



מאמרים

“אני רגילה לגמרי”: יהודיות, ישראליות ולבנות כעוגנים זהותיים בתהליך התמודדותם של תלמידים אתיופים עם גזענות בישראל

שולה מולא

בעולם הלבן נתקל האדם הצבעוני בקשיים בגיבוש
סכמת הגוף שלו. [...] שוטטתי על עצמי במבט
אובייקטיבי, גיליתי את השחורות שלי, את תכונותיי
האתניות (פרנץ פנון [2004, עמ' 84-85]).

תקציר

מאמר זה עוסק בהתמודדות של תלמידים אתיופים הלומדים בבתי ספר תיכוניים בישראל עם יחס גזעני כלפיהם. המחקר מבוסס על ראיונות עומק מובנים למחצה עם התלמידים, החושפים את הדרכים שבאמצעותן הם מבקשים להשתלב בחברה הישראלית. הממצא העיקרי הוא, שהתמודדותם של התלמידים עם היחס הגזעני כלפיהם נעשית באמצעות חתירה יומיומית להציג את עצמם, לעיתים מתוך התכחשות והתנכרות עצמית, כ“רגילים” לגמרי, באמצעות עיגון הנרטיב שלהם ביהדות, בישראליות ובלבנות (whiteness). הנחת היסוד של כותבת המאמר היא שהאחריות המרכזית לשינוי הדינמיקה של ההדרה והגזענות מוטלת על כתפי המבוגרים, ובאופן ספציפי המורים. חשיפת המורים לדרכי ההדרה ולמנגנונים שפיתחו התלמידים להתמודדות עימה תתרום תרומה ניכרת לביסוס הזדמנויות חינוכיות שוות והוגנות עבור התלמידים האתיופים במערכת החינוך הישראלית.

* מאמר זה הוא פיתוח של עבודת תזה לתואר מוסמך באוניברסיטה העברית, בהדרכתה של פרופ' תמר רפפורט. תודתי נתונה לה.

מבוא

בישראל חיים כ־144 אלף ישראלים ממוצא אתיופי, ומהם כ־60 אלף הם ילידי הארץ. חצי ממספר העולים עלו בגלי העלייה הראשונים, עד תחילת שנות התשעים של המאה שעברה, וחציים עלו מאמצע שנות התשעים (למ"ס, 2016). ישראלים אלה נתקלים במכשולים רבים הנובעים מנראותם הפיזית, המסגירה אותם כזרים וכלא שייכים. הנראות הגזעית שלהם מעצימה את מסכת הקשיים הרגילים שבהם נתקלים מהגרים מתוקף היותם זרים, אם כיחידים ואם כקבוצה.

מאמר זה עוסק בתלמידים אתיופים הלומדים בבתי ספר תיכוניים המתמודדים עם יחס גזעני כלפיהם.¹ הדיון במושג גזענות מתבסס על ההגדרה הסוציולוגית ולפיה "גזע" אינו עובדה ביולוגית, אלא הבניה חברתית תרבותית. פרדיגמה זו שונה מהפרדיגמה שעליה התבססו מרבית המחקרים שעסקו במפגש בין תלמידים ובין החברה הישראלית עד כה, הלוא היא הפרדיגמה הפסיכולוגית, המניחה כי ה"בעיה" וגם הפתרון נמצאים אצל הסובייקטים המתמודדים עם מופעי הגזענות (מזרחי, 2011; Berhanu, 2005), ועקב כך, הם מתמקדים בפרט (לוי, 2016; Walsh & Tuval-Mashiach, 2012), ולא במנגנונים חברתיים.

מסגרת התייחסות רלוונטית לסוגיה שבה עוסק מאמר זה מספקת תאוריית הגזע הביקורתית (Critical Race Theory, CET). על פיה, חשיפת יחסי הכוח המקנים לאדם הלבן עליונות ויתרון אוטומטי, בשל כישרון ויכולת מולדים לכאורה של האינדיבידואלים, היא צעד ראשון בתהליך של שינוי חברתי (Crichlow, 2015). על סמך תאוריה זו אני מבקשת לטעון כי תלמידים אתיופים מזהים את יחסי הכוח החברתיים המקנים ללבן יתרונות בשל צבע עורו. בעקבות כך הם פיתחו אסטרטגיה, לעיתים תוך כדי התכחשות והתנכרות עצמית ואימוץ מאפיינים מובהקים של יהדות, ישראליות ולבנות (whiteness) – שלושה פרמטרים שיש ביניהם חפיפה מסוימת – כדי להציג את עצמם כ"רגילים לגמרי". למותר לציין שהמאמץ האינטנסיבי של הצעירים האתיופים להתערות במרחב הישראלי מבחינה חברתית ותרבותית ולזכות ברגילות, נתקל במכשול בלתי עביר – צבע העור. היטיב לנסח מצב זה פרנץ פנון:

1 השתמשתי במחקרי במונחים "אתיופים" או "ממוצא אתיופי" על מנת להגדיר את היהודים האתיופים שחיים בישראל, כולל ילידי הארץ. המונח המקובל "יוצאי אתיופיה" מובא רק בהקשר של ציטוט מקורות חיצוניים.

"השחור אינו יכול להתחפש או לשחק את הלבן, כי הוא כבול בתוך השחורות שלו בהיותו עבד של חזותו" (פנון, 2004, עמ' 88).

הנחת היסוד של מחקר זה היא שהאחריות לשינוי הדינמיקה של ההדרה והגזענות מוטלת על כתפי המחנכים ולא על כתפי התלמידים האתיופיים. אני מאמינה שחשיפת המחנכים לקולותיהם של התלמידים תביא לשינוי תודעה ולחיפוש דרכי הוראה חדשות, שיאפשרו למגוון הקולות הפרטיים והתרבותיים לזכות ביחס הוגן ומאפשר במרחב הכיתתי והביתי ספרי.

גזע, צבע וגזענות – הדיאלקטיקה של הגזע כנוכח ונעלם

בדיון בהגדרה של גזענות אפשר להבחין בשתי גישות: הגישה המסורתית, הרואה בגזע עניין ביולוגי, וגישה מאוחרת יותר, הרואה בו קטגוריה מומצאת שמקורה בהבניה חברתית. בעיני הגישה הראשונה, גזענות היא דעה קדומה או אפליה נגד קבוצות אנשים בשל השתייכותם לגזע, השתייכות העוברת מדור לדור בתורשה. על פי תפיסה זו, הביולוגיה היא שמגדירה את האנשים, את התנהגותם וגם את מנת המשכל שלהם (Goldenberg, 2003; Greenwood, 1984).

הגישה השנייה התחילה לצמוח בשנות השבעים של המאה ה-20, והחוקרים שהשתייכו אליה טענו כי הגדרת הגזע אינה ביולוגית אלא חברתית, תרבותית ופוליטית (יונה ושנהב, 2008; Hardimon, 1995; Guillaumin, 1990; Fields, 2003). ואולם גם אם מתעלמים מהיותו של הגזע עובדה ביולוגית, הקטלוג הגזעי אינו נעלם. ניסוחו הנוקב של גילמין, "גזע אינו ממש, אולם הוא קיים [...] גזע אינו ממש, אבל הוא הורג אנשים" (Guillaumin, 1995, p. 19), חושף את הדיאלקטיקה שבשיח האנטי-גזעני, המאפשרת את הנכחת התופעה ואת הכחשתה בעת ובעונה אחת. דו-ערכיות זו שכיחה בשיח הליברלי-לכאורה נגד גזענות. ואכן, אף על פי שהגזע "אינו ממש", הרי באופן פרדוקסלי דווקא היוזמות למיגור הגזענות, המכוננות "פרקטיקות חברתיות מוגזעות" (racialized social practices) (Hardimon, 2003, p. 437), מנכיחות את קיומו. פרקטיקות חברתיות מוגזעות באות לידי ביטוי בפעולות שונות, ובהן איסור אפליה על בסיס גזעי, הפעלת תוכניות חינוכיות לקידום ההבנה ה"בין-גזעית" והעדפה מתקנת על בסיס "השתייכות גזעית". במילים אחרות, עצם קיומם של תהליכי הבניה חברתית על בסיס תפיסת גזע ומסמניו השונים מוביל להגזעה (racialization). הבניה זו מפרשת

את התרבותי ואת החברתי במונחים של גזע ומייחסת מהות גזעית לסובייקט או לפעולה התרבותית. הגזעה מובילה אפוא לגזענות, הן במישור המושגי והן במישור המעשי, שכן אי-אפשר למיין את המין האנושי לקבוצות על פי קריטריון הגזע בלי להניח הנחות גזעיות (אלוני, 2015; שנהב, 2015; Omi & Winant, 2014). ואולם בעוד גזע יכול להיות מובן כקטגוריה חברתית ותרבותית, הרי צבע העור מסמן אנשים כשונים מאחרים באופן ביולוגי (Boyd, 2003). צבע העור הוא אחד המסמנים הבולטים והמוכרים ביותר של הגזעה ביולוגית. בחברות רבות ניכרת מודעות מהותנית לצבע העור ולתכונות המיוחסות לו. רוב המחקרים בסוציולוגיה מסבירים הברלים חברתיים "בין-גזעיים" על סמך הברלים בצבע העור, ובכך הם שבים ומנכיחים את הצבע כגורם להגזעה ולגזענות (שנהב, 2015).

יהודי אתיופיה בישראל – מוכלים ומודרים

בעידן הגלובלי העכשווי הולכת ומתרחבת תופעת ההגירה ממדינות לא-מערביות אל מדינות המערב, ועימה מתרחב האי-שוויון האתני-גזעי המבוסס על הברלים תרבותיים ועל הברלים בצבע עור. הדבר הוליד את התופעה המכונה בספרות הסוציולוגית "מַעְבָּר" (passing), ובה קבוצות ויחידים המודעים ליחסי הכוח הגזעיים שואפים להציג את עצמם כשייכים לקבוצת הרוב במערב – הלבנים – כדי להימנע מסימונם כנחותים (Hobbs, 2014; Kennedy, 2001; Khanna & Johnson, 2010). מעבר כזה הוא בדרך כלל בכיוון אחד בלבד – מזהות המיעוט הסובלת מסטיגמות לזהות הרוב ה"לגיטימית" (גופמן, 1983; פנון, 2004).² בישראל, תופעת המעבר מכונה "השתכנזות", ביטוי המבטא נקיטת פרקטיקות של אימוץ מאפייני זהות הנחשבים ל"אשכנזיים" (דהאן כלב, 2002; כוזם, 1999; ששון-לוי ושושנה, 2014). שלא כקבוצות מודרות אחרות בחברה, למשל "מזרחים", שפעמים רבות מצליחים לעשות את ה"מעבר" (למרות חששם התמידי שמא יום אחד תיחשף זהותם המזרחית), לאתיופים בישראל זהות הבולטת לעין תמיד בשל צבע עורם, כך ש"השחור יכול לחקות את הלבן בשפתו ובטעמו, להיות 'כמעט' כמוהו, אך לעולם יישאר כלוא בשחורותו" (פנון, 2004, עמ' 27). בדומה לכך,

2 לאחרונה מתרחב הדיון ב-"reverse passing". דוגמה לכך הוא הדיון במקרה של רייצ'ל דולזל (Rachel Dolezal), פעילה מרכזית בארגון האמריקאי-אפריקאי NAACP, שהתגלתה כלבנה ש"עשתה passing" לשחורה (Beydoun & Wilson, 2017).

האתיופי בישראל יכול להיות כמעט פרנג' (כינוי לזרים באמהרית)³ אך לעולם לא יוכל להיות ממש כזה.

לכן, הנוכחות של יהודי אתיופיה בישראל מאתגרת את השיח ההגמוני המכחיש את הריבוד הגזעי בתוך הקולקטיב היהודי ומתבסס על עקרון "קיבוץ הגלויות", המהווה את הבסיס הלגיטימי לקיומה של מדינה יהודית. הדיון על יחסי כוח לא שוויוניים בין אשכנזים למזרחים נדחק למסגרות אנליטיות חלופיות, העוסקות ב"שסעים חברתיים", ב"פערים עדתיים" וב"בעיות קליטה" (שוחט, 1999; שנהב, 2003; ששון-לוי ושושנה, 2014). במילים אחרות, הדיון בהבדלים בין הקבוצות היהודיות נשען על תאוריות העוסקות ב"אתניות" ומבוסס על הגדרת היהודיות כיוצאת מתוך ההנחה שכל יהודי התפוצות הם נציגים של ישות ביולוגית ייחודית שיש לה היסטוריה תרבותית ודתית משותפת (שוחט, 2001; שנהב, 2003; פלק, 2006). ואולם, הדיון ביהודי אתיופיה אינו יכול להתבסס רק על מונחים של אתניות, כמו הדיון על ה"מזרחים", שכן הוא מחייב התייחסות תאורטית לגזע, בשל העובדה שהאתיופים מסומנים מבחינה ויזואלית כ"גזע" (יעקובי, 2015; שנהב, 2003; ששון-לוי ושושנה, 2014).

שאלת הגזע בנוגע ליהודי אתיופיה התחילה בדיון הציבורי עוד טרם עלייתם לישראל, ומחקרים רבים על יהדות אתיופיה עוסקים במישרין או בעקיפין במוצאם, בקשר שביניהם ובין יהדות העולם (כהנא, 1975; פייטלוביץ, 1959; קפלן, 1987, 1987) ובפולמוס על מעמדה ההלכתי של הקהילה, סוגיה שהיא אקטואלית גם כיום (ולדמן, 1989, 1992; ענתביימיני, 2003, 2010; קורניאלדי, 1988; שלום, 2012; שלוש, 1988). השאלה בדבר קיומו של קשר גניאולוגי בין יהודי אתיופיה ובין שאר היהודים מספקת עבודה רבה לחוקרים, אך עדיין חסרים מקורות ראשוניים שיוכלו לבסס את המסקנות בנושא (קפלן, 1987; Haynes, 2009).

גם המצדדים בהכלתם של ה"פלשים" (כינויים של ביתא ישראל בפי שכניהם הנוצרים. משמעות המונח – "פולשים", "זרים", "חסרי אדמה") בתוך הקולקטיב היהודי וגם המתנגדים לכך השתמשו במונחים הנוגעים בגזע כדי לשכנע את הצד האחר בטיעוניהם. המצדדים טענו שאסור להשאירם שם בגלל צבעם, שכן הדבר

3 יש המייחסים את מקור המילה למילה האנגלית foreign. בערבית המדוברת בארץ ישראל, וגם בעברית מדוברת, שימשה המילה "פרנג'י" לתיאור של התנהגות אירופית, כגון הופעה בחליפה ועניבה ולא בבגד מקומי (בן אמוץ ובן יהודה, 1972, עמ' 191).

עלול להביא להאשמת ישראל והעם היהודי בגזענות, ואילו המתנגדים טענו כי דווקא בגלל צבע עורם צריך להשאירם שם, שכן הוא מונע את האפשרות להכלילם בקולקטיב היהודי, הנתפס כלבן (טננבאום-דומנוביץ, 2013).

הדיון בהכללתם של יהודי אתיופיה בקולקטיב היהודי הוכרע בפסיקה שפסק הרב עובדיה יוסף בשנת 1973, ולפיה יהודי אתיופיה הם צאצאים של העם היהודי, ועל כן יש להעלותם ארצה. למרות זאת, פרקטיקות הקליטה של עולי אתיופיה משקפות אמביוולנטיות – מצד אחד הכלה תוך כדי תביעה מהם להשיל מעליהם סממנים דתיים ותרבותיים שהביאו עימם ולעבור אקט סמלי של "גיור לחומרא", ומן הצד השני, הדרה באמצעות בידוד ובירודל במרחבים פיזיים בכל תחומי החיים (גודמן, 2008; הולט, 1997; הרצוג, 1998; וייל, 1997; סבירסקי וסבירסקי, 2002; Guetzkow & Fast, 2016; Mengistu & Avraham, 2015; Yosef, 2016).

הדרה זו באה לידי ביטוי בהחזקתם של עולי אתיופיה באתרי קליטה ארעיים מבודדים ומופרדים (הרצוג, 1998; סבירסקי וסבירסקי, 2002). גם שיכונם בדיוור קבע מאופיין בגישה פטרנליסטית ואמביוולנטית. על פי מסמכים רשמיים של המשרד לקליטת עלייה, שיכון העולים באזורים חלשים לא תוכנן מראש (אסטמן, גדור וסלמון, 1985; גינדין ואלפסי, 1991), אך גם עולי שנות השמונים וגם אלו שעלו בשנות התשעים פוזרו בפריפריה החברתית-הכלכלית של המדינה, אף שלאורך כל התהליך הכירו רשויות הקליטה את הקשר ההדוק שבין מדיניות הדיוור לשאר היבטי הקליטה, ובעיקר חינוך, תעסוקה ורווחה (סבירסקי וסבירסקי, 2002; Halper, 1985).

באשר לטיפול בחינוך של יוצאי אתיופיה, כאן אפשר לראות דינמיקה של דבר והיפוכו: אמנם המדיניות המוצהרת היא פיזור התלמידים בבתי ספר חזקים, אך בפועל הם מרוכזים בבתי ספר מוחלשים (וייל, 1997; וייסבלאי, 2010; סבירסקי וסבירסקי, 2002). גם כשתלמידים אתיופים משולבים בבתי ספר עיוניים הנחשבים לחזקים יותר, הם מנותבים לכיתות חלשות נפרדות (רבינוביץ, 2017). כתוצאה מכך, מאז הגיעם לישראל קיים פער משמעותי בהישגים הלימודיים בין התלמידים ממוצא אתיופי ובין הממוצע הארצי במגזר היהודי (למ"ס, 2016; מיצ"ב, 2017).

במחקר על מצב החינוך של התלמידים ממוצא אתיופי בישראל נטען שכאשר ניגשים לבחון את בעיית ההישגים של התלמידים האתיופים בישראל, מתעלמים הן מהגישה של הממסד החינוכי לשונות התרבותית בינם ובין החברה הישראלית והן מההקשר החברתי-כלכלי שבו פועלת מערכת החינוך (Berhanu, 2001).

2005). טענה דומה היא שבמקום לדבר על הגזענות הממוסדת כגורם המכשיל את התלמידים האתיופיים, מציגים את התלמידים כ"תת־הישגיים", ובדרך זו מקבעים את התפיסה הרואה בתלמידים האתיופיים עצמם את האחראים למצבם הבעייתי, ולא במערכת, שאינה בנויה לעבוד עם תלמידים השייכים לקבוצות המודרות (זיו, 2012).

מתודולוגיה: מבט מבפנים ומבחוץ

המאמר מבוסס על מחקר איכותני־פרשני שערכתי, שמקורותיו הם ראיונות עומק מובנים למחצה (Gubrium & Holstein, 2002). הראיונות נותחו בגישה פרשנית בדרך של זיהוי תמות מרכזיות ומציאת קשרים ביניהן (שקרי, 2004; Braun & Clark, 2006). עבדתי מתוך מודעות למיקום המיוחד שלי – מצד אחד אני "חוקרת מבפנים", שכן אני חולקת עם הנחקרים את זהותי האתנית, ומן הצד השני אני "חוקרת מבחוץ" בגלל מרכיבי הזהות האחרים שלי: גיל, מקצוע, מעמד, ותק בישראל והסמכות שלי כמורה.

יש חוקרים הטוענים שאדם השייך לקבוצה הנחקרת לא יכול לדרת לעומק התופעה שהוא חוקר, שכן ניסיונו האישי גורם להטיות מפאת המעורבות האישית והפרספקטיבה הקרובה יתר על המידה. הטיות אלו, לדידם, עלולות לגרום לאובדן האובייקטיביות והניטרליות הנדרשות לחוקר (Weil, 1995). חוקרים אחרים מדגישים את היתרונות שבכך, וסבורים שהשתייכותו של החוקר לקהילות מודרות על בסיס אתני, גזעי, דתי או מגדרי לא רק מעצבת את נושאי המחקר שהוא בוחר, אלא מחדדת את רגישותו, מדעת או שלא מדעת, לבחון את פרקטיקות ההדרה, ומניעה אותו לחשוב ולכתוב לאו דווקא בדרך המלך של הכתיבה המחקרית (Foley, 2000-2001; Levinson, & Hurtig, 2000-2001). ואכן, המעמד של "חוקרת מבפנים" העניק לי פרספקטיבה שיצרה מעין שוויון וסימטריה ביני ובין המרואיינים, ואף תרם ליצירת תחושה שאני "מבינה עניין", דבר שהוביל אותם להיפתח ולבטא את תפיסותיהם בחופשיות ובכנות, בלי חשש שמא דבריהם לא יובנו או ינוצלו לרעה (בורדייה, 2005). אני מקבלת את הטענה כי אמנם ניטרליות אינה אפשרית, אך מבקשת להזכיר כי יש רמות שונות של מודעות להטיות אפשריות במחקר (Corbin-Dwyer, 2009). עם זאת, מן הראוי לשאול מהי הזרות הרצויה ביחס לנושא הנחקר וכיצד היא נקבעת, מיהו הזר ומיהו המוכר.

חוקרים מציגים פרשנות אחרת למושגים insider ו-outsider. על פיה, לכל חוקר יש מאפיינים מסוימים הזהים לאלה של חברי הקבוצה, היכולים להיות פיזיולוגיים, חברתיים, תרבותיים או אחרים, כך שממילא החוקר הוא insider ו-outsider בעת ובעונה אחת (Kikumura, 1986; Rabe, 2003). לפי הגדרה ממוקדת יותר, חוקר זה הופך להיות insider אם ידע פנימי ואינטימי על הקהילה הנחקרת נגיש לו (Greene, 2014).

הבחירה במחקר איכותני מזמנת לחוקר אתגר, שכן מחקר כזה תובע ממנו רמת רפלקטיביות המאפשרת לו להיות בתנועה בין ה"מוכר" ל"זר", מצבים שלכל אחד מהם יש יתרונות וחסרונות, ולשמור על מנעד נכון בין ה"פנים" ל"חוץ". במילים אחרות, תהיה זהותו של החוקר אשר תהיה, עליו למצוא את דרך הביניים שבין מעורבות ואמפתיה כלפי משתתפי המחקר לבין ריחוק מהם וחשיבה ביקורתית בנוגע להם (Corbin-Dwyer & Buckle, 2009; Kikumura, 1986).

שדה המחקר ואופן ביצוע הראיונות

המחקר נערך בחמישה בתי ספר המשתייכים לזרם הממלכתי-דתני בירושלים, הנבדלים זה מזה מכמה בחינות ובהן הרכב האוכלוסייה, רמת הדתיות וסגנונה, מיקום בית הספר ורמת הלימודים בו. שדה המחקר המרכזי היה בית הספר שבו לימדתי בשנים שבהן נערכו הראיונות. מדובר בבית ספר "דתי פלורליסטי", המשתייך לזרם החינוך הממלכתי המשלב, שמטרתו לגשר בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי-דתי. שני בתי ספר נוספים היו בתי ספר מקצועיים, אחד המשתייך לרשת אורט ואחד המשתייך לרשת אמי"ת. בתי ספר אלו, המאופיינים ברמת לימודים בינונית ובאוריינטציה דתית מתונה, שוכנים בלב שכונות מוחלשות, ורוכזים תלמידים באים מהשכונה שבה הם ממוקמים. שני האחרונים היו אולפנות, האחת משרתת בעיקר את העילית של שכונה בצפון העיר, אך לומדות בה גם תלמידות מרחבי העיר ירושלים ומהיישובים מסביבה, והאחרת שוכנת בשכונה הנחשבת לחלשה. בתי הספר שנבחרו מייצגים אפוא מגוון של מוסדות חינוך דתיים בהיבטים של רמת דתיות, רמת הישגים ומעמד חברתי-כלכלי. בבית הספר הדתי פלורליסטי עבדתי כמורה מן המניין, ובבתי הספר האחרים ביקרתי רק פעם או פעמיים כדי להתרשם ולהתוודע לבית הספר.

הכלי המרכזי לאיסוף הנתונים במחקר היה ראיון עומק (in-depth interview) מובנה למחצה. במסגרת המחקר ראיינתי 20 תלמידים, 6 בנים ו-14 בנות, כולם תלמידי כיתות ט'-י"ב. במהלך גיבוש קבוצת המחקר השתדלתי ליצור הטרוגניות מבחינת שנת העלייה שלהם ושל הוריהם, השייכות הפנים קהילתית, האזורים שמהם הגיעו באתיופיה, משך השהות במסגרת בית ספרית ומגדר. מספר הנערות גדול מזה של הנערים, מכיוון שהן גילו יותר נכונות להשתתף במחקר – תופעה שכיחה במחקרים המבוססים על ראיונות התנדבותיים (Squire, 2013; Herod, 1993).

כרבע מהמראיינים למדו בבית הספר שבו לימדתי, ושאר המראיינים גויסו בטכניקה של "כדור שלג" (snowball technique), שבה כל מראיין הפנה אותי אל חבריו (Morgan, 2008). שמותיהם של כל המראיינים שונו כדי להגן על פרטיותם. הראיונות נערכו מחוץ לבית הספר, לרוב בבתי המראיינים, ומיעוטם במקומות כגון בתי קפה וגינה ציבורית, או במשרדי האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה. רוב השיחות נערכו בעברית וקצתן באמהרית, לפי בחירת התלמיד. בשלב הראשון ביקשתי מהמראיינים לספר בקצרה על עצמם ועל משפחתם, ובהמשך הם התבקשו לספר באופן חופשי את סיפור עלייתם וקליטתם הראשונית. ההתערבות מצידו הייתה רק לצורך הבהרה או הרחבה של הנאמר.

בתחילת הדרך, ביצוע הראיונות היה רווי בתסכול ובתחושה של מבוי סתום. המראיינים חסכו במילים, ענו לי ב"כן" ו"לא", או שאלו "מה את רוצה שאני אגיד לך?". אולם לאט-לאט שיניתי את מסגרת הריאיון. התחלתי בו בלי מכשיר הקלטה, ורק אחרי שיחת היכרות וקבלת הסכמה מצד המראיין הפעלתי אותו. עד אז סיפרתי על עצמי ועל המחקר באופן כללי ("אני רוצה להבין טוב יותר את מה שקורה בבתי הספר, למשל, לדעת איך אתם לומדים, איך אתם מרגישים בכיתה, בהפסקה, עם החברים ועם המורים", והוספתי, "זה חשוב כדי שנוכל לשפר את מה שצריך לשפר בעתיד"). בשלב זה לא הזכרתי את המילה "גזענות". השלב הזה של small talk סיפק להם הזדמנות לקיים מעין ריאיון איתי ולהתוודע אליי.

כדי ליצור מסגרת משותפת לכלל הממצאים, נשאלו כל המראיינים שאלות על חייהם באתיופיה, על ציפיותיהם עם הגיעם לישראל ועל חוויית המפגש ביניהם ובין היהודים בישראל. כמו כן הם התבקשו להביא דוגמאות ולתאר אירועים מחיי היום-יום שלהם. בשלב השני ביקשתי מהם לספר באופן ממוקד על חיי היום-יום שלהם בבית הספר ועל יחסיהם עם עמיתיהם הלא אתיופים, עם עמיתיהם האתיופים

ועם מוריהם, ולהשוות בין החיים שלהם בבית הספר לאלו שבבית ובשכונה. ככל שהתקדמו הראיונות, כך הלכו ונגעו המרואיינים בסוגיות של "שחורות" ו"לבנות" וניסו להסביר את המשמעויות ואת ההשלכות של ההבחנה ביניהם, וכן את הדילמה של מקומם שלהם בין השחורות ללבנות.

ראוי לשים לב שבדרך כלל המושגים המרכזיים של הנושא הנחקר נאמרו באמהרית – למשל, נצ'ים (לבנים), פרנג'ים, אתיופים וחבשה (חבשים) – אך היו גם מושגים שנאמרו בעברית, לדוגמה המילה "שחורים", ולא "טקור", שהיא המילה ההופכית ל"נצ'י" – לכן. באתיופיה שימש שם התואר "טקור" בעיקר לציון קבוצה מסוימת הנקראת "בִּרְה", הכוללת את בני השבטים הדרומיים באתיופיה ובסודן שנשבו לעבדות בידי האתיופים תושבי ההרים, הנבדלים מאנשי השפלה גם מבחינה תרבותית וגם מבחינת המאפיינים הפיזיים, כלומר הם כהים יותר (Salamon, 2003). אולם עם הגעתה של הקהילה היהודית לישראל, התחיל המונח טקור (ובעברית שחור) לציין את חברי הקהילה כולה הן בפי הישראלים הלבנים והן בפי האתיופים עצמם, שהפנימו את עמדתם של הישראלים. נראה שבהמשך לשימוש במונח מכליל זה התחילו בקהילת האתיופים להשתמש גם במילה נצ'י לתיאור כל ישראלי שאינו שייך לקהילה האתיופית. במקור, המילה נצ'י אינה מילה ניטרלית לתיאור גוון עור, אלא מונח בעל קונוטציה שלילית. כלומר, כבר באוצר המושגים של התלמידים שרואינו אפשר לראות את העירוב בין גזע, צבע ולאום לשם הגדרה עצמית אל מול אחרים.

ממצאים: איך להיות "רגילים לגמרי"

הממצא העיקרי שעלה מהראיונות הוא השימוש החוזר במונחים "רגיל" ו"כמו כולם", מונחים המבטאים את רצונם העמוק של הצעירים ושל הצעירות האתיופים להיות "נורמליים". עבור המרואיינים, להיות רגיל משמעותו להפסיק להיות זר ואחר. בגלל צבעם, זרותם טבועה בגופם, ולכן הניסיון שלהם "לעבור" (to pass) את מבחן ה"מקומיות" נועד לכישלון. כך הוא הן עבור המהגרים החדשים והן עבור מהגרים ותיקים, וגם עבור ילידי הארץ.

אורלי בת ה-17 היא בת להורים שעלו במבצע משה. היא לומדת באולפנה אליטיסטית ומבטאת בדבריה את הרצון להיות "רגילה". הרגילות באה לידי ביטוי בהתנהגות "כמו כולם":

אני שומרת תורה ומצוות, אני יוצאת, אני אוהבת לבלות עם חברות סתם, ככה... סרטים, רגיל כזה, כמו ילדה רגילה ישראלית. לא היו מזהים אותי אם לא היה לי את הצבע הזה [מעבירה אצבעותיה על הלחי] כאילו, אין משהו בי שונה, רגילה. [...] לא ממש יש הבדל. [יש] כיתה אחת של דתיות ממש. הכיתה השנייה היא של מתנחלות: סדינים על עצמם וכאלה. הכיתה שלי [...] לא ככה, רגיל: דתיות אבל [...] פתוחות, איך אסביר לך? רגיל, כי זה כזה כללי, רגיל, והשיחה בינינו היא לא של בועה, אלא של אקטואליה וטלוויזיה, לא רדוד (ההדגשות שלי).

אורלי חוזרת שוב ושוב על מילה "רגיל" כדי לתחום את מרחב המחיה התרבותי-חברתי והלימודי שלה, ככזה שמתקיים בו שילוב בין דתיות לליברליות, בין שמירת תורה ומצוות לחיים פתוחים הכוללים גם ענייני חולין. היא מבחינה בין הכיתה שלה לכיתה המקבילה שהיא של "דתיות מתנחלות". לדבריה, בניגוד לבנות כיתה, בנות הכיתה השנייה לא פתוחות לעולם. באפיון של כיתה כ"לא של בועה" היא מכלילה את עצמה בחברה הישראלית הדתית הציונית ה"רגילה". היא מציינת את הלבוש להבלטת האחרות של הבנות המשתייכות לזרם הדתי המחמיר יותר, העומדת כאמור, בניגוד ל"רגילות" שלה.

יונה, שעלה לארץ ב-1991, רואיין כשלמד בכיתה י"א באחד מבתי הספר של רשת אורט. הוא סירב לחלוטין לחשוף את שמו האתיופי (על חשיבותם של השמות ראו בהמשך). יונה שוקד על חיזוק הדימוי שלו כישראלי. לדבריו, הרגילות מתבטאת בכך ששוכחים את הנראות השונה של צבע העור. הרגילות שלו באה לידי ביטוי בבחירה של חברים ושל פרקטיקות רבגוניות המנכיחות את הישראליות ומרחיקות את האתיופיות:

לפעמים אני לא ממש זוכר שאני נגיד [שתיקה] אתיופי. אני חושב לא כמו אתיופים, גזענות וזה... לא חושב כל כך על איך אני נראה, נגיד שצבע שלי אתיופי. אני, אפשר להגיד, אני ישראלי, כמו כולם. לא באמת משנה לי שאני נגיד אתיופי או משהו כזה ו... הכול אני עושה רגיל, כאילו, כמו החברים שלי הישראליים. אני הולך אליהם לבית וזה... וגם הם באים אלינו לבית. ואימא שלי מבשלת אוכל רגיל גם להם וגם לנו.

יונה קושר את ההבחנה הגזעית להבניה חברתית: כששוכחים את הצבע, אפשר לשחרר את החשיבה. אם לא חושבים על הצבע, לא מרגישים גזענות. יונה אינו מתכחש לכך שהוא "מסומן" בצבע עור כהה, הרווי במאפיינים שליליים, אך הוא דוחה באופן מודע את העיסוק בהבדלים ומתמקד ברגיל ובדומה. אמנם יש לו צבע של אתיופי, אבל הוא חושב ופועל כמו הישראלים – כלומר, "רגיל". ההגדרה של יונה את ה"רגיל" מדלגת על ההבדלים בתוך הקולקטיב היהודי-ישראלי – ה"רגיל" הוא הלבן.

הרגילות של יונה באה לידי ביטוי בדרכים שונות. הוא מבקר בביתם של חברים "ישראלים", והם מבקרים בביתו, דבר לא טריוויאלי. הוא משקיע במערכת היחסים עם חבריו באופן מחושב. ההדדיות מתאפשרת בזכות העובדה שגם משפחתו מגויסת למסע ה"רגילות" לתוך החברה הישראלית הוותיקה. אמו מבשלת אוכל "רגיל", לא רק כשהלבנים באים אליהם, אלא גם להם, כמשפחה. היבט נוסף של רגילות העולה בדבריו של יונה הוא השימוש בעברית כשפה המדוברת בביתו. כששאלתי את יונה בתחילת הריאיון אם הוא מעדיף שאדבר איתו באמהרית, הוא צחק והוסיף שהוא "יודע מילים פה ושם" שלמד מהעולים בבית ספרו.

יונה גם ציין את יכולתם של הוריו לסייע לו ולאחיו בלימודים, בין שהם עושים זאת בעצמם, בשלבים הראשונים של בית הספר, ובין שהם רוכשים "שיעורים פרטיים", בשלבים מתקדמים יותר של בית הספר, כאינדיקציה להיותם "כמו הלבנים". הוא סבור שהיכולת לסייע בלימודים נדירה בקרב ההורים האתיופים האחרים. שיפור במעמדה הכלכלי של משפחתו מאפשר לו להשתחרר מעט מצבע עורו, לשכוח לפעמים שהוא אתיופי. תפיסתו היא שאם מצליחים להתעלם מהצבע, אם פועלים ומתנהגים "כמו כולם", אזי מושפעים פחות מתופעות של גזענות.

יהדות

הרגילות באה לידי ביטוי בתחומים שונים של החיים ובהם יהודיות, ישראליות ולבנות, ולפיכך צעירים אתיופים השואפים לרגילות מפעילים אסטרטגיות הקשורות בכל אחד משלושת היבטי רגילות אלה. פעמים רבות התחומים מופיעים בראיונות במשולב ויש חפיפה בין התחומים, ללא מדרג היררכי ביניהם. ההכרה שכדי להיות יהודי יש צורך בשייכות גינאולוגית ליתר העם היהודי מביאה את הצעירים שרואיניו להדגיש את נרטיב המוצא המשותף תוך טשטוש

סוגיית צבע העור. ביטוי לכך נמצא בסיפורה של מריטו. על שאלתי למה הוריה החליטו לעלות לישראל, היא ענתה:

איזה שאלה [את שואלת] למה? כי אנחנו יהודים, ואבא שלי וכולם רצו לעלות. זו ארץ שלנו, לא? הרבה שנים... כמו שאת יודעת, כולם יודעים, יהודים חלמו לבוא לארץ הקודש. לארץ שאלוהים הבטיח לאבות שלנו. את יודעת את כל זה, את רק שואלת. אני אגיד לך, כל היהודים צריכים לחזור לארץ ישראל... ה' הביא אותנו... הוא עזר. זה ארץ שלנו, לא?

מריטו עלתה לישראל עם משפחתה בשנת 2003, אחרי המתנה של כשבע שנים לאישור עלייה בקומפאונד, המחנות שבהם שהו הממתינים לעלייה באדיס אבבה. בעת קיום הריאיון היא למדה באולפנה בכיתה שלמדו בה תלמידות ממוצא אתיופי בלבד. על השאלה מדוע בחרו הוריה לעלות לישראל היא עונה בציניות, תוך מחאה על עצם השאלה. היא אינה מבינה למה אני שואלת אותה שאלות טריוויאליות לכאורה, שהתשובות עליהן מובנות מאליהן. היא מנסה להבין למה אני חותרת, ועונה תשובות קלאסיות הקשורות למימוש חלום שיבת ציון של משפחתה. היא חותמת את תשובתה בהבעת עמדה ציונית כמתבקש מנערה הלומדת בבית ספר דתי-לאומי, שעל פיה "כל היהודים צריכים לחזור לארץ ישראל".

אחת האסטרטגיות שנוקטת מריטו בהתמודדותה עם הבעייתיות של השתייכות היהודים האתיופים לקולקטיב היהודי הוא עירובו של אלוהים עצמו בסיפור העלייה. משפחתה זכתה לעלות לארץ בעזרת האל, עמדה שקשה לערער עליה. היא מציינת שישראל היא הארץ המובטחת לאבות, אברהם יצחק ויעקב, ושהיהודים האתיופים הם חלק מההבטחה האלוהית. העובדה שהאתיופים כאן חרף המכשולים שעורמים בפניהם בישראל מוכיחה חד-משמעית את היותם חלק מהעם, שלא רק זכאי, אלא גם חייב להיות כאן. בדרך זו מריטו מבטלת את הספקות המאיימים לסדוק את נרטיב המוצא המשותף שהיהודים האתיופים דבקים בו. עמדה זו, המדברת על הקולקטיב היהודי בשמו ומתוכו, הופיעה בראיונות נוספים עם תלמידים ממוצא אתיופי.

נוסף על האסטרטגיה של אימוץ הנרטיב המשותף, הצעירים האתיופים מקפידים על לימוד כללי המשחק של הנורמות ה"יהודיות". הפנמת הקודים של המערכת בענייני דת היא יסוד הכרחי לקיום במרחב הבית ספרי, שכן היא מסייעת להם לעצב לעצמם מסלול התקדמות נורמטיבי. כך, מרואיינת אחרת, זומה, מתארת

אימוץ מושלם, לפחות כלפי חוץ, של כללי הדת, המשתקף בהיבטים החיצוניים של סימון הדתיות. על השאלה מה המשמעות להיות דתיים בחיי היום-יום היא ענתה:

את רוצה, כאילו, שאני אספר לך הכול, בדיוק איך אנחנו עושים שבת וגם איך אנחנו דתיים וזה? אנחנו דתיים. אני תמיד הולכת ככה [עם חצאית]. גם אימא שלי הולכת עם מטפחת, ואבא שלי גם יש לו כיפה. זה לא שונה... בטח אנחנו שומרים שבת. אבא שלי הולך לבית כנסת וזה. אנחנו עושים רגיל כזה שבת. גם בחגים אותו דבר. אנחנו עושים. אבא שלי דתי, כולם דתיים. גם באדיס התפללנו וגם הכול כזה. לא שונה בכלום, עושים מה שכל האנשים עושים.

כשזומה חוזרת על שאלתי, היא מאפשרת לעצמה להתכונן לתשובה, לשקול מה מותר להגיד ומה מוטב להסתיר. אסטרטגיה זו תואמת את ממצאיה של סיגל נגר-רון במחקרה על נשים מזרחיות הסובלות משוליות חברתית. נגר רון המשיגה זאת כ"רפלקסיביות בזמן אמת", המבטאת את המודעות של המרואיינת למיקומה השולי בשיח הישראלי ואת ניסיונה להתקומם נגד זה תוך כדי הריאיון (נגר-רון, 2014, עמ' 114). השאלה ששאלתי הייתה בנושא רגיש, מכיוון שזומה שייכת לקבוצת הפלשמורה, והיא ומשפחתה עברו תהליך של "השבה ליהדות". קבלת תעודת העולה הנושאת את ההגדרה "יהודי" הותנתה בקבלת קיום תרי"ג מצוות, לרבות הסממנים החיצוניים, כגון מטפחת, חצאית וכיפה, וקיום פרקטיקות דתיות, דוגמת תפילה וקידוש. ייתכן שבדמיונה של זומה השאלה קשורה אסוציאטיבית למעקב ולחקירה של הממסד המגזרי, המטיל אימה על העולים בשנים הראשונות לגיורם, ובשל כך הם מחויבים להראות שהם אימצו בשלמות את מה שרצוי או מה שהוסכם בין המשפחה לממסד הרבני.

בניגוד לזומה, המבטאת סוג של השלמה עם חובת האימוץ של פרקטיקות דתיות בלי להעלות שאלות או הסתייגויות, אברו ותלמידות אחרות משמיעות קול חתרני. הן אומרות מפורשות שהן "משחקות לפי הכללים" כאסטרטגיה מחושבת למוכיליות חברתית עתידית, אך אינן מפנימות אותם, בידיעה שבעתיד הן ישתחררו ממסגרת זו. לשאלתי איך היא מסתדרת עם הנושא הדתי בחיי היום-יום שלה, עונה אברו:

אני עושה מה שצריך לעשות, את יודעת, נגיד חצאיות או תפילה בבוקר וזה, מה אכפת לי? זה לא קשה לי לעשות כמו כולם. [...] אני אגיד לך את האמת,

אני כבר לא כל כך מתחברת לתפילה, אבל אני רוצה עתיד טוב, [...] להראות שאני שווה משהו, שאני לא סתם כאילו... כמו כולם, כמו אתיופים. אז אני נכנסת, [...] כשקמים אני קמה, כשיושבים אני יושבת, רגיל כזה.

אם כן, הפרקטיקות הדתיות הנהוגות בבית הספר אינן מדברות אל אברו, אך היא מבינה שהיא חייבת לקיים אותן כדי למנוע את סילוקה מבית הספר. התפילה היא הגורם המכנס והמאחד את כל התלמידים בבית ספרה, ועל מי שקורא תיגר על התכנסות זו מוטלות סנקציות, עד סילוק מהמערכת. אברו רומזת על צעירים אתיופים רבים הנפגעים ממערכת החינוך לפני השלמת 12 שנות לימוד וקבלת תעודת בגרות. היא מבינה שהסיכוי שלה להצליח בעתיד טמון בהישארותה במסגרת הבית ספרית, בבניית עתידה ובהוכחה שהיא אתיופית שונה, כלומר, אחת שמקבלת על עצמה את הכללים ולא נושרת מבית הספר, ולכן היא מוכנה לשלם את המחיר של ביצוע מטלות שהיא אינה מזדהה אתן.

ישראליות

התחום השני המרכיב את השאיפה לרגילות הוא הישראליות שביטאו המרואיינים. "ישראליות" אינה מוגדרת חד־משמעית. אפשר לזהות אותה על בסיס ההבחנה הלאומית – ישראליות מול ערביות, או כהבחנה תרבותית, תרבות ישראלית מול תרבות אתיופית. לעיתים, הישראליות מופיעה בחפיפה עם יהודיות. בעיני המרואיינים, הישראליות באה לידי ביטוי בהיבטים תרבותיים חיצוניים, כגון מראה חיצוני, לבוש, תסרוקת, שפת דיבור, מאכלים והתנהגות.

עם הגיעם מאתיופיה לישראל נתקלים העולים במדיניות הקליטה המצפה מהם להחליף את שמותיהם לשמות עבריים (אבן-טוב ישראל, 1997). השמות הפרטיים ושמות המשפחה מסמלים זהות עברית, לאומית־ציונית, והם ממלאים תפקיד מרכזי ביצירת "הישראליות התקנית". שינוי השם הפרטי ושם המשפחה הוא אקט טרנספורמטיבי שבאמצעותו העולה אמור להשיל מעליו את סימני הגלות ולהוכיח את השתייכותו ללאום הישראלי־יהודי (לומסקי־פדר ורפפורט, 2010).⁴ פרקטיקה

4 רבים רואים את הגיחוך שבאקט הזה, ועל כך יעידו המערכונים הרבים שנכתבו עליו. השחקן יוסי וואסה בהצגת היחיד "באמהרית זה נשמע יותר טוב" מציג בהומור עוקצני את תהליך השיום, ומפנה את עוקצו הן כלפי "מחלקי השמות" והן כלפי "המקבלים" אותו.

זו הופעלה מימי קום המדינה ומופעלת גם כיום אל מול קבוצות מסוימות, כמו עולים מאתיופיה ועולים מברית המועצות העוברים תהליך גיור (גודמן, 2008). כמה מהמרואיינים שלהם שמות עבריים לא מיהרו "לנדב" מידע על שמותיהם המקוריים, גם כאשר שאלתי אותם ישירות על כך. על שאלתי "איך קראו לך באתיופיה?" ענה לי אלי-אסממאו:

לא משנה איך קראו לי שם, פה אפילו אימא שלי קוראת לי אלי [...]. קוראים לי אסממאו באמהרית. אימא שלי נתנה לי את השם בגלל שלאבא שלי היה ריב עם השכן... שהיה לו אדמה ליד האדמה שלנו. כשהוא חרש, חרש גם מהאדמה שלנו והם מאוד רבו. ואז כשנולדתי, אימא שלי קראה לי ככה, ואחר כך הם באמת השלימו. בגלל זה אני אסממאו, עושה שלום [...]. אבל בארץ קוראים לי אלי [...]. כשהייתי במרכז קליטה והלכנו לבית ספר, המורה לא יכלה להגיד "אס-מ-או" ואז נתנה לי את השם אלי [...]. היא שאלה את כולם אם רוצים שם חדש, והרוב רצו. בגלל זה רשמה ושלחה גם למרכז קליטה שירשמו, שלא יתבלבלו.

לפי המסורת האתיופית, האם נותנת ליילוד שם, ולפעמים האב נותן שם נוסף, גם הסבתא וגם הדודה נותנות שם, ואפילו האח הבוגר. לכל אחד מהשמות משמעות הקשורה לנסיבות של חיי המשפחה בזמן הלידה. וכך, מגיל צעיר הילדים רגילים שבני משפחה שונים קוראים להם בשמות שונים. המעבר ממסורת של ריבוי שמות, הרווחת בתרבות האתיופית, לשימוש בשם עברי יחיד הוא אחד הביטויים העמוקים לכניעתם – או לתשוקתם – של המהגרים להשיל מעליהם את הישן בתקווה להקהות את חוויית האחרות שלהם.

אחרי שאלי הסכים לחשוף את שמו האתיופי, אסממאו, "עושה שלום", הוא דיבר בהתרגשות על שמו המקורי ועל סגולותיו. בהקשר של החברה האתיופית מתן השם הוא אקט של קרבה אינטימית, הורית או משפחתית. מדבריהם של אלי ושל מרואיינים אחרים עולה הרושם שקבלת השם ה"ישראלי" סימל ציות ל"אב" החדש הסמלי – הממסד הישראלי. הם מקבלים את השם החדש בלי להבין במלואה את משמעות הוויתור על החוויה האינטימית הקשורה בשם המקורי.

עם זאת, בשנים האחרונות, עם התחזקות הלגיטימציה לרב־תרבותיות והיחלשות השיח הקולקטיבי בישראל, הדרישה לעברות השם נחרצת פחות. צעירים אתיופים רבים אף חוזרים לשמותיהם האתיופיים או משתמשים בהם לצד השמות העבריים.

דוגמה לכך הם אסרסו, שלא שינתה את שמה, ולמלם-אביבה שמתמרנת בין שני השמות, לפי ההקשר. לתפיסתה, שניהם מבטאים את זהותה, ולכן, בשלב זה היא אינה יכולה לוותר אף לא על אחד מהם.

אסטרטגיה נוספת לרכישת הישראליות היא אימוץ מאפיינים הנחשבים ל"ישראליים" והסתרה או מזעור מאפיינים הנחשבים ל"אתיופיים". ה"רגילות" של יונה באה לידי ביטוי בבחירה של חברים ושל פרקטיקות רבגוניות, המנכיחות את הישראליות ומרחיקות את האתיופיות: "אין לי חברים אתיופים. כולם, כל החברים שלי ישראלים... לבנים. יש לי רק אחד עולה חדש, ארבע שנים בארץ. סיפרתי לך כבר שהוא ממש טוב בלימודים. הם [החברים הלבנים] באים אליי ואני הולך אליהם. אנחנו משחקים ביחד".

בעיני יונה, העובדה שאין לו חברים אתיופים היא סימן מובהק לישראליות שלו. הוא משתמש לחלופין ב"ישראלים" וב"לבנים", ומתייחס אליהם כאל מושגים שווי ערך. שאיפתו לישראליות היא אפוא שאיפה ללבנות, בלי הבחנה בין שתי הקטגוריות וללא דירוג שלהן. הוא מדגיש שחברו האתיופי היחיד אינו מתאים לסטראוטיפים על אתיופי. אמנם הוא חדש בארץ, אך מבחינת הישגיו בלימודים, הוא כמו הישראלים, הלבנים, "ממש טוב בלימודים". מהלך ההתרחקות של יונה מהאתיופים נעשה בתמיכת הוריו, בעידודם ובפיקוחם, כפי שהוא מבטא זאת: "אני לא יוצא החוצה. ההורים שלי גם קצת מפחדים. הם מעדיפים שנישאר בבית. הם מצלצלים לשאול אם הכול בסדר וזה. אם אני יוצא גם חושבים שאני אהיה כמו האחרים, כמו פה בשכונה, האתיופים". ה"התחברות" שלו לישראליות נעשית ביוזמתו, הם, הישראלים, לא צריכים להתחבר אליו, אלא הוא אליהם. הצלחת ההתחברות משמחת אותו. ה"ישראלים" באים אליו הביתה.

יונה שונה מרוב שכניו האתיופים. שני הוריו עובדים, מעורבים בחייו ומכוונים אותו. גם הבית שלו מציע מרחב אטרקטיבי יותר המזמין להישאר בתוכו, בדומה לבתים של חבריו הישראלים. יונה ממקם את עצמו רחוק משאר האתיופים, פיזית וסמלית. הוא שומר על ריחוק בינו לבין האתיופים גם במרחב הפרטי, אף על פי שביתו ממוקם בשכונה שבה מתגוררים אתיופים. בבית הספר שבו הוא לומד יש קבוצה גדולה של תלמידים אתיופים, אך רובם לומדים בכיתה נפרדת. מכיוון שהוא לומד בכיתה עם תלמידים ישראלים-לבנים, הוא מצליח להפריד את עצמו מהם גם במרחב. כך למשל, הוא נלחם בסטראוטיפים ובדעות הקדומות של מוריו, שאינם מסוגלים לראות מעבר לצבע עורו וממקמים אותו שוב ושוב במשבצת האתיופיות

שממנה הוא מנסה להשתחרר. הוא מקפיד לדבר עברית כדי שישמעו שאין לו אפילו מבטא זר: "אני מראה לו לאט-לאט שאני לא שונה, למשל אני מדבר. משתתף בשיעורים וגם לפעמים אני אומר [שאני] לא מסכים לקבל עזרה בלימודים". בכך הוא מוכיח להם שהוא שונה משאר האתיופים שהם מכירים. כשגם זה לא מועיל, הוא מאלץ את עצמו להשתתף באופן פעיל בשיעורי גמרא ולשון, שהם, כמובן, השיעורים המבטאים דתיות וישראליות מובהקות. הוא אינו מוותר עד שהוא מוודא שהסביבה מיקמה אותו במשבצת המתאימה, המשבצת הישראלית. לפעמים הוא מנסה להראות שהוא אינו "אתיופי", ואף מציג את אידיעת השפה האמהרית כהוכחה לישראליותו.

גם אורלי רוצה להיות "אחת מהן", כלומר ישראלית. היא יודעת שלבני הקהילה יש דימוי של שקטים ומופנמים, ולכן היא מתנהגת בדרך הפוכה. היא אף מוכנה לשלם על כך מחיר, שכן המערכת תופסת אותה כ"משוגעת". הופעתה חריגה בהשוואה למקובל בקהילתה. לאורלי יש חיישנים מפותחים במיוחד לזיהוי אלה המנסים לערום מכשולים על מסלול הישראליות שלה. היא מקצינה את הסממנים המזוהים בעיניה כישראלים בהופעתה ובהתנהגותה: היא מוחצנת, מפטפטת עד כדי הפרעה למהלך השיעור, רעשנית וחברותית בצורה מוגזמת עד כדי כך שמורתה הציעה לה לקחת ריטלין. אילו הייתה ישראלית לבנה, ייתכן שהייתה מוגדרת כשובבה ונמרצת, אולם על רקע הסטראוטיפ של אתיופים כשקטים ומופנמים, שובבותה של אורלי בלטה עוד יותר וגרמה למורה שלה לאבחן אותה כילדה מופרעת, הזקוקה לתרופות כדי להירגע. "המורה שלי אמרה שכדאי לי לקחת ריטלין כדי שאוכל להתרכז יותר בלימודים", מספרת אורלי. כדי להצליח במסלול הישראליות, היא מאמצת את מה שנתפס בעיניה כ"ישראליות" והולכת עם זה רחוק מדי הן בכל הנוגע ללימודים והן בהתנהגות. אך לצערה – היא שחורה. בדומה ליונה ולאחרים, הנראות והבדלי התרבות מחבלים בחתירתה ל"רגילות". לאחר העיסוק ביהדות ובישראליות, התחום השלישי של הרגילות הוא העיסוק בצבע, הבא לידי ביטוי בשאיפה ל"לבנות", שלפעמים היא חופפת לישראליות, כפי שהראיתי קודם, ולפעמים לא.

לבנות

הצורך התמידי "לשבור" את הדעות הקדומות ואת הסטראוטיפים של המורים על האתיופים כקולקטיב מכניס את הפרט ל"מלכודת הייצוג". הוא מאבד את אישיותו האינדיבידואלית, משיל מעצמו את דמות האדם הפרטי שבו ונוהג כפי שהיה חפץ לצייר את תדמית קהילתו בעיני הלבן (גונצ'ל, 2005). נראות היא תופעה חברתית שעניינה ההבדל בין מראהו של האינדיבידואל שנחשב ל"אחר" ובין המראה האופייני של הקולקטיב שהיחיד מרגיש שהוא עומד לפניו למבחן. אמנם שאלת הנראות מעסיקה כל אדם הבוחן את מקומו בחברה, אך משקלה מכריע כשמדובר במהגר שנוכחותו בולטת בשדה החברתי שהוא מוגדר בו כזר. לעיתים, הזרות מעוררת אמפתיה והזדהות, אך בדרך כלל היא מעוררת התנגדות, לעג ודחייה. ככל שמאפייני קבוצת האם של המהגר שונים יותר מאלו של הקבוצה הקולטת, כך המהגר יודע כי מראהו, לשונו והמבטא שלו, ואפילו ריח הגוף שלו, מסגירים את זרותו (לומסקי-פדר ורפורט, 2010, עמ' 12).

רלוונטיים מאוד לעניין זה הם מילותיה של כלת פרס נובל לספרות טוני מוריסון על הילדה פקולה המקשרת את הטוב והיפה עם חזות מערבית וסבורה שתוכל להיות מקובלת ומאושרת רק אם צבע עיניה יהיה כחול, כלומר אם תהיה לבנה:

עלה בדעתה של פקולה, שאילו עיניה, אותן עיניים שאחזו בתמונות, שהכירו את המראות – אילו העיניים האלה שלה היו שונות, כלומר יפות, היא עצמה הייתה שונה. שיניה טובות, ואפה לפחות אינו גדול ופחוס כמו של אחרות שנחשבו חמודות. אם תיראה אחרת, יפה [...] אולי יאמרו, "הי, תראה את פקולה יפת-העיניים. אסור לנו לעשות מעשים רעים מול העיניים האלה" [...] כל לילה, בלי יוצא מן הכלל, התפללה לעיניים כחולות. בלהט, במשך שנה תמימה התפללה (מוריסון, 1996, עמ' 45).

ההשלכות של נראותם הבולטת של עולי אתיופיה אינן נוגעות רק להבדל שבינם לבין הישראלים הלבנים. הסימון שלהם מסוכך עוד יותר בשל מערך ההבחנות שהם עצמם הביאו מאתיופיה. בתרבות האתיופית יש דיכוטומיה של אדום מול שחור. האדום משמש לתיאור הקבוצות שחיו בצפון אתיופיה, ואילו השחור משמש לתיאור הקבוצות שחיו בעיקר בדרום. בין האדום, המייצג את האמהרה, לשחור, המייצג את השבטים הדרומיים, יש גוונים נוספים, המשמשים לתיאור ברור ומובן

של גוני העור הכהים יותר בקרב האמהרה, ה"טיים" וה"יקי דמה". הלבן משמש לתיאור האחר, ומיוחס ל"פרנג'ים", לזרים. בישראל, לעומת זאת, אין משמעות לאדמומיות, והחלוקה הטעונה היא בין השחור ללבן.

בראיונות משתקפת ההשפעה של החלוקה הפוליטית בין הלבן לשחור על חיי היום-יום של המרוויינים ועל דרכי התמודדותם עם ההשלכות של חלוקה זו. האתיופים, שסווגו כשחורים עם הגיעם לישראל, משחקים בצבע בדרכים שונות. למשל, כדי למקם את עצמה "בצד הנכון" של הפוליטיקה של הצבע, מריטו משתמשת בשני דפוסי חלוקה: האתיופי, המאפשר גוני ביניים, וזה הישראלי, כלומר המערבי, המתבסס על הדיכוטומיה שחור-לבן.

אני אגיד לך את האמת... חושבים אותי שאני לא אתיופית. תראי את הרגליים שלי, ממש קיי [אדום] אפשר להגיד אפור כזה. אפשר להגיד כאילו... לבן. כשאני הולכת קצר... [חושפת את הרגליים וממששת] זה ממש לבן. רואים את הוורידים מרוב שזה, לא יפה נכון? אין כמו הצבע שלנו. לא נשרף בשמש. כמו הצבע שלך, את יודעת. את טיים כזו [גוון חום כהה], לא ממש שחורה, יש יותר שחורים ממך. אצלנו במשפחה כולם בצבע שלי, אפילו יותר אדומים [קיי באמהרית] ממני... פה השחרנו [בהתייחסות לקשיי החיים בישראל בשיח האתיופי הפנים-קהילתי, השחרה מבטאת קושי בחיים. ש"מ]. באתיופיה הייתי ממש אדומה, וגם אחים שלי. פה, שואלים אותי אם אני תימנייה או אמריקאית. לא מהר יודעים שאני אתיופית. אני גאה להיות אתיופית. [אתיופיה] זה הארץ שלי.

למריטו גון עור בהיר ושיער מתולתל צבוע בחום בהיר ובו פסים בלונדיניים בסגנון אפרו. היא לבושה בחצאית קצרה עד הברך וחולצה צמודה המבליטה את מבנה גופה הרזה. בהופעתה החיצונית ובסגנון הקישוט והתסרוקת היא מבטאת את הדילמה של הבחירה למי להיות דומה: האם לנצי'ת תימנייה-ישראלית או לאפרו-אמריקאית.

מריטו מבחינה כינה ובין אתיופים אחרים בהיבטי גון העור וגם בהיבטים תרבותיים וגאוגרפיים. דבריה מבטאים את גישתה האמביוולנטית ביחס לזהותה. היא אמנם גאה להיות אתיופית, אך בה בעת שמחה כשלא מזהים אותה ככזאת. היא מחפשת את המאפיינים המסייעים לה להיות דומה לישראלית, למשל, צבעה הבהיר יחסית המקרב אותה לצבעם של הישראלים. היא מציינת את ה"אפור" בתור

צבע המתווך בין ה"שחורות" שלה ללבנות. מכיוון שהיא עומדת על הדקויות ברצף שבין השחור ללבן, ה"חום" אינו ממלא בעבורה את תפקיד התיווך. היא תיארה את גון העור של המראיינת בתור "חום", כדי להדגיש שהוא כזה של עורה. מריטו השתמשה תחילה ב"אדום" להגדרת צבעה, ומיד קפצה ללבן בתיווך ה"אפור". באמהרית "בולה", אפור, היא מילת גנאי ללבנים. מריטו כאילו "מקללת את עצמה" בקללה המקובלת בפי השחורים כלפי הלבנים. היא משתמשת פעם נוספת במונח "אדום" לתיאור הצבע בהקשר של אתיופיה. בטענתה שהמראיינת אינה "שחורה" אלא "טיים", חומה, היא חושפת את עמדתה ביחס לצבע השחור. לאורך כל העיסוק בסוגיית הצבע, מריטו מעמידה את צבעה במרכז: "אדום" באתיופיה ו"אפור" בישראל.

בדומה למריטו, אברו עסוקה ביצירת גבולות: כלפי פנים, בינה לשאר האתיופים, וכלפי חוץ, בינה ל"לבנים". בתוך הגבולות האלה היא בונה הבחנות משלה. לדבריה, אין לה בכלל חברים אתיופים. כשביקשתי לתאר את חיי החברה שלה היא סיפרה:

אין לי, אני לא... אין לי חברים אתיופים, יש לי [חברות] לבנות, אחת הודית ואחת רוסייה [...]. אין לי חיי חברה בשכונה, שם כולם אתיופים. נראה לי שזה מה שעושה לי טוב, כאילו [מאפשר לי] לחשוב על דברים שאני רוצה, מה שאני רוצה להיות בעתיד. עם החברות האתיופיות יש כל מיני שטויות, ואני פוחדת שיגררו אותי. הם, [אתיופים] לא יודעים לקבל ולהגיד תודה. הם יודעים רק לקבל, וגם אם הם כועסים, הם לא סולחים בקלות. אני גמישה, אני לא ככה [...]. אם אני גמישה, כל אחד ירצה לעזור לי, להיות לטובתי.

את העובדה שאין לה חברים וחברות אתיופים אברו מסבירה בכך שהתנהלותם אינה נכונה. היא מייחסת להם קבוצה מאפיינים מהותניים של תלותיות, עצלנות, רכלנות, ושוטנות. היא עצמה שבויה בסטראוטיפים המיוחסים לבני הקבוצה שלה בתור קבוצת מהגרים שחורה. לפי דבריה, היא, בניגוד אליהם, מתפקדת בצורה טובה יותר. היא מייחסת לעצמה מאפיינים רצויים, כגון גמישות מחשבתית ורגשית ופתיחות לעזרה ולתמיכה. אברו מביעה פחד וניכור כלפי חברותיה האתיופיות, פחד שהן יגררו אותה לכיוונים לא טובים, ומותחת ביקורת על האתיופים שהם אינם יודעים לומר תודה. כשביקשתי ממנה להציג את עצמה היא אמרה כך:

אני אתיופית, כאילו, באתי מאתיופיה, לא מגונדר [...] לא שחורה ולא לבנה, כאילו... חומה. אני בצבע של החברה שלי ההודית. אבל בשיער אנחנו לא דומות [צוחקת ונוגעת בצמות הארוכות שלה]. מה עוד? שאני נגיד לא דתייה וגם לא חילונית ולומדת בכיתה י"ב, וזהו.

לאברו חשוב להדגיש שהיא לא באה מגונדר, הוא חבל הארץ שממנו באו רוב היהודים האתיופים. אברו גם לא הגדירה את עצמה לא שחורה ולא לבנה, אלא השתמשה במילה העברית "חומה", מונח חדש יחסית בקרב האתיופים החיים בארץ. יצירת קטגוריה שלישית של צבע משקפת טקטיקה של עקיפת ההבחנה בין ה"שחור" ל"לבן", במאמץ לנסות להיחלץ מסמכותו של ה"לובן" במשמעות שייחס לו באבא (2004). לטענתו, הלובן, כמו השחור, הוא פוליטי. החיבור בין צבע לזירה הפוליטית הוא המקנה ללובן באורח היסטורי זכויות יתר, הן מוסדיות והן סמליות, המתלוות אליו ולמסמניו החיצוניים. ב"קטגוריה השלישית" (הצבע החום) ניתן לזהות ניסיון ליצור על המפה הפוליטית של הצבע מחוץ שלישי, שאולי יהיה בו מפלט למי שמוצא את עצמו נרמס בין הפטיש והסדן של הדיכטומיה המסורתית שחור-לבן.

המרואיינים חיים במציאות, שבה ההתקבצות של שחורים יוצרת אוטומטית אווירה לא נוחה לסביבה. ההיטמעות בלבן נחשבת מצד אחד לסימן היכר להצלחתם של השחורים, ומן הצד האחר היא מעידה על הפתיחות ועל הסובלנות של הלבנים. ההפך, כמובן, מבשר אי־נחת סביבתית. מנקודת מבט זו אפשר לבחון את תיאורה של זומה, המספרת שהיא מתפללת ללמוד בכיתה ללא אתיופיות אחרות: "איך אני אגיד לך? התפללתי חזק שאני אהיה בכיתה רגילה בלי הבנות שלנו לבד. התפללתי ואלוהים שומע תפילתי, ברוך ה'. הנה עכשיו את יודעת, אני לבד".

דיון: לשמוע קולות מושתקים

מתוך כלל קבוצות המהגרים שנקלטו במרוצת השנים הרבות של קליטת העלייה בישראל, בהצלחה מרובה או פחותה, האתיופים בולטים במיוחד בשל צבע עורם. ממצאי המחקר מחזקים את הטענה שלעולים מאתיופיה מוטיבציה גבוהה להשתלב בחברה הישראלית. הצעירים שרואיינו שואפים ל"רגילות". יש להם רצון עז להשיג מעמד של נורמליות ושל אי־חריגות, להתמקם בחברה הישראלית ולהשתייך אליה

בלי להיות מתויגים כשונים ולהתגבר על ביטויי הגזענות המופנים כלפיהם. המשמעות של "רגילות" בהקשר למחקר זה, באה לידי ביטוי בשלושה עוגני זהות: יהודיות, ישראליות ולבנות (האחרון מחבר בין אתניות למעמד).

מניתוח דברי הצעירים האתיופים אפשר ללמוד שהם מפעילים פרקטיקות של אימוץ תרבות ומנהגים דתיים של קבוצת הרוב ושל משחק עם ה"צבע" כדי להתמקם בצד הנכון של "מגרש המשחקים" של הפוליטיקה של הצבע. לשם כך הם משתמשים בשני סוגי הבחנות בין צבעים: גם מגוון הצבעים המאפיינים את הציבור האתיופי וגם הדיכטומיה שחור-לבן, כשהלבן מבדיל ביניהם לבין הישראלי ה"רגיל" והמערבי. הצעירים לא רק מציעים ריבוד חדש של גוני העור, למשל גוני החום והאפור המקרבים אל הצבע הלבן, אלא גם מרחיבים את גוני הלבן, בין היתר על ידי התייחסות למאפיינים אחרים, כגון צבע העיניים או סוג השיער. בדבריהם בולטת ההתייחסות אל הנראות שלהם כאל בעלי מראה "לבן", גם אם באופן יחסי. אמנם מאמר זה עוסק בהתמודדותם היומיומית של התלמידים האתיופים במרחב הבית ספרי באמצעות הבאת קולותיהם, אולם קהל היעד שלו הוא דווקא המורים. הם המבוגרים האחראים לשלמות הגוף והנפש של תלמידיהם, וככאלה יש בידם היכולת לקבוע במבט, במילה או במעשה את עתידו של הנער או של הנערה. עליהם להקשיב ברוב קשב ובתשומת לב רבה למשאלות הלב ולתקוות הנפש של תלמידיהם, המשקיעים את רוב מרצם ב"להיות כמו כולם", להיות "רגילים". בהקשר של התלמידים האתיופים, להיות "רגילים" הוא להפסיק להיות מי שהם, ולהסיר מעליהם על כורחם את הערכים ואת הנכסים התרבותיים שהם הביאו איתם למפגש עם חברת הרוב הלבנה, כגון שמם המקורי, ולנסות לפצות על המכשול שאין לעוברו, צבע העור, באימוץ מאפיינים זהותיים חברתיים שיהפכו אותם ל"פחות שחורים".

בהיותי חוקרת בעלת מרכיבי זהות דומים לאלה של המרואיינים, כגון צבע עור והיסטוריה של הגירה מאתיופיה, סיפורי המרואיינים נפגשו עם הסיפור שלי והתמזגו בו. נוצר מפגש בין מערכת הערכים, האמונות וההשקפות שלי בנושא הגזע והגזענות ובין מערכת הערכים שלהם, ואין ספק שנגיעה זו השפיעה על הפרשנות של הסיפורים. המפגש האינטימי עם המרואיינים השפיע בין היתר על זהותי כחוקרת. ככל שהעמקתי יותר בסיפוריהם של המרואיינים, כך התחדדו אצלי ההבחנה וההגדרה של מקומי בהקשר החברתי. הסטטוס שלי כאאוטסיידרית בלט,

בייחוד בהיבטים של המעמד, הגיל והסמכות שלי כמורה חוקרת, ויצר מרחק ביני לבינם – מרחק שהשפיע על סוג המידע שקיבלתי.

קולותיהם של הצעירים האתיופים שהובאו במאמר זה הם בבחינת קריאה להתבוננות רפלקטיבית של מורים במעשה החינוכי שלהם, והזמנה לאימוץ גישה ביקורתית בחינוך ויצירת מרחב חינוכי לימודי המבוסס על דיאלוג מושכל, רגיש ואמפתי, ועל מתן הזדמנויות שוות למגוון הקולות הפרטיים והתרבותיים המאיישים את הכיתה ואת בית הספר.

מומלץ לחזור ולראיין במחקר את התלמידים שרואיינו במחקר זה, ולבחון אם חלו שינויים בתפישותיהם על מיקומם החברתי ובדרכי ההתמודדות שלהם. האם הם עדיין פועלים לפי אסטרטגיה של רגילות או שמא הם בחרו עם הזמן באסטרטגיות התמודדות אחרות? האם אסטרטגיית הרגילות עמדה לזכותם בהמשך דרכם ובהתמקמות שלהם בחברה או שהיא הייתה להם לרועץ והם שילמו עליה מחיר? מכיוון שמדובר בתלמידים שעמדו על סף גיוסם לצה"ל, מעניין לראות אם השירות הצבאי שימש כאסטרטגיה נוספת של קבלה אל הישראליות. תשובה על שאלה זו יכולה להשפיע על סוג המאמצים שצריכים להשקיע כל הנוגעים בדבר בתהליך החינוך והבגרות של תלמידים ותלמידות ממוצא אתיופי. חקירה זו עשויה גם ללמד משהו על הגישה הרצויה כלפי קבוצות אוכלוסייה מודרות אחרות בחברה, למשל מחקר השוואתי בין תלמידים ממוצא אתיופי, תלמידים ממוצא רוסי ותלמידים ממוצא קווקזי. הקהילה הקווקזית דומה במאפיינים התרבותיים ובנתוני ההשכלה שלה לקהילה האתיופית, אבל המראה החיצוני שלה והידע השפתי שלה ממקמים אותה קרוב לרוסים. מכל מקום, למחקר משווה בין שלוש הקבוצות יכולה להיות תרומה הן יישומית והן מחקרית. כיוון נוסף יכול להיות מחקר פעולה של מורים לפיתוח ויישום של חינוך דיאלוגי בתוך כיתה הטרוגנית, במטרה לבדוק אם גישה כזאת יכולה להוליד שיח ולאפשר לקבוצות שונות של תלמידים להשמיע את קולם.

מקורות

אבן-טוב ישראלי, אילנה (1997). תנו לי לדבר: כתיבה יצירתית עם נוער יוצאי אתיופיה. תל אביב: תג.

אלוני, נמרוד (2015). אדם מחונך עוצר בזמן! על טיפוח עמידות בפני גזענות, פשעי שנאה והיגרפות ב"נחשול". תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

אסטמן, רחל, עוזי גדור והגר סלמון (1985). **קליטת עולי אתיופיה: תכנית אב**. ירושלים: המשרד לקליטת עלייה.

באבא, ק' הומי (2004). החומר הלבן. בתוך יהודה שנהב (עורך), **קולוניאליות והמצב הפוסטקולוניאלי** (עמ' 128-134). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

בורדייה, פייר (2005). **שאלות בסוציולוגיה** (תרגום: אבנר להב). תל אביב: רסלינג.
בן אמוץ, דן, ונתיבה בן יהודה (1972). **מלון עולמי לעברית מדוברת**. ירושלים: לוי'ן אפשטיין.

גורמן, יהודה (2008). **אזרחות, מודרניות ואמונה במדינת הלאום: הגזעה ודה־הגזעה בגיור מהגרים "רוסים" ו"אתיופים" בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.

גונצ'ל, יעקב (2005). **אל תראוני שאני שחרחורת: יהודי אתיופיה בישראל**. ירושלים: ארץ אחרת.

גופמן, ארווינג (1983). **סטיגמה** (תרגום: שרה ספן). תל אביב: רשפים.

גינדין, רחל, ונורית אלפסי (1991). **תכנית לקליטת עולי אתיופיה: גל ב'**. ירושלים: המשרד לקליטת העלייה.

דהאן כלב, הנרייט (2002). כמה שאת יפה, לא רואים שאת מרוקאית. בתוך מיכל צרלמאייר ופנינה פרי (עורכות), **מורות בישראל: מבט פמיניסטי** (עמ' 174-187). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

הולט, דיורד (1997). התקבצות תרבותית: מבט השוואתי על בעיותיהם של יהודי אתיופיה בישראל. בתוך שלוה וייל (עורכת), **יהודי אתיופיה באור הזרקורים** (עמ' 11-99). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

הרצוג, אסתר (1998). **הביורוקרטיה ועולי אתיופיה: יחסי תלות במרכז קליטה**. תל אביב: צ'ריקובר.

וייל, שלוה (1997). כינויים קולקטיביים וזהות קולקטיבית של יהודי אתיופיה, בתוך שלוה וייל (עורכת), **יהודי אתיופיה באור הזרקורים** (עמ' 35-48), ירושלים: האוניברסיטה העברית.

וייסבלאי, אתי (2010). "השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך". הכנסת.

ולדמן, מנחם (1989). **מעבר לנהר כוש: יהודי אתיופיה והעם היהודי**. תל אביב: משרד הביטחון.

ולדמן, מנחם (1992). **מאתיופיה לירושלים: יהודי אתיופיה בעת החדשה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

זיו, אפי (2012). **טראומה עיקשת**. מפתח, 5, 55-74.

טננבאום-דומנוביץ, חן (2013). **הציונות היא עיוורת צבעים: השיח בדבר העלאתם של יהודי אתיופיה לישראל (1970-1985)**. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

יונה, יוסי, ויהודה שנהב (2008). פתח דבר. בתוך יוסי יונה ויהודה שנהב (עורכים), **גזענות בישראל (עמ' 1-6)**. ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

יעקובי, חיים (2015). **כאן לא אפריקה: גבולות, טרוריה, זהות**. ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

כהנא, יעל (1975). **אחים שחורים**. תל אביב: עם עובד.

כזום, עזיזה (1999). תרבות מערבית, תיוג אתני וסגירות חברתית: הרקע לאי-השוויון האתני בישראל. **סוציולוגיה ישראלית**, 1(2), 385-428.

לוי, עוזי (2016). איום הסטראוטיפ: אסטרטגיות של נכות עצמית והישגים במבחני יכולת מילולית של יוצאי אתיופיה בישראל. **מגמות**, נ(3), 9-23.

לומסקי-פדר, עדנה, ותמר רפפורט (2010). **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג**. ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

למ"ס (2016). **האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל: לקט נתונים לרגל חג הסיגר**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

מיצ"ב (2017). **הישגי תלמידים יוצאי אתיופיה בראי מבחני המיצ"ב: תמונת מצב רב שנתית תשס"ח-תשע"ו**. ראמ"ה: רשות ארצית למדידה והערכה.

מוריסון, טוני (1996). **העין הכי כחולה (תרגום: טל ניצן-קרן)**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

מזרחי, ניסים (2011). לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל. **אלפיים**, 34, 42-64.

נגר-רון, סיגל (2014). על דיבור, שתיקה ו"רפלקסיביות בזמן אמת" בראיונות עם נשים בעלות שוליות מרובה. בתוך מיכל קרומר-נבו, מיה לביא-אג'אי ודפנה הקר (עורכות), **מתודולוגיות מחקר פמיניסטיות (עמ' 112-133)**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

סבירסקי, שלמה, וברברה סבירסקי (2002). **היהודים יוצאי אתיופיה בישראל: דיור, תעסוקה, חינוך. מידע על שוויון**, 11. תל אביב: מרכז אדווה.

ענת-ביימיני, ליסה (2003). אתיופיה האורבנית ותרבות שחורה: מודלים של זהות חדשה בקרב נוער עולה מאתיופיה בישראל. בתוך רבקה איזיקוביץ' (עורכת), **על גבולות תרבותיים ובניהם: עולים צעירים בישראל (עמ' 11-13)**. תל אביב: רמות.

ענת-ביימיני, ליסה (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל, בתוך עדנה לומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 43-67)**. ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

פנון, פרנץ (2004). *עור שחור, מסכות לבנות* (תרגום: תמר קפלנסקי). תל אביב: ספרית מעריב.

פייטלוביץ, יעקב (1959). *מסע אל הפלשים*. תל אביב: דביר.

פלך, רפאל (2006). *ציונות והביולוגיה של היהודים*. תל אביב: רסלינג.

קוריאדלי, מיכאל (1988). *יהדות אתיופיה: זהות ומסורת*. ירושלים: ראובן מס.

קפלן, סטיבן (1987א). "גזע" כהיבט של המפגש ההיסטורי בין יהודי אתיופיה ויהדות העולם. *פעמים*, 80, 83-92.

קפלן, סטיבן (1987ב). מוצאם של ביתא ישראל: חמש אזהרות מתודולוגיות. *פעמים*, 33, 33-49.

רבינוביץ, מריה (2017). *שילוב תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך*. ירושלים: הכנסת.

שוחט, אלה (1999). מזרחים בישראל: הציונות מנקודת מבטם של קורבנותיה היהודים. בתוך ענבל פרלסון (עורכת), *המהפכה המזרחית: שלוש מסות על הציונות והמזרחים* (עמ' 1-64). ירושלים: המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית.

שוחט, אלה (2001). *זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית*. תל אביב: בימת קדם לספרות.

שלום, שרון (2012). *מסיני לאתיופיה: עולמה ההלכתי והרעיוני של יהדות אתיופיה; כולל "שולחן האורית": מדריך הלכתי לביתא ישראל*. תל אביב: ידיעות אחרונות.

שלוש, דוד (1988). *נידחי ישראל יכנס: על יהודי חבש שבאתיופיה*. ירושלים: ראובן מס. שנהב, יהודה (2003). *היהודים-הערכים: לאומיות, דת, אתניות*. תל אביב: עם עובד.

שנהב, יהודה (2015). *מהי גזענות? בתוך נועה ריבלין (עורכת), שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון* (19-22). תל אביב: האגודה לזכויות האזרח.

שקדי, אשר (2004). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: הוצאת רמות.

ששון-לוי, אורנה ואבי שושנה (2014). *השתכנויות: על פרופרמנס אתני וכישלוננו. תאוריה וביקורת*, 42, 71-97.

Berhanu, Girma (2001). *Learning-in-context: An ethnographic investigation of mediated learning experiences among Ethiopian Jews in Israel*. Doctoral thesis. Sweden: University of Gothenburg.

- Berhanu, Girma (2005). Normality, deviance, identity, cultural tracking and school achievement: The case of Ethiopian Jews in Israel. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 51-82.
- Beydoun, Khaled A., & Erika Wilson K. (2017). Reverse passing. *UCLA Law Review*, 64(2), 282-354.
- Boyd, Robert S. (2003) Color's only skin deep: More scientists rejecting race concept, saying it's a social idea with no biological reality. In Kevin Reilly et al. (Eds.), *Racism: A global reader* (pp. 8-11). Armonk, NY: ME Sharpe.
- Braun, Virginia, & Victoria Clark, (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Corbin-Dwyer, Sonya, & Jennifer Buckle L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63.
- Crichlow, Wesley (2015). *Critical race theory: A strategy for framing discussions around social justice and democratic education*. Dublin, Ireland: Dublin Institute of Technology.
- Fields, Barbara Jeanne (1990). Slavery, race and ideology in the United States of America. *New Left Review*, 181, 95-118
- Foley, Douglas A., Bradley Levinson, & Janise Hurtig (2000-2001). Anthropology goes inside: A New educational ethnography of ethnicity and gender. *Review of Research in Education*, 25(1), 37-98.
- Goldenberg, David M. (2003). *The curse of Ham: Race and slavery in early Judaism, Christianity and Islam*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Greene, Melanie J. (2014). On the inside looking in: Methodological insights and challenges in conducting qualitative insider research. *The Qualitative Report*, 19(29), 1-13.
- Greenwood, J. D. (1984). *The taming of evolution*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gubrium, F. Jaber, & James Holstein, A. (2002). From the individual interview to the interview society. *Handbook of Interview Research*, 3(32), 103-119.
- Guetzkow, Josh, & Idit Fast (2016). How symbolic boundaries shape the experience of social exclusion: A case comparison of Arab Palestinian citizens and Ethiopian Jews in Israel. *American Behavioral Scientist*, 60(2), 150-171.

- Guillaumin. Colette (1995). *Racism, sexism, power and ideology*. London & New York: Routledge.
- Halper, Jeff (1985). The absorption of Ethiopian immigrants: A return to the fifties. *Israel Social Science Research*, 3(1-2), 112-139.
- Hardimon, Michael (2003). The ordinary concept of race. *The Journal of Philosophy*, 100(9), 437-455.
- Haynes, Bruce D. (2009). People of god, children of Ham: Making black(s) Jews. *Journal of Modern Jewish Studies*, 8(2), 237-254.
- Herod, Andrew. (1993). Gender issues in the use of interviewing as a research method. *The Professional Geographer*, 45(3), 305-317.
- Hobbs, Allyson (2014). *A chosen exile: A history of racial passing in American life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kennedy, Randall. (2001). Racial passing. *Ohio State Law Journal*, 62(3), 1145-1193.
- Khanna, Nikki, & Cathryn Johnson (2010). Passing as black: Racial identity work among biracial. *Americans. Social Psychology Quarterly*, 73(4), 380-397.
- Kikumura, A. (1986). Family life histories: A collaborative venture. *The Oral History Review*, 14(1), 1-7.
- Mengistu, Germaw, & Eli Avraham (2015). Others among their own people: The social construction of Ethiopian immigrants in the Israeli national press. *Communication, Culture & Critique*, 8(4), 557-575.
- Morgan, David L. (2008). Snowball sampling. In Lisa M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Omi, Michael, & Howard Winant (2014). *Racial formation in the United States*. New York: Routledge.
- Rabe, M. (2003). Revisiting 'insiders' and 'outsiders' as social researchers. *African Sociological Review/Revue Africaine de Sociologie*, 7(2), 149-161.
- Salamon, H. (2003). Blackness in transition: Decoding racial constructs through stories of Ethiopian Jews. *Journal of folklore research*, 40(1), 3-32.
- Squire, Corinne (2013). From experience-centred to socioculturally-oriented approaches to narrative. In Molly Andrews, Corinne Squire, & Maria Tamboukou, (Eds.), *Doing narrative research* (pp. 47-71). London: SAGE.

- Walsh, Sophie D., & Rivka Tuval-Mashiach (2012). Ethiopian emerging adult immigrants in Israel: Coping with discrimination and racism. *Youth & Society*, 44(1), 49-75.
- Weil, Shalva (1995). It is futile to trust in man: Methodological difficulties in studying non-mainstream populations with reference to Ethiopian Jews in Israel. *Human Organisation*, 54(1), 1-9.
- Yosef, Mehretu (2016) *The assimilation of Ethiopian children in the Israeli education system*. Doctoral thesis. Tel Aviv: Tel Aviv University.