלי היו מדברים רק כורדית, אז היה צריך שמישהו ישאל אותם ויתרגם. [...] זאת הייתה ממש חוויה, כי אני לי אין פייסבוק ואינסטגרם וכאלה, וכשנכנסתי פתחתי בשביל זה. יש בפייסבוק קבוצה של כורדיסטן משהו, ואנשים מעלים שירים עם תרגומים גם, ואני אומרת – וואו זה שירים שגדלנו עליהם, אני לא ידעתי את זה!

העיסוק המעמיק של הסטודנטים בשיר שבחר קרוב המשפחה המבוגר חיבר אותם מחדש לשורשים המשפחתיים שלהם, במיוחד את אלה שבמהלך חייהם התרחקו מהם או ניסו בכוח להרחיקם.

תדעי לך שבילדות ברחנו מהשירים של אבא שלי, לא יכולנו לשמוע את זה. בתור ילד אתה מתבייש בזה, בשפה המוזרה הזאת. והיום אתה כל כך צמא לזה. נראה לי שזה אחד הקורסים שבאמת כל סטודנט חייב לעבור אותם בשביל להבין באמת שהשורשים שלך זה מה שיהיה איתך תמיד. (יפעת)

יפעת המשיכה לעסוק בחיבור לשורשים ולכני המשפחה המבוגרים. משימת חקר השיר נתפסה בעיניה רק ככלי להשגת המטרה האמיתית – יצירת קשר עמוק עם בן המשפחה והעברתו הלאה גם לדורות הבאים.

לפעמים זה מובן לנו מאליו שיש לנו דודים, אבל אתה אומר – מה, רק כשאני צריך את הדוד שלי אני פונה אליו? כאילו, ככה זה מרגיש. ואז אתה אומר: לא, צריך להעריך אותם כי כל עוד שהם קיימים, זה המסורת, זה המתנה והירושה של המשפחה. זה ככה הרגיש. היה ממש עומק של אינטראקציה.

חשיפת השורשים המשפחתיים דרך השירים העלתה בקרב הסטודנטים שאלות של זהות, והבנה שהמורשת המשפחתית היא חלק ממי שהם. במיוחד בולט הדבר אצל מלכה. מלכה היא הסטודנטית היחידה שבחרה דווקא להתרחק מהשורשים המוזיקליים שלה, וליצור לעצמה מורשת מוזיקלית חדשה. מלכה חזרה בתשובה, וסיפרה בכיתה כי לאחר החזרה בתשובה היא בחרה להתנתק מכל מה שסימל את חייה הקודמים, ולסגל לעצמה אורח חיים חדש. בין הסמלים הללו הייתה גם המוזיקה ששמעה בילדותה, בעיקר מוזיקה מזרחית, שממנה רצתה להתרחק. במקומה אימצה מלכה את המוזיקה החסידית כעוגן חדש בחייה, וכשהחסידות הפכה לחלק בלתי נפרד מאורח חייה, היא שיתפה אותנו בתהליך שעברה בעבודתה על השיר.

העבודה הזאת היא איפשהו נקודה של מי את, מה את, איפה את. וזה המקום שהתחברתי אליו. החסידות זה העוגן שלי. הקורס שלך נתן לי להבין מי אני, איפה אני, ואז יכולתי להביא את המקום הזה שזאת אני. זה חשבון נפש. לכל אחת יש את הדעות שלה והכל, אבל אני רוצה לשכוח מהמקום שבאתי ממנו. יש ערכים שילכו איתי, כי גדלתי בבית מסוים, אבל מי אני עכשיו – אני משהו אחר.

השיר שמלכה הביאה, "יה אכסוף" בניגון קרלין, היה יוצא דופן בנוף הכיתתי, אולם יחד עם זאת, ניגונו המיוחד וסיפור החיים של מלכה יצרו בכיתה אווירה מחשמלת. העבודה הפנימית שמתארת מלכה, על אף שהחריגה עצמה מהמשימה המקורית של הקורס, מהדהדת התבוננות עמוקה של הסטודנטים בעצמם, בהוריהם וביחסם עימם. גילם הבוגר של הסטודנטים משחק תפקיד חשוב בקורס זה – הם יכולים כבר לדמיין את עצמם בגילם של הוריהם ולחשוב כיצד הם רוצים שייראו חייהם. נראה שבעקבות הקורס השתנתה נקודת המבט של הסטודנטים כלפי הוריהם, והם הצליחו לראות אותם באור חיובי, אמפתי ומכיל יותר.

אין ספק שזה כאילו היו דברים שריגשו אותי, שקצת הייתי יותר רגישה לחיים שהיו לה. זה שהיא לא למדה, והיא באה לארץ והייתה צריכה לעזור כי היו הרבה אחים. ועל זה שכאילו, את יודעת, שהיא התחתנה בגיל צעיר ולא הספיקה. לא למדה. עקרת בית כזה. אבל אמא שלי אישה מאוד מאוד, אינטליגנטית, והיא עשתה רישיון ונהגה, אבל כאילו, כאב לי. את יודעת,

עכשיו בגילה אני לא יכולה להגיד לה "לכי תלמדי", אבל אין ספק שזה דברים שמעוררים בך [מחשבות], כי יש בה הרבה תכונות ומעלות. (אביבית)

זה שאנחנו בעצמנו הורים [...] זה גם איזשהו משהו שגורם לך להסתכל על הדברים לגבי ההורים שלך – איך שהיית רוצה שיסתכלו עליך. זה גורם יותר להתרגש, או לרצות לדעת, או להקשיב יותר. (מורן)

האפשרות לשבת עם ההורים או עם קרובים מבוגרים ולהקשיב למה שיש להם לומר בתוך טרדות היומיום, נתפשה כהזדמנות נדירה לזמן איכות שכבר לא מתאפשר כמעט בגיל בוגר. בכך הפכה המשימה ממטלה למפגש משמעותי.

חוץ מלבוא ולדאוג להורים – מה אכלתם, [...] מה צריך לקנות, ויש לך את זה פה, בואי נסדר את זה... כל הזמן ההישרדות הזאת של לעזור להם לחיות כמו שצריך, כל הסידורים הטכניים מסביב, הטכנולוגיים [...] ופתאום זה לשבת ולדבר על העבר שלך, על – אני רוצה לשמוע מה היה, איך הלכתם, איך ידעתם את הדרך, איך ידעת איך לקטוף את הכותנה, מי ארגן את זה, מי שילם לך את הלירה הזאת... (אירית)

החיבור המשפחתי הוא חלק ממושלת, כפי שמסכמת חרווה את החשיבות בהמשכיות הבין-דורית:

תודה שאת עושה את מה שאת עושה ושאת ממשיכה עם זה הלאה מדור לדור ושאחרים גם יכירו וידעו. שלא נשכח, כמו שאומרים, היהדות שלנו שלא שוכחים, זוכרים תמיד מדור לדור. הנה, עכשיו אנחנו לקראת פסח, חג החירות. כל הסיפורים האלה חשובים במיוחד. כי הקורס הזה, הרי אנחנו פה קיבוץ גלויות, ראית, כל אחד מאיפה שהוא בא, וכל אחד בא עם הסיפור האישי שלו המרגש. כל אחד יש לו את היופי המיוחד. כששומעים ויודעים זה חשוב, כי זה אנחנו.

מזן הראיונות עלה כי התנסות הסטודנטים בחקר השיר המשפחתי הפכה ממטלה לימודית לפעולה רפלקטיבית-זהותית, שהעצימה את תחושת החיבור שלהם למורשת האישית והמשפחתית. תהליך המפגש המחודש עם שירים מהילדות, לעיתים כאלו שלא תורגמו או לא הובנו בעבר, יצר פריצת דרך משמעותית בחווייתם של חלק מהמשתתפים. הם דיווחו על תנועה מנקודת מוצא של ריחוק,

מבוכה ואף התנכרות כלפי עברם, אל עבר הכרה בערך התרבותי, הרגשי והזהותי של המורשת. בנוסף, תהליך החקירה העמיק את התודעה בדבר המשמעות של המשכיות והעברה בין־דורית, כפי שתיארה חדווה: "שלא נשכח [...] מדור לדור [...] זה אנחנו". בכך הפכה החוויה ממפגש נוסטלגי לחוויה מעצבת, הממקמת את הסטודנטים לא רק בתוך עברם, אלא גם בתוך ההווה שלהם כהורים בעלי תפקיד משמעותי בהעברת המורשת.

תרומת המרחב הקבוצתי לעיבוד החוויה הבין־דורית

העמידה של הסטודנטים מול הכיתה וחשיפת טפח מחייהם האישיים לא היו דברים של מה בכך. עם זאת, הסטודנטים ציינו לטובה את האווירה הכיתתית המכילה ואת הסקרנות והעניין של שאר חברי הקבוצה, שגרמו להם לחוש בנוח עם הצגת השיר.

כשעשיתי את זה, הצגתי וגם הקלטתי שאת ניגנת בפסנתר עם זה, זה הרים אותי. הרגשתי על גג העולם. הלכתי אותו ערב, אני כמעט כל ערב הולכת להורים, השמעתי להם את ההקלטה – זה עושה המון. (אירית)

כל הסטודנטים ללא יוצא מן הכלל ציינו את תגובת הכיתה כמשמעותית לבניית הביטחון העצמי שלהם, וכגורם מחזק ליכולת העמידה מול הכיתה ולתחושה החיובית שבאה לאחר הצגת השיר. ההבנה שלכל אחד יש מורשת שונה, אך לכולם יש מקום שווה כשהם מציגים אותה, יצרה בכיתה תחושת קבלה והכלה שאפשרה לסטודנטים לחשוף את סיפור משפחתם.

התרגשתי לשמוע אחרי זה את הפידבקים מהסטודנטים. נתנו לי המון המון מחמאות, גם ביקשו ממני אחרי זה עזרה – את יכולה לעזור לי להסתכל על המצגת שלי, לתת חוות דעת... זה היה – עשיתי את שלי. אם פנו אלי – אז עשיתי את שלי. אז היה בהחלט מרגש, ממש. (לימור)

חלק מחברי הקבוצה הכירו זה את זה מקורסים נוספים ובילו יחדיו בשעות ארוכות של למידה משותפת. חלק אחר הכיר באופן חלקי את שאר הסטודנטים, והיו גם כאלה שלא היה להם ממשק משותף עם אף אחד מחברי הקבוצה. נראה שלהיכרות המוקדמת עם חברי הכיתה היה משקל מכריע בתחושת הביטחון וההנאה שנלוותה להצגת השיר בכיתה.

בכיתה כולם התרגשו כשסיפרתי על אבא שלי. הרבה שם – כמעט כולם – חברים שלי שלומדים איתי כבר, אז בכלל היה כיף. כשאת באה מול בנאדם שהוא כבר מכיר אותך ואתם חברים, זה עוד יותר עושה את זה כיף. גם היה להם יותר קל להתרגש כי הם מכירים כבר ואנחנו מדברים, והם שמעו קצת – לא על השיר, אבל על המסביב יותר. עוד יותר קל להתרגש, ועוד יותר קל להיכנס לזה. (מורן)

לעומת זאת, נאווה מספרת בפתיחות, שחרף העובדה שלא הכירה כמעט אף אחד מחברי הקבוצה, היא הרגישה שיש מקום מכיל ומכבד לכל אחד, מכל מוצא וסגנון.

לפני ההצגה בכיתה היו לי חששות, למרות שגם רציתי. החששות היו יותר קשורים בזה שזה היה מאד שונה ממה שכולם הציגו מבחינת הסיפור, והמוצא והסגנון. אבל זה היה ממש בסופו של דבר משמעותי, ומאד חימם לי את הלב התגובות והתחושה ש... לרגע הרגשתי... הרגשתי בקורס הזה כמה פעמים כבר, איזו קרבה דווקא לאנשים. בסך הכול בכל התואר [...] ממש לא הכרתי אנשים [...] אז דווקא שם פתאום הייתה הרגשה שלכל אחד יש את המקום הזה הרך, את הקשר הזה, כל אחד יכול להתחבר. שיר זה דבר נורא מחבר. זה מבליט את הייחוד, אבל זה מטשטש את הניגוד או את ההבדל.

דבריה של נאווה כמו מסכמים במשפט את אחת ממטרותיו של הקורס – להבליט את הייחוד שבכל אחד ולהדגיש את המכנה המשותף. בקורס השתתפו סטודנטים יהודים ממוצא מזרחי (מרוקאי, תוניסאי, תימני, כורדי, עירקי, פרסי, ספרדי), ממוצא אשכנזי (פולני, גרמני, מולדבי) וסטודנטים ערבים. למרות הגיוון הרב במוצא, הייתה תחושה שלכל אחד יש מקום ומכל סיפור משפחתי ניתן ללמוד. נאווה, למשל, הציגה לראשונה שיר מערבי לאחר מספר שירים מזרחיים, ובכל זאת הרגישה שתגובת הכיתה הייתה חמה ואוהדת. גם אבי חש שהשיר שלו "נישתי" ו"אשכנזי" ולכן חבריו לכיתה "היו קצת בשוק בהתחלה", אולם גם הוא מציין שהתגובות היו טובות, והסטודנטים פירגנו כי בסופו של דבר "אנשים מתחברים להיסטוריה".

חדווה הגיעה בצעירותה ממולדובה כדי להתרשם מישראל ומהיהדות. בארץ היא הכירה בחור מבית דתי, ולאחר תהליך גיור ארוך ומתיש הם נישאו. חדווה מספרת, שכששמעה לראשונה על משימת הקורס לא היה לה מושג כיצד תתמודד

עימה, שהרי משפחתה לא בארץ, והיא עצמה נמצאת היום במקום אחר לגמרי. בסופו של דבר היא טסה לבקר את אימה בפסח, ושם ראינה אותה על שיר מימי ילדותה. הצגת השיר בכיתה עוררה בחדווה התרגשות רבה, ולא פחות מכך בקרב חברי הכיתה. על אף שהכירו את חדווה מהקורס, הם לא הכירו את סיפור חייה.

הכיתה הייתה מאד מגובשת. חמה ומקבלת. אני באופן אישי, קשה לי להיפתח מול אנשים ולדבר. אני ביישנית כזאת. התרגשתי. באמת התרגשתי. כי זה ממש להביא את עצמי מהבית, איפה שגדלתי ונולדתי. ולא משנה איפה אני היום ומה אני – אני לא שוכחת מאיפה אני באה. זה היה מיוחד. ואני לא אשכח. חשוב לי. אני כמוכן אשמור ואראה גם לנכדים בעזרת השם. אבל זה באמת היה מרגש ומחמם, וכשמעורדים ומחבקים הרגשתי את זה. והיה לי כיף וטוב. כי חסר לי את החיבוקים האלו ולהראות את ההעצמה.

חווית הצגת השירים בכיתה הייתה משמעותית ומעצימה עבור הסטודנטים, אם הכירו זה את זה ואם לא. ההצגה אפשרה לסטודנטים להבליט את ייחודם, להתחבר לשורשים ולמורשת האישית, ולהכיר את השורשים של האחר, תוך יצירת תחושת שייכות והעצמה בתוך כיתה מגוונת מבחינת מוצא ותרבות.

התמודדות עם חששות ממשימות הקורס

חרף העובדה שכל הסטודנטים ציינו את התרשמותם החיובית מהקורס ואת הערך המוסף שהעניק להם, הם הזכירו גם את הקשיים שנלוו אליו, את החששות והמכשולים. החששות התחלקו לשתי קטגוריות – אלה שנגעו למשימת הריאיון, ואלה שנגעו להצגת השיר מול הכיתה.

עם הצגת משימת הקורס בשיעור הראשון, נשמעו קולות של תסכול, חשש ולחץ מצד סטודנטים שלא שמרו על קשרים קרובים עם קרובי משפחתם, או שקרוביהם היו מבוגרים מדי או במצב בריאותי שמנע שיחה מעמיקה. סיפרה יעל:

חושבת שהרגשתי לחץ. מן תחושה כזאת של – רגע, את מי בכלל אני אביא? איזה מסורת יש לי במשפחה? סבתא שלי נפטרה, דורות שלי... אמא שלי מבוגרת, וגם היה נראה לי – מה כבר שרו שם? על מה אני אראיין אותה? [...]. חושבת שגם באיזשהו מקום זה שם אותי מול זה שהמשפחה שלי פחות קיימת כבר, הקשר עם הדודים, זה לא הכי... [...]. חושבת שקצת כזה גם היה

לי קושי שהעמיד אותי מול זה שהמשפחה היא לא מה שהייתה, הקשרים הם לא מה שהיו.

נווית קיבלה בהלם את משימת הריאיון, והלחץ שגרם לה להתנגד בתחילה הקשה עליה להבין את חשיבותה ואת הקשר שלה להוראה.

[הרגשתי] כאילו שהטלת פצצה. כי אמרנו רגע – את מי? איך? לא ידעתי אם אמא שלי תסכים להתראיין. אין לי סבא וסבתא, דודים שלי מאד מאד מבוגרים. לא ידעתי מי ישתף איתי פעולה אם בכלל, אז זה היה כאילו – מה קשור עכשיו, לא הבנתי מה את רוצה. לראיין, לדבר על המוזיקה. מה חשוב בזה? מה זה קשור להוראה?

גם כאשר הקשר הובן, והסטודנטים ראו את ההזדמנויות שטמונות במשימה ואת יתרונותיה, עדיין היו קשיים. יגאל מסכם את התסכול שחווה לאור העובדה שהמשימה לא באחריותו הבלעדית: "כששמעתי על המשימה היה לי קשה. כי כמעט אין מבוגרים במשפחה. הפריע לי שזו לא הייתה מטלה שתלויה בי. המטלה תלויה במישהו אחר". בסופו של דבר יגאל הביא שיר מהמשפחה של אשתו, ללא ריאיון אישי.

העמידה מול הכיתה היוותה אף היא אתגר לא קטן עבור חלק מהסטודנטים. חלקם חששו מתגובת הכיתה ואחרים חוו לחץ וחרדה מעצם העמידה בפני קהל. עם זאת, כולם ציינו כי התגובות החמות מצד חברי הכיתה הפיגו מהר מאד את החששות, שהתחלפו בתחושות גאווה ושמחה.

לפני שהצגתי את השיר הרגשתי לחץ מלעמוד מול קהל. זה לפתוח משהו אישי שלי. איך יקבלו את זה? נורא חששתי מהתגובות שיראו את הסרטון ואולי יצחקו, אולי זה לא יעניין, שוב – זה משהו שאתה פותח לעולם, משהו שלך. אבל ברגע שראיתי את זה אחרי, זה פשוט עשה לי טוב. (איריס)

לפני ההצגה בכיתה התרגשתי מאד מאד, ואני בדרך כלל לא מתרגשת מלהציג. [...] אני זוכרת שהחזקתי את עצמי לא לבכות, כי היו רגעים שקצת עלו דמעות, אני זוכרת שניסיתי להרגיע את עצמי בראש – לימור זה לא מתאים. היו קטעים שהרגשתי שאני נחנקת מבכי, שאני מוצפת. (לימור)

התמיכה ההדרגתית והתגובות החמות של חברי הכיתה הפכו את החששות להזדמנות. ממצאים אלו מדגישים כיצד האווירה המכילה בכיתה מאפשרת התמודדות עם פחדים הבמה וחשיפה אישית, ומביאה להעצמה רגשית, ובכך מעצימה את הסטודנטים ומחזקת את ביטחונם העצמי. הסטודנטים יוצאים נשכרים מחשיפה לתרבויות מגוונות, אשר לכל אחת מהן מקום של כבוד במרחב הכיתתי.

דיון ומסקנות

מחקר זה בחן את תוצאות המפגש הבין־דורי שנערך במסגרת הקורס "שורשים מוזיקליים" בחוג לאומנויות במכללת דוד ילין. באמצעות ראיונות עם משתתפי הקורס, נפרשות בפנינו תחושותיהם ביחס למשימות הקורס – המפגש עם בן משפחה מבוגר והצגת השיר בכיתה, כמו גם עדויות על תגובתם של בני המשפחה המבוגרים. מניתוח הראיונות עלו ארבע תמות עיקריות שמתארות את חוויות המבוגרים והסטודנטים בעקבות המשימה. התמה הראשונה מתארת את חוויית המבוגרים: התרגשות וקרבה בין־דורית; התמה השנייה מתארת את חוויית הסטודנטים: זהות אישית וחיבור לשורשים; התמה השלישית מתארת את תרומת המרחב הקבוצתי לעיבוד החוויה הבין־דורית; והתמה הרביעית מתארת את ההתמודדות עם חששות ממשימות הקורס.

ג'נרטיביות, חיבור ויצירת משמעות משותפת

תגובתם הנרגשת של המרואיינים המבוגרים למשימת הריאיון, כפי שתוארה על ידי הסטודנטים, אינה משקפת רק שמחה רגעית אלא מעידה על הצורך העמוק בקשר בין־דורי המעניק תוקף לחייהם של המבוגרים ולסיפוריהם. ההתלהבות, שגבלה לעתים בפליאה על כך שמישהו מתעניין בהם, מעידה בין השורות כי לא לעתים קרובות מדברים איתם על עברם, בין אם מתוך חוסר עניין ובין אם מחוסר זמן. בקשת הסטודנטים הצעירים לשתף אותם בסיפורים אישיים עוררה, אם כן, רגשות של חיבור וקרבה מתוך שיתוף אישי. נוסף על כך, הרצון לחלוק את סיפור החיים עם הדור הצעיר נובע ממנגנון ג'נרטיבי טבעי המתאר את שאיפתם של מבוגרים להשאיר חותם, להתפרסם אל מעבר לגבולות הביוגרפיה האישית, ולהעביר חוכמה, ידע וניסיון לדורות הבאים (Murayama et al., 2014). ג'נרטיביות אינה רק פעולה של נתינה, אלא גם מקור למשמעות: היא מאפשרת למבוגר לעבד מחדש את

חיו, לתת פרשנות מחודשת לאירועי העבר, ולהרגיש שחיו משיכים להתקיים באמצעות אחרים. בדרך זו מפתח המבוגר תחושת ערך, שייכות ומטרה. ניתן לראות שחלק מהמבוגרים אף המשיכו לחקור באופן עצמאי את מקורותיו של השיר וחלקו עם בני המשפחה את מה שגילו הרבה מעבר למה שנדרש מלכתחילה.

הקשר בין חיבור משפחתי לתחושת זהות

הסטודנטים דיווחו כי האינטראקציה עם קרוב המשפחה המבוגר – ברוב המקרים אחד ההורים – עוררה מחשבות מחודשות על זהותם האישית, על מקומם בשרשרת הדורות ועל הדיאלוג שבין עבר, הווה ועתיד. עבור רבים מהם, משימת הקורס שימשה מנוף להידוק הקשר עם בן המשפחה ולחקר המורשת המשפחתית שנשכחה או הודחקה. המחקר האמפירי תומך בכך: העברה בין-דורית של סיפורים משפחתיים תורמת לבניית הזהות, לרווחה נפשית ולפיתוח ערכים בקרב צעירים, שכן היא מעגנת את תחושת העצמי בתוך הקשרים משפחתיים, תרבותיים וחברתיים רחבים יותר (Gagalis-Hoffman et al., 2016; Merrill & Fivush, 2016). במיוחד בלטו הסטודנטים שתיארו התרחקות קודמת ממורשת בית הוריהם – בשל מבוכה, שינויים באורח החיים או תפיסת עולם שונה. עבורם, הריאיון היה הזדמנות להתבוננות פנימית מחודשת: הוא גרם להם להציב מראה מול זהותם ולבחון את מקום המורשת האישית בחייהם כיום ואת השאיפות שהם נושאים לעתיד. המפגש עם קרוב המשפחה המבוגר הפך גם למרחב של חיבור רגשי מחודש. סיפורים שלא סופרו בעבר או סיפורים על קרובים שנפטרו, יצרו תחושת קרבה שחרגה מן השיח היומיומי. בדומה לממצאי מחקריהם של גאגאליס-הופמן ועמיתיה, נראה כי סיפורים משפחתיים אינם רק אמצעי להעברת מידע, אלא מנגנון ליצירת תחושת אחדות, לעיבוי הקשר המשפחתי ולבניית בסיס משותף לשיחה, גם כאשר קיימים פערים רגשיים או תקשורתיים (Gagalis-Hoffman et al., 2016).

כמעט כל הסטודנטים שיתפו בני משפחה נוספים בחוויית הריאיון: בני זוג, ילדים, אחים ואחיות. הם סיפרו על משימת הקורס בגאווה גדולה ושלחו את הקלטת השיר בקבוצות המשפחתיות. חלקם ציינו שהם דואגים באופן מודע להעביר את השיר לילדיהם כדי להשריש בהם את המסורת והייחוד המשפחתי. באופן הזה הרחיבו הסטודנטים את מעגל הסיפור שהתחיל במראיין ומרואיין למשפחה שלמה. בחיי היום יום, מועברים סיפורים משפחתיים מדור לדור באופן טבעי ובלתי מכוון

(Elias & Brown, 2022). בקורס, לפעולה המלאכותית של קיום ריאיון, ולאחר מכן לשיתוף הרחב, הייתה השפעה חזקה אף יותר. חשוב לציין, כי בניגוד למשתקף בספרות המחקרית (אלט ואהרון יצחקי, 2022; David et al., 2018; Murayama et al., 2015; Cummings et al., 2003), הסטודנטים לא תיארו עמדות גילניות, סטריאוטיפים או תפיסות שליליות כלפי הדור המבוגר. להפך – דבריהם משקפים אמפתיה, הבנה ודאגה כנה לחיי היומיום של קרוביהם. ניתן לשער כי גילם הבוגר של הסטודנטים והקשר המשפחתי הישיר תרמו להתפתחותן של עמדות חיוביות אלו.

מוזיקה כמעוררת רגשות ומקשרת בין הדורות

המוזיקה מהווה כלי מרכזי בהעלאת זיכרונות, בחיזוק תחושת הערך העצמי ובהנעת תהליכים ג'נרטיביים. מטבעה, היא יוצרת מכנה משותף ותחומי עניין משותפים, המחזקים את תחושת הקרבה וההנאה במפגשים בין־דוריים (David et al., 2018; Chowdhury et al., 2022). במסגרת הקורס "שורשים מוזיקליים", החיבור בין מוזיקה לבין מפגש בין־דורי התבסס על ההנחה כי מוזיקה יכולה לשמש גשר בין הדורות, לעורר זיכרונות רגשיים, ולהיות עבור המבוגרים מקור לשיחה משמעותית. היזכרות בשירים מן העבר עוררה אצל המרואיינים זיכרונות אוטוביוגרפיים ורגשות נלווים, לעיתים בעוצמה רבה. מחקרים מראים כי שירים המלווים בחוויות רגשיות חזקות נתפסים כבעלי משמעות אישית עמוקה, ומעוררים תחושות נוסטלגיה – תחושה המעניקה לחיים משמעות ומחזקת את תחושת הרצף הביוגרפי (Janata et al., 2010; Barrett et al., 2016; Belfi et al., 2016; al., 2007). בגיל מבוגר, העלאת זיכרונות באמצעות מוזיקה משמשת לא פעם כ"עטיפה מנחמת" – מקור של ביטחון, המשמר את הקשר לעבר ומאפשר התרפקות רכה על רגעים משמעותיים. בנוסף, למוזיקה השפעה מיטיבה על מצב הרוח, והיא תורמת להפחתת דיכאון, בלבול ואי־שקט (אמיר, 2017; דסה, 2018). גם אצל מבוגרים דמנטיים, שהשיח היומיומי עימם מוגבל, המוזיקה מהווה טריגר ליצירת קשר ולעוררות של פעילות מוחית, אף בשלבים מתקדמים של המחלה (דסה ובלום, 2016). המוזיקה מחזקת את תחושת הזהות כשהיא מעלה מופעים של זמן, מקום והקשר, ולפיכך מספקת לחולי דמנציה רשת ביטחון ותחושת שייכות בשעה שזיכרונות אחרים הולכים ודוהים. המחקר הנוכחי הראה שאישה מבוגרת במצב של דמנציה שיתפה פעולה עם פעולת השירה ללא כל קושי.

חשיבות הסביבה הלימודית

להצגת השיר בכיתה נלוו חששות רבים. מחשבות כמו "אולי יצחקו", "מה יאהבו", או "אולי זה לא יעניין" ליוו את הסטודנטים לקראת החשיפה האישית בפני חבריהם. עם זאת, המרחב הכיתתי המכיל ותחושת הקבלה הבלתי מותנית אפשרו להם להציג את השיר המשפחתי בביטחון ובגאווה. חלקם הדגישו כי היכרות מוקדמת עם חברי הכיתה הפחיתה משמעותית את הלחץ, דבר המדגיש את חשיבותה של אווירה כיתתית תומכת להצלחת התהליך. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית, המצביעה על תרומתה של סביבה לימודית בטוחה ומכילה להגברת תחושת המסוגלות, להפחתת חרדה ולנכונות לחשיפה אישית (Meredith, 2020; Mundt & Hänze, 2023; Severe et al., 2024). כאשר הסטודנטים חשים כי מקבלים אותם כפי שהם – בהבנה, פתיחות ועניין אמיתי – גוברת הנכונות להיחשף ולשתף, והחוויה כולה נעשית משמעותית וחיובית יותר. ממצאי המחקר מצביעים גם על מורכבויות ואתגרים הנלווים לשילוב בין עיסוק רגשי משפחתי לבין מסגרת אקדמית. חלק מהסטודנטים תיארו קושי בחשיפה של תכנים אינטימיים במסגרת קורס, ולעיתים מתח בין דרישות אקדמיות לתיעוד, ניתוח והצגה, לבין הרצון לשמר את המפגש כחוויה אישית ומשפחתית. קשיים אלה מדגישים את הצורך בהצדקה פדגוגית ברורה, בליווי מקצועי ובהגדרת גבולות אתיים בעת יישום תוכניות מסוג זה בהשכלה הגבוהה.

בניגוד לתוכניות בין-דוריות המתקיימות לרוב במסגרות קהילתיות, טיפוליות או התנדבותיות, הקורס "שורשים מוזיקליים" פעל במרחב אקדמי מובנה, המשלב למידה תיאורטית, עשייה מעשית ורפלקציה מחקרית. הקשר זה יצר תנאים ייחודיים שבהם המפגש הבין-דורי לא היה רק חוויה אישית או רגשית, אלא גם תהליך למידה מודע, מנותח ומעובד. הסטודנטים פעלו בזמנית כמראיינים, כחוקרים וכלומדים. מן המחקר עולה כי העיסוק בזיכרונות מוזיקליים משפחתיים עורר בסטודנטים תהליך רפלקטיבי משמעותי של חיבור לשורשים אישיים, להבנת ההיסטוריה המשפחתית ולבחינה מחודשת של זהותם. בהקשר של הכשרת מורים, ממצאים אלו מצביעים על פוטנציאל ייחודי לפיתוח רגישות פדגוגית, הקשבה אמפתית והבנה עמוקה של תהליכי זהות, זיכרון ותרבות – מרכיבים מרכזיים בעבודתם של אנשי חינוך.

כנוסף, המרחב הכיתתי שבו הוצגו הסיפורים והשירים תפקד כמרחב מכיל ומאפשר, שאפשר שיתוף רגשי, הכרה הדדית וחיזוק תחושת המסוגלות והערך של

הסטודנטים. בניגוד לחשש שעיסוק בתכנים אישיים במסגרת אקדמית עלול לפגוע בגבולות מקצועיים, הממצאים מצביעים על כך שכאשר תהליך זה מלווה בהנחיה רגישה וברפלקציה מובנית, ביכולתו להעמיק את הלמידה ולהרחיב את תפיסת תפקידו של המורה לעתיד – לא רק כמעביר ידע, אלא כמתווך של חוויות, זיכרון ומשמעות.

בהקשר רחב יותר, המחקר מציע לראות בעיסוק בין-דורי מבוסס מוזיקה לא רק כלי לקידום רווחה נפשית בקרב קשישים, אלא גם פרקטיקה חינוכית משמעותית בהכשרת מורים ובחינוך בכלל. השילוב בין מוזיקה, זיכרון ומשפחה מאפשר חיבור בין ידע אישי לידיע מקצועי, ומעודד למידה הוליסטית המשלבת קוגניציה, רגש ותרבות. בכך, המחקר מרחיב את הדיון המתנהל על תוכניות בין-דוריות ומצביע על פוטנציאל ייחודי ליישומן במסגרת ההשכלה הגבוהה.

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם חזונו של טוביה נאור, מייסד התוכנית: לחזק את הסובלנות וההכלה בין התלמידים, להעמיק את הקשרים בתוך המשפחה, ולהעלות מודעות למסורת התרבותית המשפחתית. לאור הצלחת התוכנית "שורשים מוזיקליים" באקדמיה, נראה כי ניתן לאמץ את עקרונותיה – תוך התאמות נדרשות – גם למסגרות חינוכיות בבתי ספר יסודיים ובתיכונים. עם זאת, יש להביא בחשבון כי מידת הקרבה והקשר בין בני המשפחה בגילים צעירים משתנה לאורך צומתי החיים, ולכן יהיה צורך להתאים את אופי הריאיון ועומקו ואת אופן ההצגה בכיתה לגיל וליכולת הרפלקטיבית של התלמידים. מחקרים עתידיים יכולים, אם כן, לברוק כיצד עקרונות התוכנית יפעלו במסגרות חינוכיות נוספות, ולבחון אפשרות קיום מפגשים בין-דוריים לאורך זמן ולא כמעשה חד-פעמי.

מקורות

אדלר, א', כהן-מלייב, מ' ושכטר, א' (2022). מוטיבציות ג'נרטיביות בקרב יועצות חינוכיות בגיל הביניים. הייעוץ החינוכי כ"ד, 43-69.

אלט, ד' ואהרון-יצחקי, א' (2022). תוכניות לקידום מפגש בין-דורי ככלי חינוכי לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב ילדים ונוער. במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה 11, 2-13.

אמיר, ד' (2017). תרפיה במוזיקה וזיכרונות ילדות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית כ"ה, 45-46, 107-132.

- דסה א' ובלום, נ' (2016). פרויקט הדרכת מטפלים ובני משפחה לשימוש במוזיקה בטיפול היומיומי באדם עם דמנציה. גרונטולוגיה וגריאטריה: כתב עת בנושאי הזקנה מ"ג (1), 11-28.
- כרמל, ש' וכהן, נ' (2001). דימוי הזקן בעיני ילדים ובני נוער דתיים וחילוניים. גרונטולוגיה: כתב-עת בנושאי הזקנה כ"ח (1), 93-106.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. הוצאת רמות – ליד אוניברסיטת תל אביב.
- Alonso-Cortés Fradejas B., Lafuente-Ureta R., Calvo S., Fernández-Gorgojo M., Poveda-López J.L., & Jiménez-Sánchez C. (2025). Analysis of an intergenerational service-learning experience based on physical exercise in a community setting: a mixed-method study. *Frontiers in Public Health* 12, doi: 10.3389/fpubh.2024.1509016
- Bales, S.S., Eklund, S.J., & Siffin, C.F. (2000). Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. *Educational Gerontology*, 26(7), 677-689. doi:10.1080/03601270050200662
- Barrett, F.S., Grimm, K.J., Robins, R.W., Wildschut, T., Sedikides, C., & Janata, P. (2010). Music-evoked nostalgia: affect, memory, and personality. *Emotion*, 10(3), 390-403. doi:10.1037/a0019006
- Belfi, A.M., Karlan, B., & Tranel D. (2016). Music Evokes Vivid Autobiographical Memories. *Memory*, 24(7), 979-989. doi: 10.1080/09658211.2015.1061012
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology* 18(3), 328-352. doi: 10.1080/14780887.2020.1769238
- Brown, L.H. & Roodin, P.A. (2001). Service-learning in gerontology: an out-of-classroom experience. *Educational Gerontology*, 27(1), 89-103. doi: 10.1080/036012701750069067
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J.N., & Pacheco-Sanz, D.I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01882
- Chowdhury, N., Latulipe, C., & Young, J.E. (2022). Music co-listening over video chat to support intergenerational connectedness: an exploratory study. *Gerontechnology* 21(1), 1-13. Doi: 10.4017/gt.2023.21.1.778.03

- Clements-Cortés, A. (2019). Connecting generations through intergenerational programs and music. *The Canadian Music Educator*, 60(4), 31-33.
- Conway, A.M. & Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288. doi: 10.1037//0033-295X.107.2.261
- Cossu G., Lorrain S., Galetti A., Perra A., Tusconi M., Carrà G., Preti A., Holzinger A., & Carta M.G. (2025). Promoting healthy aging through intergenerational exchange and digital empowerment: a pilot randomized controlled trial. *Frontiers in Psychiatry* 16, 1637181. doi: 10.3389/fpsy.2025.1637181
- Creswell, J.W., Hanson, W.E., Clark Plano, V.L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cummings, S.M., Williams, M.M., & Ellis, R.A. (2004). Impact of an intergenerational program on 4th graders' attitudes toward elders and school behaviors. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8(1), 43-61. doi:10.1300/J137v08n01_03
- Dassa, A. (2018). Musical auto-biography interview (MABI) as promoting self-identity and well-being in the elderly through music and reminiscence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 27(5), 419-430. doi: 10.1080/08098131.2018.1490921
- David, J., Yeung, M., Vu, J., Got, T., & Mackinnon, C. (2018). Connecting the young and the young at heart: an intergenerational music program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(3), 330-338. doi: 10.1080/15350770.2018.1477436
- Elias, A. & Brown, A.D. (2022), The role of intergenerational family stories in mental health and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.927795
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fair, C.D. & Delaplane, E. (2014) "It is good to spend time with older adults. You can teach them, they can teach you": Second grade students reflect on intergenerational service learning. *Early Childhood Education Journal* 43(1), 19-26. doi: 10.1007/s10643-014-0634-9
- Fingerman, K.L., Pitzer, L., Lefkowitz, E.S., Birditt, K.S., & Mroczek, D. (2008). Ambivalent relationship qualities between adults and their parents: implications for both parties' well-being. *The Journals of Gerontology, Series B*, 63(6), 362-371. doi.org/10.1093/geronb/63.6.P362

- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies* 1(1), 49-58.
- Fivush, R., Bohanek, J.G., & Zaman, W. (2010). Personal and intergenerational narratives in relation to adolescents' well-being. In T. Habermas (Ed.), *The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. New Directions for Child and Adolescent Development*, 131, 45-57.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Gagalis-Hoffman, K., Zabriskie, R. B., & Freeman, P. A. (2016). A retrospective consideration of recreational family storytelling among parents and their adult children. *Marriage & Family Review*, 52(4), 392-412. doi:10.1080/01494929.2015.1100696
- Guardabassi, V. (2025). Improving children's attitudes towards older people's competences: a weekly intergenerational summer camp. *BMC Psychology* 13, 542-552. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02806-w>
- Holloway, J., Sayeed, O., & Jurivich, D. (2023). Tellegacy: an intergenerational wellness and health promotion project to reduce social isolation and loneliness in older adults: a feasibility study. *International Journal of Environment Research and Public Health* 20, 7094. <https://doi.org/10.3390/ijerph20237094>
- Jakubowski, K. & Eerola, T. (2022). Music evokes fewer but more positive autobiographical memories than emotionally matched sound and word cues. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 11(2), 272-288. doi:10.1016/j.jarmac.2021.09.002
- Janata, P., Tomic, S.T., & Rakowski, S.K. (2007). Characterization of music-evoked autobiographical memories. *Memory*, 15(8), 845-860. doi: 10.1080/09658210701734593
- Jäncke, L. (2008). Music, memory, and emotion. *Journal of Biology*, 7(21). doi:10.1186/jbiol82
- Jang, S. (2020). Intergenerational choir: a qualitative exploration of lived experiences of older adults and student music therapists. *Journal of Music Therapy*, 57(4), 406-431. doi.org/10.1093/jmt/thaa012
- Levy, B. (2009). Stereotype embodiment: a psychosocial approach to aging. *Current Directions in Psychological Science*, 18(6), 332-336.

- Liu, Q. (2023). Intergenerational learning and the elderly-friendly learning society. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media* 11, 243-249. doi: 10.54254/2753-7048/11/20230749
- McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology* 5(2), 100-122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Meredith, J. (2020). A qualitative exploration of undergraduate students' experiences of psychological safety in the classroom. *Master of Arts in Higher Education (MAHE) Theses*. Taylor University. <https://pillars.taylor.edu/mahe/167>
- Merrill, N. & Fivush, R. (2016). Intergenerational narratives and identity across development. *Developmental Review*, 40, 72-92. doi:10.1016/j.dr.2016.03.001.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Mundt, E. & Hänze, M. (2023). Course characteristics influencing students' oral participation in higher education. *Learning Environment Research* 26, 427-444. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09437-7>
- Murayama, Y., Ohba, H., Yasunaga, M., Nonaka, K., Takeuchi, R., Nishi, M., Sakuma, N., Uchida, H., Shinkai, S., & Yoshinori Fujiwara (2015). The effect of intergenerational programs on the mental health of elderly adults. *Aging & Mental Health* 19(4), 306-314. doi: 10.1080/13607863.2014.933309
- Pratt, M.W., Norris, J.E., Hebblethwaite, S., & Arnold, M.L. (2008). Intergenerational transmission of values: family generativity and adolescents' narratives of parent and grandparent value teaching. *Journal of Personality*, 76, 171-198. doi:10.1111/j.1467-6494.2007.00483.x
- Sakurai R, Yasunaga M, Murayama Y, Ohba H, Nonaka K, Suzuki H, Sakuma N, Nishi M, Uchida H, Shinkai S, Rebok GW, & Fujiwara Y. (2016). Long-term effects of an intergenerational program on functional capacity in older adults: Results from a seven-year follow-up of the REPRINTS study. *Archives of Gerontology and Geriatrics* 64, 13–20. doi: 10.1016/j.archger.2015.12.005
- Sedikides, C., Leunissen, J., Wildschut, T. (2022). The psychological benefits of music-evoked nostalgia. *Psychology of Music* 50(6), 2044-2062. doi.org/10.1177/03057356211064641
- Severe, E., Stalnaker, J., Hubbard, A., Hafen, C.H., Bailey, E.G. (2024). To participate or not to participate? A qualitative investigation of students'

complex motivations for verbal classroom participation. *PLoS ONE* 19(2), e0297771. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297771>

Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2011). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.

Thompson, P. A. & Schrodt, P. (2015). Perceptions of joint family storytelling as mediators of family communication patterns and family strengths. *Communication Quarterly*, 63(4), 405–426. doi:10.1080/01463373.2015.1058286

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In Tulving, E. & Donaldson, W. (Eds.), *Organization of Memory*. New York: Academic Press, 382-402.