

# אנתרופולוגיה יישומית במציאות של הגירה (עלייה) וקליטה רוית תלמיכהן

פיתוח מדיניות של הגירה (עלייה) וקליטה מצריך התחשבות במגוון פרמטרים שניתן לבחון בעזרת תחומי דעת שונים. מטרתו של מאמר זה היא לספק לקוראים הבנה רחבה של נקודת המבט הייחודית של האנתרופולוגיה היישומית וכיצד היא יכולה לסייע בנושא. בחצי המאה האחרונה התחוללו באנתרופולוגיה החברתית-תרבותית שינויים תאורטיים ופרגמטיים ניכרים כחלק מן הביקורת שהופנתה כלפיה על תפקידה בכיבוש האימפריאלי ובתקופה הקולוניאליסטית. הביקורת נגעה, בין היתר, לשיתוף פעולה עם השלטון, להתגייסות לקולוניאליזם וליצירת דיכוי נוסף (Pels & Salemind, 1999). ביקורת זו וסיבות נוספות הובילו את העוסקים באנתרופולוגיה לחשיבה מחודשת, וחשיבה זו פיתחה את הגישה הביקורתית, את הגישה ההוליסטית ואת הגישה הרפלקסיבית. מוסדות וארגונים לא נתפסו מלכתחילה כ"צודקים" ו"טובים" מטבעם, והמחקר על יחסי כוח ועל אלימות מבנית ומוסדית התחזק (Scheper-Hughes, 2000). התפיסה בנוגע לתרבות התרחבה: תרבות אינה נחקרת כ"זרה" וכמבודדת באזור גאוגרפי ובעל גבולות ברורים, אלא כהוליסטית, בעלת הקשרים ומשמעויות רחבים במיוחד במציאות של גלובליזציה ורשתות חברתיות. בתוך כך, מיקומו של החוקר בשדה המחקר דרש (ועודנו דורש) לעסוק בשאלות של יחסי כוח, אתיקה ומוסר. שינויים

\* ד"ר רוית תלמיכהן, התכנית ללימודי אפריקה, אוניברסיטת תל אביב, והמכון להגירה ושייכות חברתי, המרכז האקדמי רופין, עמק חפר (בזמן המחקר וכתיבת המאמר: המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב).  
רואר אלקטרוני: [ravit.cohn@gmail.com](mailto:ravit.cohn@gmail.com)

אלו הובילו לחשיבה מחודשת גם בסוגיות של הגירה. במאמר זה אתמקד באנתרופולוגיה יישומית של הגירה (עלייה) וקליטה ובביטויין ואציג כיצד תובנה אנתרופולוגית-אקדמית מתורגמת לעיצובו של מרחב ציבורי ומדיני. כמו כן אראה כיצד שינויים אלו מאפשרים לאנתרופולוגיה לתרום לפיתוח מדיניות של קליטת עלייה ואת החשיבות הרבה של שילוב אנתרופולוגיה יישומית בסוגיות אלו.

מילות מפתח: אנתרופולוגיה יישומית, הגירה (עלייה), קליטה, אתיפיה, חינוך וטרנס-לאומיות

### התפתחות האנתרופולוגיה היישומית

כבר בסוף המאה ה-19 החלה להתעורר בקרב אנתרופולוגים בעולם המודעות לצורך להיות מעורבים לא רק בזירה האקדמית, אלא גם בזירה הציבורית. אנתרופולוגים רבים החלו לבחון גישות אנתרופולוגיות חדשות ודרכים שיוכלו להרחיב בהן את השפעתם מחוץ לאקדמיה ולקיים דיאלוג עם קהל רחב יותר (Basch, Wood Saunders, Sharf, & Peacock, 1999; Borofsky, 2000; Forman, 1995; Rylko-Bauer, Singer, & Van Willigen, 2006; Sillitoe, 2007). במושג "אנתרופולוגיה יישומית" השתמשו לראשונה בשנת 1906 במאמר שהתפרסם באוניברסיטת אוקספורד (Read, 1906). במושג זה נכללים תחומי מחקר שונים, ובהם אנתרופולוגיה של פעולה, אנתרופולוגיה של מחקר ופיתוח ואנתרופולוגיה מעורבת, והמשותף לכולם הוא פעילותם גם מחוץ לאקדמיה (Sillitoe, 2007). אף שבישראל, בארצות הברית ובכמה ממדינות אירופה קיימת הבחנה בין אנתרופולוגיה (אקדמית) לבין אנתרופולוגיה יישומית על תחומיה השונים, לעתים עד כדי סתירה ביניהן, הפרדה זו אינה רלוונטית, מפני שאת העבודה האנתרופולוגית עושים אקדמאים המונעים לעתים קרובות מחשיפה לאתגרים חברתיים, והם ממוגים בעבודתם את התאוריה ואת יישומה (Baba & Hill, 1997; Gonzalez, 2004; Guerron-Montero, 2002). תפיסה זו, הרואה באנתרופולוגיה היישומית חלק טבעי ממחויבותו של תחום הדעת, ענף הפועל לצדה של האנתרופולוגיה באקדמיה בלי שתהיה ביניהם סתירה, היא נקודת המוצא למאמר זה.

את השילוב בין המחקר האקדמי לבין הפעולה היישומית אפשר לראות כדיאלוג מתמשך המתחיל במחקר, עובר לתחום היישומי וחוזר ממנו אל האקדמיה. אנתרופולוגים רבים העוסקים בסוגיות חברתיות ותרבותיות נתקלים באתגרים חברתיים וממסדיים, ואתגרים אלו משפיעים על הסוגיות שהם חוקרים בנקודות מבט שונות. המעבר למחקר יישומי דורש בשלב ראשון מיפוי של הגורמים השותפים למהלך והצבת שאלות, כגון מי יהיה מעורב בתהליך, מה האינטרסים שלו, על מה הוא עשוי להשפיע במהלך הפעולה והמחקר ומה מקומו של החוקר. באשר למקומו של החוקר שאינו "טבעי" כמו באקדמיה,

יש לבחון מה הם צרכיו של הגוף המעסיק וכיצד האנתרופולוג יכול לתרום לאותו גוף, בין שעסק בסוגיה הנבחנת ובין שעסק ישירות באוכלוסייה. שלב המחקר היישומי כולל זיהוי של שאלת המחקר, יציאה לשדה, שימוש בטכניקות אנתרופולוגיות ובניית מודלים לפעולה יישומית, היכולים לבוא מתוך האנתרופולוגיה היישומית, למשל AR, PAR (Van Willigen, 2002), ולהשתלב במודלים מתחומים אחרים, כגון ייעוץ ארגוני, בריאות, עסקים וחינוך.

כאמור, האנתרופולוגיה היישומית משלבת בין המחקר האקדמי לבין פעולה יישומית. המחקר האקדמי עוסק לרוב בבחינתו של שדה המחקר ובבניית תאוריות, תפיסות ומושגים, ואילו הפעולה היישומית מאפשרת לתרגם את התאוריה לפעולות הקשורות לחיי היום-יום. פעולות אלו משפיעות ישירות על אנשים, על ארגונים ועל מדינות, והן עשויות לבוא לידי ביטוי במגוון דרכים: ייעוץ רגיש תרבות, גישור, ייעוץ תהליכים, שניוי מדיניות ועוד. המחקר האקדמי מתקיים לרוב בתוך מסגרות ההשכלה הגבוהה ובחסתן, ולעומתו העבודה היישומית מתקיימת בחסותם של גופים ממשלתיים או עצמאיים, חברות עסקיות או גופים השייכים למגזר השלישי.

הניתוח האקדמי והמחשבה האקדמית מספקים לאנתרופולוג מסגרת תאורטית, תובנות, ראייה רחבה ונקודת מבט חלופית על המציאות. הם מתווים מסגרת חשיבה ומאפשרים לשאול שאלות ולהפיק תובנות – פילוסופיות לעתים – על המציאות. לעומתם, האנתרופולוגיה היישומית ממוקדת, נדרשת לעסוק בנושאים מוגדרים, להיות רלוונטית לזמן ולמקום ולהיות דינמית יותר. אם כן, האנתרופולוג היישומי נדרש לספק תשובות והמלצות מעשיות שביסוסן התאורטי חשוב, אך חשוב יותר שיתורגמו למעשים ממוקדים. בדיאלוג שבין האקדמיה לבין היישום כל תחום מפרה את משנהו, מבוסס עליו ותלוי בו. למעשה, שני התחומים הם בלתי נפרדים: על הבסיס האקדמי אפשר לבסס פעולות יזומות, לבנות מודלים לעבודה ולהשפיע על מדיניות; ההיבט היישומי מאפשר, למשל, לתווך בין השטח לבין קובעי המדיניות, להציב בפניהם שאלות, לערער על הברור מאליו ולהציג נקודות מבט מגוונות. ההיבט היישומי החוזר לתאוריה קורא תיגר שוב ושוב על הנחות יסוד תאורטיות ומשלב בהן את מציאות החיים היום-יומית ואת הרלוונטיות.

מעמדה של האנתרופולוגיה בישראל, ובפרט מעמדה של האנתרופולוגיה היישומית, היה שולי במשך שנים רבות, הן במרחב האקדמי והן במרחב הציבורי, אף שאפשר היה לצפות שדווקא בישראל, שיש בה מגוון של קבוצות אתניות, תרבותיות ודתיות, התחומים האלה יהיו פופולריים. מיעוט האנתרופולוגים פעלו באופן מוצהר כיישומיים, כגון ד"ר פיליס פלגי וד"ר מלכה שבתאי. גם אנתרופולוגים אחרים פעלו בהיבטים יישומיים, כמו פרופ' אלכס וינגרוד, פרופ' משה שוקד, פרופ' שלמה דשן ופרופ' הרווי גולדברג (אבוהב, 2010; הרצוג, 2012; שבתאי ומורחי, 2004; שוקד, 2012). נראה שבשנים האחרונות חלה התעוררות בתחום, וניכרת פעילות של אנתרופולוגים יישומיים חדשים. עם זאת, מרביתם אינם עוברים הכשרה אקדמית ליישומיות, ואיש

מהם אינו פועל כאנתרופולוג יישובי באקדמיה, אלא מתקיימת הפרדה ברורה בין התחומים. נכון לשנת 2017, בשום אוניברסיטה או מכללה בישראל אין תכנית להכשרת סטודנטים לאנתרופולוגיה יישובית.

במאמר זה אראה כיצד אנתרופולוגיה יישובית, המשלבת בין הוליסטיות, ביקורתיות ורפלקסיביות לבין פרקטיקה, מאפשרת להבין אחרת היבטים שונים בקליטתם של עולים חדשים מקרב זרע ביתא ישראל (הפלאשמורה) ואציג בו דוגמאות לתרגומן של תובנות אקדמיות לכדי פעולה חברתית בקרב מי שפועלים בתהליכי הקליטה. חשוב לציין כי כפי שעולה ממאמרם של ברם, גולדברג ונאמן (2019), גם העבודה היישובית משפיעה על התאוריה, אך במאמר זה אדגיש דווקא את האופן שבו התאוריה משפיעה על היישוביות.

### הבחירה באנתרופולוגיה יישובית

אחת הסיבות לכך שביקשתי לעסוק באנתרופולוגיה הייתה הקשר שהיא מקיימת בין האקדמיה לבין השטח. נראה לי אך טבעי שהאנתרופולוגיה, תחום ידע שעוסקים בו בדפוסי חיים של בני אדם ובמחקר על תרבות ועל ביטוייה, תשפיע גם על חיי היום-יום. ואולם, במשך השנים גיליתי שקיים נתק משמעותי למדי בין השניים, והידע אינו מתורגם לפעולות בשטח.

בשנת 2006 שוחחתי עם מורה, והיא סיפרה לי על קבוצת התלמידים "האלה" ועל ההורים "האלה", ובסופו של דבר כינתה אותם "אתיופים". דבריה על הניתוק, על הכישלונות ועל קשיי ההשתלבות של קבוצה שלמה באוכלוסייה טלטלו אותי. ביקשתי ללמוד מה ידוע במחקר על העלייה מאתיופיה ומה קורה בשטח. מצאתי שאמנם נערכו מחקרים רבים על העולים הוותיקים, קהילת ביתא ישראל (קפלן, 1997), אך לא על העולים החדשים, קהילת זרע ביתא ישראל. המחקרים בחנו את הנושאים מנקודת מבט ישראלית, והם נחלקים לשני זרמים: הזרם הראשון עסק בקהילה באתיופיה והתמקד בסוגיות היסטוריות, בזהות הקהילה ובזיקתה ל"יהדות הרבנית", כפי שהיא נתפסת בעיני ההגמוניה הדתית בישראל. הזרם השני כלל מחקרים שנערכו בעקבות עלייתה של הקהילה לישראל, והם עסקו בהיבטים של סוגיית הקליטה (גייבנש, 2011). בשטח התנהלו פרויקטים רבים שיועדו גם לאוכלוסיית העולים החדשים, אך מרביתם הושתתו על ידע שנצבר בשנות קליטתם של ותיקי העולים, כלומר ביתא ישראל, ולא על ידע עדכני ורלוונטי על מסלולי החיים של העולים החדשים השונים מהם.

החלטתי אפוא לנסוע לאתיופיה כדי להכיר את חייהם של המתנינים לעלות לישראל. מצאתי שקיימת חשיבות רבה ללמוד מה קורה בארץ המוצא ובתנועה ממקום למקום לפני שמנתחים את תהליך הקליטה ומתרגמים את מציאות חיי העולים בהקשר הישראלי. בלא הכנות מרובות נסעתי למחנות המעבר בגונדר ובאדיס אבבה. ביקורי הראשון במקום נמשך ארבעה חודשים. ביקשתי לעשות עבודה אתנוגרפית קלאסית

המתבססת על הגישה של מלינובסקי (Malinowski, 1922). לפני שיצאתי לשדה ביקשתי לבצע מחקר אקדמי בנושא מעמד האישה ומעמד הגבר, אך עד מהרה מצאתי שהנושא המרכזי העולה במחנות המעבר הוא ההמתנה לעלייה לישראל. למדתי את שדה המחקר כפי שהוא, בלי לנסות לתקף תאוריה כלשהי, והתבססתי על מחקר אתנוגרפי מעוגן בשדה (Glaser & Strauss, 2009). ראוי לציין שעבודת השדה היא חלק מרכזי במחקר האנתרופולוגי, והיא ייחודית לו אף על פי שבמהלך השנים יצאו האתנוגרפיה והתצפית המשתתפת מגבולות האנתרופולוגיה ולעתים נעשה בה שימוש שטחי שפגע במהותן ובמורכבותן (Shokeid, 2007). עבודת השדה מאפשרת מגע ודיאלוג בלתי אמצעיים עם הנחקרים ועם שדה המחקר על רבדיו השונים. התצפית המשתתפת היא כלי מחקר המאפשר לזהות ולהכיר את מגוון הקולות הקיימים בשטח ולאחר מכן לנתח אותם. היא מבחינה בקולות ברורים, אך גם בקולות חלשים ולא נשמעים, ועומדת על הגוונים הבאים לידי ביטוי מילולי, התנהגותי וחברתי, פורמלי ובלתי פורמלי. החזרה אל החומרים התאורטיים לאחר עבודת השדה מאפשרת לנתח ולהבין את מורכבותן של שאלות שלא היו ידועות מראש ושל חומרים הנובעים מן השטח ורלוונטיים אליו.

המחקר שביצעתי כלל תצפית משתתפת, ראיונות, קבוצות מיקוד, שאלונים וניתוח ישיבות ממשלה ומדיניות בישראל ובאתיופיה. עבודת השדה כללה שהות בכל ארבע התחנות שהעולים עוברים בהן בדרכם. בשנים 2005–2012 ביקרתי ושהיתי בכפרים שעולים רבים הגיעו מהם, בעיקר באזור אֶלְפָּא וגוֹג'ם (ገጽ 7-8), ובשנים 2005–2012 שהיתי לסירוגין במחנה המעבר בגונדר לתקופה של כשנה וחודשיים. בין יולי 2008 לבין ספטמבר 2009 התגוררתי בשכונה במרכז הארץ, שרוב תושביה עולים חדשים יוצאי אתיופיה; את חלקם הכרתי בזמן ההמתנה באתיופיה. בתקופה שבין ספטמבר לבין דצמבר 2009 התגוררתי במרכז קליטה בדרום הארץ. לאורך כל המחקר לא קיבלתי מימון מכל ארגון שהוא, ממסדי או לא ממסדי, הפועל עם העולים. את מרבית הטיסות (למעט האחרונה) מימנתי מכספי, וכל זה נעשה מתוך חשיבה על מחויבות מחקרית ועל אתיקה. לאורך השנים קיבלתי פרסים ומלגות, והם סייעו לי במימון המחקר (כהן, 2007; תלמי-כהן 2014).

התפיסה שהנחתה את שיטת המחקר שלי שילבה שלוש נקודות מבט: הראשונה היא זו של החווים את התהליך כעולים; השנייה היא זו של שחקני המשנה המניעים את התהליך ושותפים לו – בני משפחה ושכנים, ארגוני סיוע, מוסדות ומדינות; השלישית היא הרמה התאורטית. בשלב מאוחר יותר נוספה לעבודת המחקר נקודת מבט רביעית, יישומית, שבה תורגמו המסקנות לחיי היום-יום. המחקר האקדמי בחן אפוא סוגיות של מסע, תנועה, המתנה, תפיסת זמן, בית, משפחה וקטגוריזציה. את הכלים ששימשו אותי בשדה המחקר – הדרך לערוך את המחקר, לשאול שאלות, ללמוד את המציאות מנקודות מבט אחדות ולא לקבל את הברור מאליו – למדתי באקדמיה. את הדרכים לתרגם את הידע הזה לפעולה גיליתי רק מאוחר יותר.

## לימינליות, המתנה וזמניות: תוכנות אקדמיות משדה המחקר

תהליך קליטת העלייה מתחיל שנים רבות לפני הגעת העולים לישראל. החיים בארץ המוצא בציפייה, במחשבה ובתחושה של שייכות חברתית ודתית למקום אחר מייצרים אורח חיים ייחודי לעולים ולמצפים לעלייה. במחנות המעבר בגונדר ובאדיס אבבה פגשתי אנשים שעזבו את בתיהם בכפר בציפייה להגיע לישראל בתוך זמן קצר, אך נתקעו בדרך. בסיפורם הייחודי בולטים הן ההיבט הדתי והן היבט המסע של תהליך העלייה והקליטה שהם חווים, ושני ההיבטים מושפעים מאוד מהשתייכותם של העולים לקהילת זרע ביתא ישראל.

שורשיה של הקהילה נעוצים ביהדות, אך במאה ה-19 החלו אנשיה להתנצר. כפי שעולה ממחקרים רבים (ולדמן, 1989, 1992, 1995, 2004; סלמון, 1993; שבתאי, 2006; Messing, 1982), התנצרותם לא הייתה מלאה, והותם נתקבעה במעבר שבין יהדות לבין נצרות. לאחר עלייתם ארצה של מרבית יהודי אתיופיה במבצע שלמה בשנת 1991 פתחו אנשי הקהילה בתהליכי שיבה ליהדות וביקשו לעלות גם כן. במהלכו של מבצע שלמה סורבה בקשת העלייה של כ-3,000 מאנשי הקהילה משום שיהדותם הוטלה בספק, אך לאחר תום המבצע נדונה סוגיית זכאותם בוועדות ממשלה והם הוכרו כעולים משעת גירום (ולדמן, 2015). עשרות ומאות מבני הקהילה עלו לישראל, ובתוך כך החלה להתעצב ולהתגבש תנועתם של אנשי דרך ארבע התחנות שמרבית אוכלוסיית זרע ביתא ישראל עוברת בהן: מן הכפרים אל מחנות המעבר, משם אל מרכזי הקליטה בארץ ומהם אל דיור הקבע. אנשי הקהילה נבדלים מסביבתם בכל אחת מתחנות המסע. בכפרים באתיופיה הם חיים כנוצרים, אולם בין שהם מאמינים בנצרות ובין שהיא למראית עין בלבד, זיקתם לביתא ישראל גלויה וברורה לכול. במחנות המעבר מרביתם מתחילים תהליך של שיבה ליהדות וחיים בנפרד משכניהם הנוצרים. הממתינים לעלייה לומדים את היהדות ההלכתית, השונה מן היהדות שהייתה מקובלת בביתא ישראל, ותהליך זה אינו מוכר במסד הישראלי הדתי אך משמעותי מאוד בחוויות היום-יום של הממתינים. בישראל הם נדרשים להתגייר גיור לחומרה, וגם לאחריו הממסד והחברה ממשיכים לראות בהם לעתים נוצרים או לא יהודיים דיים. אורח החיים במחנה המעבר שונה בתכלית מאורח החיים שהיה מוכר להם בכפרים, והוא מתאפיין בתחושות זמניות והמתנה לקראת העלייה המיוחלת. תחושות דומות ממשיכות ללוות את העולים גם במרכזי הקליטה ולעתים אף בדיור הקבע. לאורך כל תהליך העלייה והקליטה העולים מצויים בתנועה, במצב קבוע של לימינליות (Turner, 1987; Talmi Cohn, 2017) בין ארצות, בין דתות ובין תרבויות, ובמצב של המתנה קבועה.

### במחנה המעבר: המתנה

במהלך שהותי במחנה המעבר היתה סוגיית ההמתנה לעלייה לישראל סוגיה מרכזית בחוויית היום-יום, כפי שתיארו אַמְבָּאוּ וְאֵיֵאוּ:

זה לא הבית שלנו, זה לא המקום שלנו, אנחנו לא שייכים לפה. אנחנו פה כי אנחנו מחכים לעלות לישראל, אבל אין לנו מה לעשות פה! (אמבאוו, מחנה מעבר, שנת 2005)

שם היה לנו מקום. זה לא היה הבית שלנו, אבל זה כן היה. פה אין לנו כלום. אנחנו שוכרים את הבית. אין אדמה, אין גידולים חקלאיים, אין פרות, אין לנו בית... שם לפחות יכולנו לצאת לעבוד, היה לנו מקום קבוע ולא עברנו מבית לבית. (אֵיאו, מחנה מעבר, שנת 2009)

בעיני יוצאי הכפרים, עזיבתו של הכפר אל מחנה המעבר יוצקת תחושת ממשות בתהליך העלייה, שעד אותה שעה היה בגדר רעיון ושאיפה. העולים המגיעים למחנות המעבר מצפים לשהות שם תקופה קצרה בלבד, כפי שאמרה לי אֵירוּס כשפגשתי אותה בגונדר בשנת 2005: "חשבנו שנעזוב את הכפר, נלך לגונדר, נהיה שם שבוע-שבועיים, חודש-חודשיים ונעלה ישר לישראל". ואולם, בסופו של דבר הם מוצאים את עצמם ממתנינים שנים רבות לעלות לישראל.<sup>1</sup> במחנה המעבר הם חיים כעקורים מכפריהם, חקלאים באזור עירוני. יש מהם המוכרים את רכושם עם עזיבת הכפר, ויש אף הבורחים מן הכפר. רובם אינם עובדים, משום שהידע והכישורים שלהם בחקלאות אינם רלוונטיים עוד, והם הולכים ונעשים חסרי כול. אט־אט מידרדר מצבם, והם סובלים מרעב ומחולי. הם שוכרים חדרים קטנים שבנו הנוצרים המקומיים בחצרות הבתים, מקפאים את שגרת חייהם "הרגילה" ופועלים סביב העלייה והציפייה לעלות לישראל. שגרת חייהם נבדלת מזו של המקומיים, למשל בביקורים בבית הכנסת ובלימודים בבית הספר של הקהילה. הממתנינים במחנה המעבר חיים בהווה, מרגע לרגע, ומתוך מחשבה שבכל רגע הם עשויים להיקרא לעלות לישראל. משום כך הם משעים כל תכנון הנוגע לעתיד – תכנון חיי משפחה, תכנון לימודים והכשרה מקצועית, תכנון של עתיד כלכלי. תחת זאת הם ממתנינים לרגע שיתבשרו בו על אישור לעלות לישראל. בסיטואציה הייחודית הזאת, של אורח חיים שהמתנה היא המאפיין העיקרי שלו, נוצרות פרקטיקות חיים ייחודיות (Cohen, 2011; Yamba, 1995). פרקטיקות חיים של המתנה ולימינליות הפכו אפוא למוכרות יותר במציאות של הגירה, וכך תיארו באוזני את חייהם סיום אמבאוו בזמן שהמתנינו שנים רבות במחנה המעבר:

כל יום אני קם ומחכה, אולי היום יגידו לי שנעלה לישראל. אני לא עושה כלום, מסתובב, מסתובב. כבר כואב לי הראש אבל אין לי מה לעשות. יש חלק שעולים וחלק שלא, אז בגלל שאני לא [עולה], אני מחכה. (סיום, גונדר, שנת 2009; ממתין 8 שנים)

1 נכון לשנת 2018 יש בגונדר אנשים הממתנינים לעלייה זה 20 שנה. ראוי לציין שבמהלך 20 השנים הללו חלו שינויים רבים במחנות המעבר.

יש לך חברים בישראל? כן, יש לי כמה חברים שעלו. יש לך קשר אתם? כן, בעיקר במכתבים. הם כותבים לי על ישראל, ועל הדת, ועל זה שיהדות זה חשוב. ומשפחה יש לך בישראל? כן, דודים שלי וסבתא שלי. ומה הקשר שלך אתם? הם מדברים עם ההורים שלי; הם אמרו לנו לבוא לגונדר והם שולחים לנו גם כסף לפעמים כדי לעזור לנו. ומה הם מספרים לך על ישראל? הם אומרים לי שבשארל הכול טוב. ומה אתה חושב? בעזרת השם, יהיה הכול טוב. עכשיו החיים מאוד קשים פה בגונדר. אני לא גר בבית שלי, אנחנו לא עושים כלום, לאבא אין חקלאות, לאמא הרבה דברים שונים ופה זה לא כמו בכפר, למשל, האוכל והשכנים. לפעמים אין לנו כסף לחיות ולאכול. אני מאמין שבשארל יהיה הכול טוב, לא יהיו לנו בעיות. אני מתכוון להגיע לישראל, ישראל זה הארץ שלנו, יותר קשה מגונדר כבר לא יכול להיות. (אמבאו, גונדר, שנת 2005; ממתין 9 שנים)

החיים במחנה המעבר מאופיינים בהמתנה חסרת מעש לקראת המשך מסע העלייה, שסופו אינו ידוע, והם מתקיימים במצב קיצוני של "בין לבין" ועסוקים בעיקר במחשבה על העלייה לישראל. הם חווים מתח ודיאלוג בין זהות נוצרית לבין זהות יהודית, בין זהות כפרית לבין זהות עירונית, בין היותם אזרחים אתיופים המתכווננים לעלייה לישראל לבין היותם מהגרים בתוך אתיופיה עצמה, החיים כעקורים בין גורמים פוליטיים אתיופיים, ישראלים ואמריקניים.

לתופעת ההמתנה ארבעה מאפיינים עיקריים: תחושת ארעיות, תחושות תקווה וציפייה, תחושת פחד ותלות. התחושות האלה מתעצבות לאורך שנות ההמתנה במחנה, משפיעות על שגרת החיים ועל אורח החיים ויוצרות התנהגויות חדשות, תפיסות חדשות ועמדות חדשות כלפי ארצות המוצא והיעד וכלפי חיי היום-יום. מאוחר יותר הן משפיעות גם על תהליכי הקליטה.

תחושת ארעיות בשנות חייהם במחנה המעבר הממתינים מתגוררים כדיירים ארעיים בדירות שכורות, שחלקן כה קטנות עד שמשפחות נאלצות לעתים להתפצל. הם אינם יכולים לחזור עוד אל הכפר שהגיעו ממנו, וכפי שסיום ואמבאו מתארים, הם אינם משתייכים לסביבה העירונית וחיים בשאיפה קבועה לעזוב לישראל. סדר יומם הייחודי מתעצב בתוך מסגרת של אי-ודאות וחיים בהווה, מרגע לרגע, מתוך שאיפה ש"עוד רגע" תותר עלייתם והם יעזבו ויעלו לישראל. דור שלם של ילדים נולד במחנה המעבר לתוך מציאות של ארעיות ואי-ודאות, ותחושות אלו משפיעות עליהם ומעצבות את יחסם לחיים, ובפרט למקום שהם מבקשים להגיע אליו.

תקווה וציפייה הממתינים מצפים לעלות לישראל ומקווים להשתלב בה ולחוש שייכות. הם גם מצפים לפגוש קרובי משפחה שעלו מכבר ומקווים לשפר את מצבם הכלכלי. כפי שעולה מדבריהם של סיום ואמבאו, התקווה והציפייה לקראת העתיד משתקות את הפעילות בהווה ומובילות לחוסר עשייה ולפסיביות



(Bloch, 1986; Crapanzano, 2003). ואולם, יש שהן מייצרות גם פעולות ייחודיות ויום-יומיות (Minkowski, 1970; Moltmann, 1967), כמו לימוד עברית ויהדות ורכישת השכלה במחשבים ובתחומים אחרים. חלק מן הפעילויות האלה אינן רלוונטיות כלל לחיים באתיופיה, אך הן מאפשרות להתמודד עם ההמתנה ועם הייאוש הנגזר ממנה ומן הידיעה שאין תאריך יעד לעלייה, שאין זמן מוגדר שבו תבוא ההמתנה אל קצה. פחד הפחד העיקרי של הממתינים הוא שבקשתם לעלות לישראל לא תאושר, ואליו נוספים פחדים הקשורים לחי היום-יום: פחד מן השכנים הנוצרים, פחד לדבר עם זרים וחשש מפני סנקציות חברתיות. במונח מסוים, הפחד הופך להיות אורח חיים: תוויית הפחד היום-יומית מדכאת את הרגישות אליו והופכת אותו לחלק מן השגרה. הפחד עשוי להיות מושתק, והשתיקה הופכת לאסטרטגיית הישרדות ולמנגנון של שליטה ויוצרת סדר חברתי חדש. מאוחר יותר הדבר משפיע על תהליכי הקליטה (Green, 1994; Malkki, 1995; Schepers-Hughes & Bourgois, 1992, 2004).

תלות הממתינים חיים במחשבה שבכל רגע הם עשויים לעזוב את מחנה המעבר, אך ההחלטה על עתידם ועל גורלם אינה נתונה בידיהם. אין להם עבודה, בית ורכוש, הם אינם עצמאים מבחינה כלכלית, ורבים מהם מתבססים על ארגוני סיוע ועל סיועם הכלכלי של קרובי משפחה שכבר עלו לישראל. התלות הזאת מייצרת סדר יום חדש ושונה מאוד מאורח החיים העצמאי שניהלו בכפר, שבו כל משפחה דאגה לעצמה ולסביבתה.

גורמים אלו מעצבים ומגבשים את הווייתם כממתינים. מעבר ללימינליות שהם נתונים בה – בין נצרות לבין יהדות, בין כפר לבין עיר ובין אתיופיה לבין ישראל – הם גם תלויים ועומדים במעמד של ממתינים, שאין לו למעשה מהות מוגדרת. המציאות המורכבת יוצרת אווירה רגשית וחברתית מורכבת הכוללת את כל התחושות גם יחד – ארעיות וחוסר ביטחון, תקווה וציפייה, פחד ותלות. כל אלו מהווים את המסגרת הרגשית שהממתינים חיים בה, והם נושאים אותה עמם גם לאחר העלייה לישראל. חלק מהשפעותיה הן שליליות והרסניות, וחלק מהן מעצימות ומחזקות, כפי שציין אבא בְּלִיִּינְךָ, שפגשתי במרכז קליטה בצפון הארץ:

היינו בגונדר 7 שנים. את יודעת מה זה לחכות כל כך הרבה זמן? את יודעת מה זה להיות בלי להיות שייך? עכשיו אנחנו בישראל, ברוך השם יש לנו בית ומה לא אוכל. אני לא חושב על הקשה בגונדר, עברנו אותו ואנחנו חזקים בעזרת השם להתמודד עם הכול. (שנת 2009)

### במרכזי הקליטה

עם הגעתם למרכזי הקליטה בישראל נראה שהגיע קצה של ההמתנה. ואולם, ממחקר מעמיק של מסע העלייה עולה התובנה שגם אם העולים הגיעו פיזית לארץ היעד, מרביתם עדיין חשים ספקות, אינם חשים שייכות ואינם חשים שהגיעו לבית משלהם.

בסופו של דבר, במרכז הקליטה הם מוצאים את עצמם משתהים וממתינים בתחנה נוספת בדרך ליעד.

אורח החיים במרכז הקליטה מתאפיין גם הוא בבידול. בישראל הם מגלים כי דתם, מוצאם וגם צבע עורם אינם מתקבלים בעין יפה, והם שוב מוצאים את עצמם לא שייכים. אף שבמרכז הקליטה מתרחש מפגשם הראשון עם הארץ החדשה ועם התרבות הישראלית, השתלבותם מחוץ למרכזי הקליטה היא לרוב חלקית בלבד. בשנה הראשונה לעלייתם, ולעתים גם לאחר מכן, הילדים לומדים בבתי ספר בכיתות נפרדות המיועדות לעולים בלבד,<sup>2</sup> ואחר הצהריים הם משתתפים בפעילויות בתוך מרכז הקליטה. המבוגרים לומדים לימודי עברית ויהדות במרכז הקליטה בשעות הבוקר ואחר הצהריים. לעתים מיובאים לתוך מרכזי הקליטה שירותים קהילתיים כדי להקל על העולים, אך הדבר יוצר למעשה גם בידול ותלות (הרצוג, 1998; תלמיכהן, 2012, 2014). תחושה זו מתחזקת כשמבחינים בהפרדה הפיזית של מרכזי הקליטה, המוקפים כמעט כולם בגדרות. יש בהם שמירה על היוצאים והבאים, אי-אפשר להיכנס אליהם בלי אישורו של איש צוות, ותגובות השכנים המתגוררים בקרבתם מורכבות. יש מי שמקבלים את השכנות בשמחה, אך יש שכנים המגלים התנגדות של ממש, כפי שביטאה תושבת חיפה המתגוררת בשכנות למרכז קליטה:

מה זה העולים האלה, שמו אותם פה, באמצע שכונה טובה בחיפה, והם מפריעים. הם עושים רעש, מלכלכים, לא אכפת להם מהילדים שלהם. שילכו לשכונה אחרת. הם לא צריכים להיות פה. הם רק עושים רע. פעם זו הייתה שכונה טובה ושקטה, והיום יש בלגן. (ריאיון עם אסתר המתגוררת ליד מרכז קליטה בחיפה, שנת 2009)

תחושת הבידול, ועמה הזמניות וחוסר היציבות, מייצרים מציאות חדשה שבה העולים נדרשים להמציא את עצמם מחדש. נראה כי ההמתנה ממשיכה ללוות את העולים גם במרכז הקליטה, ומאפיינה דומים למאפייני ההמתנה במחנה המעבר, אם כי הם מקבלים משמעות חדשה.

תחושת ארעיות במרכזי הקליטה העולים מתגוררים בבית זמני שאינו שייך להם. הם ממעטים לרכוש ציוד ולהשתקע במקום ועסוקים בעיקר בלימוד יהדות ועברית, ובשנה הראשונה הם כמעט אינם מעורים במתרחש מחוץ למרכז הקליטה. הארעיות נובעת גם מן העובדה שחרב הגיור תלויה מעל צווארם, וגם כאן הם כמעט אינם יכולים לשלוט בעתידם. אמנם הם הגשימו את חלומם והגיעו לישראל, אך הם עדיין נמצאים בתנועה, יודעים שיתגוררו במרכז הקליטה במשך תקופה מוגבלת, שהאנשים שהם פוגשים עתידים להיעלם מחייהם ושטרם הגיעו אל הבית.

תקווה וציפייה התקווה והציפייה לחיים עצמאיים, לתחושת שייכות ולבית ממשיכות להתקיים גם במרכזי הקליטה. לאחר כשנה החלום מתחיל לעתים להתפוגג, כשהם מגלים שבסופו של דבר הם מתקיימים, מרצון או שלא מרצון, כקבוצה נפרדת ומבודלת מכלל האוכלוסייה. גם מאוחר יותר, בדיור הקבע, רובם רוכשים דירות בשכונות נפרדות מכלל האוכלוסייה הישראלית שאינה ממוצא אתיופי. הסביבה אינה מכירה תמיד בזהותם הדתית, כפי שניתן למצוא באירועים שקרו בבתי ספר דתיים בפתח תקווה ובאור יהודה בשנים 2007-2014 שסירבו לקבל תלמידים עולים מאתיופיה בין היתר בשל ספק ביהדותם. חלום השייכות והבית שחלמו במשך שנות ההמתנה מתגלה עתה כמעט בלתי אפשרי להשגה לפחות בשנים הראשונות לאחר העלייה.

פחד הפחד העיקרי של העולים במרכזי הקליטה הוא מכישלון במבחן הגיור. למבחן הגיור יש משמעויות מעשיות ואזרחיות, למשל הזכות לבחור, אך יותר מכול הוא נושא משמעויות רגשיות. המבחן מסמל את הקבלה לחברה הישראלית ולמדינת ישראל, ואתה את תחושת השייכות הנכספת. חשש נוסף של חלק מן העולים הוא החשש מן הפיקוח הסמוי שהם חשים שנערך על היבטים מסוימים של חייהם הפרטיים - זוגיות, חינוך ואורח חיים. אחרים חוששים שלאחר גיורם לא יצליחו לרכוש בית, ויש שחוששים לקרובי משפחתם שנתרו באתיופיה.

תלות במרכזי הקליטה פועלים גורמי סיוע רבים העוזרים לעולים, אולם בהיבט הם משמרים את חוסר העצמאות שלהם עד כדי יצירת תלות.

מבחינה תאורטית, ההמתנה והמעברים ממקום למקום מייחדים את תהליך העלייה של זרע ביתא ישראל ומבחינים אותו מסוגים אחרים של תנועה על פני מרחב וזמן. תהליך עלייתם מתייחד בהמתנה המתמשכת לעלייה, ואחר כך ליציאה ממרכזי הקליטה. העולים שוהים שהייה ארעית במשך תקופות ממושכות במקומות הנוצרים בנתיבי העלייה שלהם. במקומות אלו מתקיימים מרחבי פעולה חברתיים, דתיים וזהותיים חדשים המקיימים דינמיקה משותפת (תלמיכה, 2014).

## האקדמיה פוגשת את השטח

במשך שנים נקטה מדינת ישראל מדיניות ייחודית ומתווכת (דרך מרכזי הקליטה) כלפי העולים מזרע ביתא ישראל (כהן, 2007). כך במחנות המעבר וכך גם במרכזי הקליטה ואף בדיור הקבע. המטרה המוצהרת הייתה פשוטה לכאורה - לסייע לעולים להשתלב בחברה הישראלית, אך אין ספק כי הביצוע היה מורכב למדי וביטא דיאלוג בין מכוונות תרבותית לבין טיפוליות, בין שותפות והעצמה לבין יחסי שליטה ומרות, כפי שבא לידי ביטוי בחלק מקבוצות אתנו תרבותיות "ייחודיות" שעלו לישראל (ברם, 2016).

מדיניות הקליטה של זרע ביתא ישראל התבססה על ידע שנרכש מתוך עלייתם של העולים הוותיקים מביתא ישראל וקליטתם בארץ, אולם הם - בניגוד לעולים

החדשים - חיו בכפרים בזהות יהודית וחוו מסע עלייה אחר ואורח חיים שונה לפני העלייה לישראל. בשנים הראשונות למחקרי פגשתי אנשי ממסד שחלקם לא הכירו את מאפייניהם הייחודיים של העולים החדשים, וב־15 השנים הראשונות לקליטתם בישראל לא הייתה כמעט כל התייחסות מעשית למורכבות של זהותם הדתית ולהשלכות החיים במחנה המעבר. בעקבות עבודת המחקר (השהות בשדה המחקר, הראיונות וכו') הכרתי את העולים החדשים, את סיפורם, את אורח חייהם ואת הסיטואציה שהיו נתונים בה הן ברמת הפרט והן ברמת הקהילה. למדתי גם את מכלול הדעות עליהם ואת הקולות שהשפיעו על חייהם: קולות השכנים הנוצרים באתיופיה, קולות השלטון המקומי באתיופיה, תפיסותיה של המערכת הקולטת והמדיניות המשתנה של ממשלות ישראל לאורך השנים. מצאתי כי חשוב מאוד לתרגם את הידע הזה לכדי מעשים וליישמו בקרב העוסקים בקליטת עלייה, ולכן ביקשתי להשתמש בתובנות שעלו מן המחקר ולתרגם אותן לפעולות בשטח.

אציג כעת שני יישומים המשלבים בין האקדמיה לבין השטח ומדגישים את חשיבות הקשר ביניהם. יש לציין שדוגמאות אלו נוצרו מתוך הצורך בשטח ופעלו לאורך של התפיסות המוזכרות בתחילת המאמר: הוליסטיות, ביקורתיות ורפלקסיביות. הראשון הוא פרויקט מצו"פים (מצוינות וצמצום פערים), שהוקם בשנת 2006 במרכזי הקליטה לקליטת עולים מקרב זרע ביתא ישראל, והשני הוא מפגשים חד־פעמיים עם קהלי יעד שונים.

### פרויקט מצו"פים

במהלך ביקורי הראשון במחנה המעבר ביקרתי בבית הספר של הקהילה ולעתים גם בבתי ספר מקומיים. הילדים ובני הנוער נהגו לגשת אליי ובידיהם ספרי לימוד בעברית שנשלחו אליהם מחברים שעלו לישראל. הם שאלו אותי על הטיות פעלים, על פירושי מילים ועל מבני משפטים. המוטיבציה שלהם ללמוד, בעיקר עברית ויהדות, הייתה עצומה, וייתכן ששורשיה היו נעוצים בהכנות לקראת העלייה לישראל. מוטיבציה זו מודגמת היטב בדבריו של קסָטה, שעלה לישראל, וכך הוא כתב לחברו יוסף הממתין במחנה המעבר:

אתה יודע שלימודים זה חשוב מאוד ולכן אתה צריך לקרוא וללמוד. הלימודים האלה, אנגלית, מתמטיקה ועברית, חשובים מאוד בארץ ישראל, ולכן אם תלמד אותם יהיה לך מקצוע טוב. אתה לא צריך רק לקרוא ולכתוב, אתה צריך להבין. כשהייתי איתך ולמדנו יחד למדנו אמהרית, למדנו הרבה דברים לא חשובים, ובמקום אמהרית היינו צריכים ללמוד אנגלית, עברית ומתמטיקה. לכן תלמדו טוב את הדברים האלה. (כהן, 2007, עמ' 74)

דברים דומים כתב טֶסֶפֶהוֹן מישראל לחברו אֶבְרָהָה הממתין במחנה המעבר:

תמסור לכל התלמידים שילמדו טוב, במיוחד להתרכז בשפות וביהדות. כאשר אנחנו לומדים יהדות בעברית זה קשה, ולכן התלמידים צריכים ללמוד גם עברית. תגיד להם שאם אנחנו לא לומדים טוב יהדות, אנחנו לא יכולים לעבור גיור עם ההורים, ולכן אם ילמדו טוב יהדות יהיה פשוט לעבור גיור. (שם)

במרכזי הקליטה בישראל נהגתי לבקר עולים שהכרתי במחנה המעבר, וגם שם ניגשו אליי ילדים ובני נוער ושאלו שאלות על שיעורי בית. באחד מביקורי נדהמתי לגלות שמולוּעָלָם, שחודשים אחדים קודם לכן הגיע לישראל, לומד בכיתה ה' אף שבקושי ידע קרוא וכתוב בעברית, והוא מתבקש לענות על שאלות הכוללות פירושים לרש"י. לעומת זאת, חשבון, שלמד עוד באתיופיה, הוא אינו לומד כלל. בביקורי במרכז קליטה אחר פגשתי ילדים נוספים שנדרשו ללמוד הלכות ולענות על שאלות בכתב, אף על פי שכמעט לא ידעו עברית. כאן בלטו בבירור שלוש נקודות: הראשונה, הפער העצום בין מה שנדרש מן הילדים בבתי הספר (הדתיים) בהקשר השפתי, בייחוד בסוגיות של יהדות, לבין יכולתם השפתית בעברית; השנייה, אף שחלקם למדו באתיופיה מתמטיקה ואנגלית, בשנה הראשונה בישראל הם לא למדו את המקצועות האלה, ואם בכל זאת למדו – הם עשו זאת ברמה בסיסית; השלישית, המוטיבציה האדירה של הילדים והנוער ללימודים והרצון שהביעו להצליח בלימודים.

הילדים למדו בבתי הספר בכיתות קל"ע (קליטת עלייה). לא כל המורים בהן היו מוסמכים ללמד עולים. במרכז הקליטה סייעו חונכים לילדים בלימודיהם, ולמרות המוטיבציה הגבוהה וההשכלה שרכשו חלק מן הילדים עוד באתיופיה, ילדים לא מעטים עזבו את מרכזי הקליטה לאחר שנתיים בלי שידעו קרוא וכתוב בעברית. כשהרציתי בפני מורים בבתי ספר שנקלטו בהם ילדים עולים שעברו לדיוור הקבע, שמעתי פעם אחר פעם תלונות וטענות על כך שהילדים אינם יודעים קרוא וכתוב ועל הקושי הרב שלהם ללמוד בכיתות שאינן של עולים.

בתוך כל אלו הרגשתי שיש לי מחויבות כלפי האנשים שבעת מחקרי פתחו בפניי את לבם והעניקו לי ידע, ורציתי לגמול להם ולו במעט. הרגשתי שאם אציג את המציאות שהגיעו ממנה לגורמים המלמדים אותם ואם אתרגם את הידע התאורטי שצברתי לכלים יישומיים, אולי אצליח לסלול דרך שתקל את תהליכי הקליטה וההשתלבות. בשלב הראשון שלאחר למידת השטח הצבתי מטרה מרכזית – לא להקים תכנית חדשה ולא לעמוד מנגד לארגוני הקליטה ולממסד, אלא לעבוד בשיתוף פעולה ולחולל שינוי מבפנים. למדתי שהעובדים עם העולים הם בעלי ניסיון רב-שנים, ולרובם מוטיבציות ואידאולוגיות של קליטת עלייה. מן הסיבה הזאת היה לי חשוב להכשיר את הכוחות שכבר פעלו בשטח, לחבר ביניהם, לעמת אותם עם המציאות ולגרום להם להתבונן בדברים בצורה אחרת, ולא להמציא חלופה חדשה לגמרי ולהעמידה מולם.

נפגשתי עם הגב' דבורה גינני-מלכי, שהייתה מנהלת אגף חינוך, חברה ותרבות בחטיבת הקליטה של הסוכנות היהודית. מצאנו שהלימודים אינם מתאימים לילדים מבחינה לימודית, תרבותית ורגשית ואינם מובילים אותם למיצוי הפוטנציאל. גילינו שלפעמים המענה הלימודי הניתן במרכזי הקליטה אינו מקצועי מספיק. הגענו למסקנה שבמרכזי הקליטה יש צורך במורים מקצועיים שגם יתאימו את תכנית הלימודים לידע וליכולות של הילדים, יחזקו את מעורבותם של ההורים ויערבו את בתי הספר בחייהם של הילדים וגם יעשו זאת מתוך הכרת המציאות שהילדים הגיעו ממנה ומתוך כבוד אליה.

כך הוקם פרויקט מצו"פים (מציונות וצמצום פערים), שפעל ברוב מרכזי הקליטה משנת 2006. מטרתו העיקרית הייתה שכל ילד המסיים את תקופת שהותו במרכזי הקליטה ידע קרוא וכתוב בעברית, ברמה בסיסית לפחות, ויכיר את ארבע פעולות החשבון (ואם למד קודם לכן באתיופיה, ימשיך את למידתו בישראל וכך יתאים אותה למערכת החינוך). מטרה נוספת של הפרויקט הייתה לשלב את הילדים בכיתות האם בשלב מוקדם ככל האפשר, לפני תום תקופת שהותם במרכזי הקליטה, כדי שהמעבר לכיתות האם לא יתווסף לקושי המעבר למקום חדש לאחר עזיבת מרכזי הקליטה. ביקשנו לבסס את ההוראה על תשתית הכוללת שלושה רכיבים מרכזיים: חוויית העלייה וההמתנה במחנות המעבר, היבטים בין-תרבותיים וההטרונגויות הקיימת בקרב הילדים (והעולים). בתחילת דרכו התבקש אפוא כל מורה להכיר כל ילד וילד וללמוד על אודותיו: האם הגיע מכפר או ממחנה מעבר? כמה שנים המתין? האם למד באתיופיה? אם למד, באיזה בית ספר – מקומי או של הקהילה? ועוד. המידע הזה עזר לנו להבין מה הוא הבסיס הלימודי של הילד, לדוגמה אם הגיע מן הכפר ולא למד – יהיה צורך לסייע לו קודם כול בהקניית מיומנויות למידה; אם למד בבית ספר של ביתא ישראל, ייתכן שידע עברית ברמה בסיסית, אך לא ידע אנגלית; אם למד בבית ספר מקומי – ייתכן שהידע שלו במקצועות נוספים, כמו חשבון ומדעים, יהיה רחב יותר.

הצורך להתייחס לכל ילד וילד היה נקודה קריטית מלכתחילה, אך חשיבותה התחדדה עוד יותר במהלך הפרויקט. התפיסה האנתרופולוגית מדגישה את "הקולות השונים" ואת הבעייתיות הכרוכה בקטגוריוזיה ובתיוג של קבוצות, אך מדיניות הקליטה פעלה לרוב באופן מכליל והתעלמה מן הסוגיה. הכלי האנתרופולוגי החשוב הזה שימש בפרויקט ישירות לחשיבה על חינוך. בניגוד לתהליך הקליטה הסטנדרטי, הפרויקט התמקד בכל עולה בנפרד. היה חשוב שהמורים יבינו כי על אף ארץ המוצא המשותפת וסיפור העלייה המשותף, כל ילד הוא אינדיווידואל המביא עמו עולם ידע אחר. תובנות אלו, שהתגבשו מתוך המחקר במחנות המעבר, היו רלוונטיות להכשרת העובדים ולהתאמת התכנים ותכנית הלימודים לילדים.

הפרויקט נבנה בהדרגה והותאם לכל מרכז קליטה על-פי מאפייניו. בראשותו עמדה ועדת היגוי שגיבשה את תכניות הלימודים. הוועדה כללה מורים שלימדו בעבר

באתיופיה, מורים המלמדים כעת עולים בישראל, יועצת לבניית תכניות לימודים ואנתרופולוגית. נבנתה תכנית לימודים ייחודית על בסיס ספרי לימוד ותכניות לימוד שהבאתי מאתיופיה, מבית הספר של קהילת הממתינים באתיופיה ומבתי ספר מקומיים, והיא הותאמה לדרישותיה של מערכת החינוך בישראל. אחת לשישה שבועות נערכו פגישות אישיות עם מורים בכל אחד ממרכזי הקליטה ובמהלכן דנו בנפרד בהתקדמותו של כל ילד. אחת לשישה שבועות נפגש כלל הצוות לצורך הכשרה בין-תרבותית בתחום החינוך, שנבנתה לנוכח הצרכים שהעלו המורים וצוותי מרכז הקליטה במהלך השנה. להכשרות אלו היו שתי מטרות מרכזיות: הראשונה – הקניית ידע מקצועי, והשנייה – ערעור על הברור מאליו, כלומר חשיבה מחודשת על עמדות ועל תפיסות של אנשי הצוות בנוגע לעולים ולעלייה.

תכנית הלימודים נבנתה, בין היתר, על בסיס נושאים רלוונטיים לילדים שכללו את חוויות העלייה, והיא כללה את התובנות האקדמיות בנוגע לתחושות שהוזכרו בתחילת המאמר, ובהן ארעיות, תקווה וציפייה, פחד ותלות. לדוגמה, ללימוד אותיות האלף-בית הכינו הילדים משחק הדומה למונופול שכלל את תחנות המסע, נבנו רביעיות ללימוד אלף-בית מעולם התוכן של הילדים עם תמונות מאתיופיה ומישראל; בעיות במתמטיקה הותאמו גם הן לעולם התוכן של הילדים (לדוגמה, אינג'רה במקום פיצה), ונעשה ניסיון תמידי לחבר בין אתיופיה לבין ישראל. נוסף על כך, נושאי הלימוד נועדו לתת כלים מעשיים לתהליך הקליטה. למשל, לקראת עזיבתם של הילדים את מרכז הקליטה עסקו מורים רבים בנושא הפרידה כתהליך, ובמסגרתו דנו במשמעויות הפרידה ובשאלה איך נפרדים מחברים בבית הספר ובמרכז הקליטה. השיח הזה עמד בניגוד לפרידות הפתאומיות שחוו מרבית הילדים כשעזבו את הכפר או את מחנה המעבר. נושאי לימוד אחרים עסקו בעניינים מעשיים שהיו רלוונטיים לעזיבתם הקרובה, למשל שימוש בשירותים עירוניים והתמצאות במקום חדש. תכניות הלימודים הותאמו גם לכיתות. לדוגמה, בכיתות שחלק מן הילדים התקשו בהן בפן השפתי אך שלטו בחומר המתמטי וידעו לפתור תרגילים, המורים והתלמידים יצרו יחד מעין מילון "עברית של חשבון" (ובתוך כך למדו המורים עצמם מושגים בחשבון באמהרית). מי שידע חשבון, לא נאלץ אפוא להתחיל ללמוד מרמת הבסיס, שכבר שלט בה ממילא, אלא יכול היה לבסס את הידע שלו בשפה ולהתקדם בחומר.

נקודת מרכזית נוספת בפרויקט הייתה איגום משאבים. אמנם הפרויקט היה לימודי, אך ראייה הוליסטית היא קריטית וחשובה למיצוי פוטנציאל הילדים. במסגרת הפרויקט ביקשנו אפוא לגשר בין הגורמים המקצועיים השונים וליצור מסגרת עבודה רחבה ויעילה יותר. יצרנו שיתוף פעולה בין אנשי הצוות במרכז הקליטה – עובדים סוציאליים, רכזי התרבות, החונך ומורה מצו"פים – ובין בתי הספר לבין מרכזי הקליטה, ובעיקר בין ההורים לבין המערכות הקולטות. למשל, נערכו ימי עיון שכללו הרצאות הן של אנשי הצוות והן של ההורים, שעסקו בחינוך ובהורות באתיופיה. ימי העיון עמדו בניגוד למצב השגרה שבו העולים נדרשים ללמוד על ישראל, אפשרו לאנשי החינוך ללמוד על

חיי העולים ויצרו בסיס לשיח משותף. לאחדים מן המורים זו הייתה הזדמנות ראשונה לראות את בתי הילדים, להבין את מציאות חייהם שלאחר שעות בית הספר ולשמוע מפי הוריהם את סיפור חייהם. אף שעבודתי נעשתה רק מול מרכזי הקליטה, השפעתה הגיעה בשלב זה למעגלים רחבים יותר.

דוגמה אחת לתועלתו של הפרויקט היא העובדה שההורים, שהתנהלו תחילה מתוך תלות במערכת, נעשו מעורבים יותר בחיי הילדים. התא המשפחתי נחלש מאוד בתהליכי ההמתנה, העלייה והקליטה, וכך גם מעורבות ההורים בחיי ילדיהם. יתרה מזו, הורים רבים איבדו את עצמאותם ואת תחושת המסוגלות, התרגלו לקבל סיוע ואף ציפו לכך. חוסר המעורבות של ההורים נתפס לרוב בעיני עובדי הקליטה כחוסר אכפתיות כלפי הילדים, אך בפועל ההורים לא יכלו לעקוב אחר מערכת השעות הכתובה בעברית, להתנהל על-פי תפיסת הזמן הלא מוכרת להם, שנראתה לקולטים מובנת מאליה, או לערער על סמכותם של עובדי הקליטה. התובנה שאין להורים כלים וידע להתנהל בישראל כפי שהתנהלו באתיופיה, אפשרה ליצור כלים שיחזירו להם את העצמאות ואת האחריות ההורית. פרויקט מצו"פים התייחס גם להיבט הזה. לדוגמה, להורים הוסברה מהות התכנית, והם התבקשו לאשר את השתתפות ילדיהם בטופס הסכמה שנכתב בעברית ובאמהרית ולהיות אחראים להגעתם הסדירה של הילדים לפעילות (דבר שלא היה ברור מאליהם בפעילויות אחר הצהריים במרכז הקליטה); יצרנו מערכת שעות בצבעים, ומחברות קשר בסימנים גרפיים, שלא דרשו ידיעת קרוא וכתוב בעברית, כדי להקל על ההורים ולהחזיר לידיהם את השליטה ואת האחריות; הנהגנו במרכזי הקליטה ימי הורים שימשו מודל לימי הורים שישתתפו בהם בעתיד בבתי הספר.

השפעת הפעילות במצו"פים על הקשר בין ההורים לבין בתי הספר הייתה ניכרת. בשל קשיי השפה נהגו עד אז מורים מבתי הספר לתקשר עם ההורים בתיווכם של רכזי התרבות. במילים אחרות, במקום להתקשר להורים ולדווח על התנהגותו של הילד, לעדכן אותם על יום הורים או על יום טיול, נהגו המורים לפנות לרכזי התרבות כדי שיעבירו להורים את המסרים הנוגעים לילדיהם. בעקבות הפרויקט חזרו ההורים למרכז העניינים והבינו מה מצופה מהם ומה השתנה בתפקידם כהורים בישראל. המורים מצדם החלו לנהל תקשורת עם ההורים, גם אם נדרש תיווך בשל קשיי שפה. באופן טבעי הדבר שינה את תפיסתם בנוגע להורים, וההורים החלו להיתפס כמעורבים יותר ואכפתיים. בכמה בתי ספר אף היו הורים-עולים שמעורבותם הייתה משמעותית, והם היו חברים בוועד ההורים.

כאמור, גם בקרב המורים נעשתה עבודה. חוסר הידע של הקולטים השפיע על דעות נוספות באשר לעולים, לבד מן הדעה על הורות. תקופת ההמתנה יצרה בקרב העולים תסכול וציפייה שבישראל הכול יהיה קל יותר והם יפוצו על השנים שאבדו. לעתים פגשתי עובדים שפירשו תחושות אלו כחוצפה ובוטות, כפי שעולה מדבריה של לאה, מורה בפרויקט מצו"פים: "אנחנו, כשעלינו לישראל, היינו צריכים לעשות הכול. הם מגיעים – נותנים להם בית, בגדים, כסף, דואגים להם להכול, והם בקושי אומרים



תודה. הם לא מעריכים כלום". לאחר ששמעה הרצאה על מחנות המעבר, פנתה אליי לאה ואמרה: "אחרי ששמעתי שהם המתינו כל כך הרבה שנים, הבנתי מה היה להם לפני... עכשיו אני יכולה להסתכל עליהם אחרת. לפני זה חשבתי שהם חצופים, שאין להם תרבות, אבל עכשיו אני מבינה כמה קשה היה להם".

לבניית התכנית ולהכשרת העובדים סייעו גם מעורבותם של מורים דוברי אמהרית ושליטתי בשפה האמהרית. ההיכרות עם היבטים שפתיים ותרבותיים, כגון נוהג הדיבור העקיף המקובל באתיופיה לעומת הדיבור הישיר בישראל, הכרת מבנה המשפט באמהרית ואופני הכתיבה השונים מן הנהוג בעברית, שימשה נקודת מוצא להכשרה יעילה של מורים שסייעה בהוראה יעילה של עברית. כמו כן, חשוב היה להכיר את דרכי הלימוד והחינוך המקובלות באתיופיה, המבוססות על שינון החומר ועל כבוד למורה, לעומת הלימוד היצירתי והפמיליאריות הנהוגים בישראל.

כאמור, העולים חוו חוויית מסע מתמשכת של יצירת מציאות מורכבת ולימינלית. מרבית מילדי העולים לא הכירו כלל את חיי הכפר, אלא גדלו באורח חיים עירוני. הם רכשו כישורי אוריינות באמהרית ומיומנות טכנולוגית, כהפעלת טלוויזיה, מחשב וטלפון סלולרי, עוד באתיופיה. במחנה המעבר הם חיו תקופה ממושכת בתחושה של תלישות, תלות וחוסר שייכות. חלקם חיו כנוצרים לפני העלייה, ואילו אחרים, מי ששהו שנים רבות במחנה המעבר, חיו כיהודים מגיל צעיר. למרביתם היו תפיסות וציפיות דתיות וחומריות מ"ישראל", שנתפסה בעיניהם כאידאה דתית, כרעיון מופשט של השאיפה לירושלים-ירוסלם, לצד היותה מדינה מתפתחת ומתקדמת. חלק מן הציפיות האלה היו מעוגנות במציאות, ואחרות התבססו על שמועות. מלבד תופעת ההמתנה, למדתי במחנה המעבר גם על יכולותיה של הקהילה להסתגל למציאות חדשה ולהבנות את עצמה שוב ושוב. המשברים והקשיים שהקולטים תפסו כקשיי קליטה, התחילו עוד באתיופיה. זה שנים רבות שהקהילה מתמודדת עם מציאות משתנה, ומתוך אילוצים אלו היא פיתחה כוחות התמודדות עצומים, הן כקבוצה והן ברמת הפרט. כוחות אלו נוצרו מתוך כורח ההמתנה, והם מאפשרים לבני הקהילה להתמודד עם תהליך הקליטה וליצור עשייה של ממש על אף ההמתנה הממושכת. התובנות שהתגבשו מתוך המחקר האקדמי, היו רלוונטיות להכשרת העובדים ולהתאמת התכנים ותכנית הלימודים לילדים.

הפעלת הפרויקט לא הייתה חפה מלחצים, מאינטרסים ומשיקולים כלכליים. לאורך כל שנות פעילותו הוא נחשב לארעי, בעיקר מסיבות פוליטיות ותקציביות. ניכר כי הפרויקט גרם לשינוי מערכתי, גם ברמה המקומית של מרכזי הקליטה ובעקיפין גם ברמת המערכת של משרד החינוך.

מתוקף תפקידי כאנתרופולוגית יישומית ניהלתי את הפרויקט וליוויתי אותו בהיבט התוכני: עסקתי בהכשרת מורים וצוותים, בהתאמה תרבותית של תכנית הלימודים, בליווי המורים ובייעוץ מוגשג תרבות, באיגום משאבים וביצירת שיתופי פעולה בין גופים ובעלי תפקידים שונים הפועלים עם הילדים. נוסף על כך מצאתי את עצמי

משמשת גם כמנהלנית, תפקיד הנגזר לפעמים מעבודתו של האנתרופולוג (Martinez, 2009). תפקיד זה כלל את הקמת הפרויקט, את ניהולו ואת ליווי בהיבט הביצועי. מסגרת התכנית הכללית נבנתה ברמת המטה של הסוכנות היהודית, והדבר נעשה בשיתוף פעולה מלא. את ההיבט הביצועי יישמו בעיקר רכזי התרבות בכל אחד ממרכזי הקליטה. הם היו ממונים על העסקת המורים, על דיווחי המורים, על התשלומים, על תפעול הכיתות וכיוצא באלה, אך לאורך כל הדרך עבדנו בשיתוף פעולה כדי ליצור כללי עבודה משותפים לכל מרכזי הקליטה. בשנים אלו הייתה לי הזכות לתרגם את הידע התאורטי שצברתי על תחנות המעבר ועל מורכבות העלייה, ההמתנה והתנועה לכדי מעשים בשטח. למרות ראייתי הביקורתית בנוגע לתהליכי הקליטה, ואולי דווקא בזכותה, זכיתי לשתף פעולה עם המערכת הקולטת של הסוכנות היהודית כדי ליצור מציאות פוליטית וחברתית אחרת.

אין ספק שפרויקט מצו"פים דרש ממני להתמודד עם שאלות רבות: עד כמה אפשר לתרגם תוכנות תאורטיות לכדי מעשים בשדה? עד כמה יכול אנתרופולוג להימנע מלהפוך לחלק מן המערכת? עד כמה הוא יכול לצאת נגד המערכת המעסיקה אותו? היכן עובר הגבול בין המחויבות למערכת הזאת לבין המחויבות האישית לעולים? ועד איזו נקודה עבודתו של האנתרופולוג תורמת למערכת ומועילה לה?

לעובדה שפעלתי כעצמאית, ולא כעובדת סוכנות היו יתרונות וחסרונות. יתרון בולט היה יכולתי לבחון מהלכים מנקודת מבט שמחוץ למערכת, להציע נקודות מבט נוספות ולהשמיע את קולם של העולים במקומות שאולי לא היו נשמעים בהם. לעומת זאת, חיסרון בולט היה העובדה שלא הייתי חלק מן המערכת, ולכן לא יכולתי להשפיע על מהלכים מסוימים. למשל, התקשיתי בניסיונותיי למנוע את סגירתה של תכנית הלימודים הייחודית קדמ"א, ששימשה מסגרת חינוך לצעירים שעלו כשהיו בני יותר מ־17. פעלתי בתוך מסגרת קיימת שהגבילה לעתים את האפשרות לשנות. כאנתרופולוגית עצמאית נעתי כל העת בין הפנים לבין החוץ, בין השתייכות למערכת לבין חוסר השתייכות לה. לצד זאת, הידע האקדמי שתרגמתי לעבודה בשטח הזין את עבודתי האקדמית, והדיאלוג המתמשך בין האקדמיה לבין השטח הפורה את שני התחומים כאחד.

## הרצאות

יישום נוסף של עבודתי כאנתרופולוגית היה הרצאות. במשך שנים הרציתי בפני אנשי מקצוע, ובהם אנשי משרד הקליטה, משרד החינוך, משרד הרווחה וצה"ל. בניגוד לפרויקט מצו"פים, שהכתיב עבודה לטווח ארוך עם אנשי מקצוע, ההרצאות היו אינטראקציות חד-פעמיות, קצרות וממוקדות, שבמהלכן ביקשתי לחלוק את הידע שאספתי במחקר. ההבדל העיקרי בין הידע שלי כאנתרופולוגית לבין הידע של שאר אנשי המקצוע היה טמון גם כאן בעבודת השדה הממושכת שערכתי בכפרים ובמחנות המעבר באתיופיה,

במרכזי קליטה ובדיור הקבע בישראל ובניתוח שלוש נקודות המבט - של העולים עצמם, של שחקני המשנה ושל התאוריה.

נוכחתי בחשיבותן של ההרצאות בשנת 2007, כאשר הוזמנתי להרצות בפני בכירים העוסקים בקליטת העולים מאתיופיה. הכנתי הרצאה שעסקה בהשפעתה של ההמתנה על תהליך הקליטה ובפרויקטים של קליטה בישראל. הנחתי שקהל היעד של ההרצאה, העוסק שנים רבות בקליטת עלייה מאתיופיה, מכיר את החיים במחנה המעבר, ולכן לא יהיה צורך להתעמק בנושא. ואולם, בעת ההרצאה מצאתי את עצמי מתארת לאורך כל ההרצאה את החיים במחנה המעבר ומנתחת את השלכותיהם. מה שאמור היה להיות המבוא להרצאה הפך לעיקר. עם הזמן למדתי בשנים אלו שמרבית העוסקים בקליטת עלייה סבורים שקודם לעלייתם ניהלו העולים אורח חיים חקלאי וחיו במקום בטוח יחסית כנוצרים המנותקים מן היהדות. רוב הקולטים לא הכירו את אורח החיים במחנה המעבר, קל וחומר את השלכותיו ואת השפעותיו.

היה חשוב שאכיר לעומק את התפיסות המקובלות בקרב הקולטים, וכדי שלא להתבסס רק על נקודת המבט של העולים ראיינתי אנשי מקצוע העוסקים במדיניות עלייה ובקליטת עלייה (ובתוך כך גם הרחבתי את תוכנות המחקר שלי). הידע שרכשתי במחקר, בקריאת חומרים תאורטיים ובעיקר בעבודת השדה, היה המפתח ונקודת המוצא להרצאותיי על מחנה המעבר, על אורח החיים בו, על תפיסות העולים וציפיותיהם כלפי ישראל ועל מורכבותם הדתית. פעמים רבות הרגשתי שההרצאות קצרות מדי, שלא הספקתי לרדת לעומקם של הדברים ואף לא הספקתי לדון בתהליך הקליטה בישראל, אך הבנתי שהידע הזה מספק תשתית ראשונית לעבודה עם העולים.

ההרצאות היו שונות באופיין ובמטרותיהן, אולם לרובן הייתה מסגרת שנועדה לערער על התפיסה הנפוצה הרואה בעולים קבוצה הומוגנית מוחלטת. פגשתי עובדים מסורים, בעלי נכונות ורצון לקלוט את העולים באופן מיטבי, אך גיליתי שרוב הקולטים מתייחסים לתהליכי הקליטה מנקודת מבט ישראלית ותפיסתם מבוססת על שיח מטפל-מטופל ועל תלות. גם אם מטרתה המוצהרת של ההרצאה הייתה הנחלת ידע, ביקשתי בעיקר לשנות את האופן שבו העולים נתפסים, לתאר את מצבם המורכב ולהציג את עולמם העשיר והמגוון. ביקשתי לשנות את התפיסה שראתה בעולים קולקטיב לתפיסה העוסקת ביחידים; לשנות את התפיסה שראתה בעולים נזקקים וחלשים לתפיסה הרואה את העוצמה ואת הכוח שיש בהם; לשנות את התפיסה המכירה במציאות יחידה לתפיסה המכירה בתמונה מורכבת של המציאות. ביקשתי שתחת הזר והשונה יראו העוסקים בקליטה את המוכר ואת השייך, יימנעו משיפוטיות ויכירו נקודות מבט שונות ומגוונות. את כל זאת ביקשתי לעשות באמצעות הנחלת ידע על תהליך העלייה והקליטה שחוו העולים, על התרבות, על התפיסות ועל נורמות ההתנהגות המקובלות באתיופיה. תיארתי את ההיסטוריה העשירה שהחלה עוד לפני העלייה לישראל, סיפרתי על חוויית החיים באתיופיה והשלכותיה ועל התחושה של עולה בישראל, הצגתי תמונות וקטעי אתנוגרפיה ולאורך כל השנים נשארתי בשדה

המחקר. בהרצאות אלו השתמשתי במושגים ובניתוחים מן העולם האקדמי ושילבתי אותם בתיאור חיי היום-יום של העולים ובחשיבה משותפת ליצירת כלים יישומיים. גם ההרצאות כללו פרקטיקה יישומית, וברובן היה שיה על תרגום הידע לפעולה לפי תפקידם של המאזינים.

נוסף על ההרצאות לגורמי הקליטה הרציתי בפנימיות ובכתי ספר בפני בני נוער עולים מן הקהילה. בהרצאות אלו סיפרתי לבני הנוער על כלל העלויות לישראל ומיקמתי אותם כחלק מחברת העלייה הישראלית. בהבעת התמקדתי בסיפור שלהם ושל משפחתם מנקודת מבטי ויכולתי לעודד אותם לחקור את שורשיהם, לראות את החוזקות בדור של הוריהם, להיזכר באתיופיה ולמצוא את הגשר להווה שהם חווים. לאחר הרצאות מסוג זה ניגשו אליי בני נוער ואמרו לי שנהנו, אבל גם התקשו לראות את מי שאינה שייכת לקהילה, מדברת אמהרית או מספרת להם על ההיסטוריה ועל הקהילה של משפחתם. סיטואציה כזאת מציבה אתגר גדול בפני האנתרופולוגית: אני, החיצונית לקהילה, מספרת לבני הנוער על העבר ששייך אליהם בצורה ישירה או עקיפה ומבנה זיכרונות בתוך תבניות. עודדתי את השיח הביקורתי שנוצר, ובאמצעותו יכולתי לעורר בבני הנוער את הרצון לשאול, לדעת ולהתעניין בקורות משפחותיהם. כמובן, לאורך כל הדרך הזכרתי לעצמי ולשומעים שסיפור העלייה הוא לא הסיפור שלי כפרט, שנקודת המבט אינה אובייקטיבית ושיש דרכים רבות לספר על העלייה ולחוש אותה. עכשיו, כשהם בישראל וחלק מן החברה הישראלית, חשוב לראות את הסיפור כחלק מן הסיפור הישראלי וליצור את תחושת השותפות והשייכות.

מובן שעבודה כזאת מציבה אתגרים רבים, ובהרצאות הייתה מוטלת עליי אחריות רבה. הידע המועבר במפגש קצר ונקודתי הוא הרכיב העיקרי של הכוח המייצר שינוי. הוא מעצב תפיסות ויוצר מציאות שנועדה להועיל, אך עלולה גם להזיק; דבריי עלולים להיות לא מובנים במפגש החד-פעמי, להתפרש שלא כראוי או לאבד מעיולותם. ידיעה זו גורמת לי לשאול לפני כל הרצאה מניין לי הזכות להרצות ומה השלכותיה של כל הרצאה. בשלב כלשהו מצאתי שחלק מן ההרצאות שהתבקשתי להעביר לא התאימו לידיעה שהיה לי או לתפקידי כאנתרופולוגית. הבנתי שלמרות המחקר והידע שברשותי איחשב לעולם כצד שלישי ושלעתים יש חשיבות רבה לפגישה בלתי אמצעית עם האנשים עצמם. פניתי לאנשי מקצוע אחרים, ובעיקר לחבריי שעלו וחוו את תהליך העלייה בעצמם, בנינו יחד הרצאות והתחלנו לעבוד בשיתוף פעולה. שאלתי את עצמי שוב ושוב עד כמה עבודתי מעצימה או מחלישה, עד כמה היא מדירה או מכילה ועד כמה היא ממשיכה ליצור תלות. כך יכולתי לחדד את גבולות המקצוע שלי כאנתרופולוגית יישומית.

אחת התובנות המרכזיות מן ההרצאות ומכל מה שכרוך בהן היא שמעבר לסיפור העלייה וההמתנה של העולים אפשר ללמוד על החברה הישראלית, על מדיניות של קליטה, על היחס למי שמוגדר אחרת ועל הגבולות החברתיים והתרבותיים פה. במילים אחרות, כשלומדים על "שם", מבינים את ה"פה".

## דיון וסיכום

האנתרופולוגיה היישומית משתמשת בתפיסות ובכלים האנתרופולוגיים כדי לפתח דרכי עבודה מחוץ לאקדמיה, והיא עושה זאת באחת משתי הדרכים האלה: תרגום התאוריה לפרויקט יישומי, ושימוש בשיטות אנתרופולוגיות ככלי עבודה בפרויקטים יישומיים (Barnard, 2001; Pole, 2004). האנתרופולוג היישומי פועל בשיתוף עם אנשי מקצוע משדה עיסוקו כדי ליצור פתרונות לבעיות חברתיות ומדיניות, להתאים מוצרים לקהילות ולחברות שונות, ליצור מידע ולהקנותו, לגשר ולייעץ בסוגיות בין-תרבותיות. במהלך שנות עבודתי כאנתרופולוגית מצאתי את המשותף בין האקדמיה לבין עבודה יישומית וגיליתי ששיתוף זה בא לידי ביטוי בערעור הברור מאליו, במחקר על מגוון נקודות המבט, בראייה הטרוגנית, ביקורתית, בתפיסה הוליסטית וברפלקסיביות.

במאמר זה הצגתי שתי דרכי עבודה של אנתרופולוג יישומי: תהליכית וארוכת טווח לעומת ממוקדת וקצרה. בפרויקט מצו"פים התהליכי וארוך הטווח הוטל על האנתרופולוג לתרגם את הידע התאורטי למעשים, להציגו בפני עובדי הקליטה וליישם אותו בשטח. עבודה זו נמשכה שנים וכללה שיתוף פעולה בין שלושת הגורמים – העולים, עובדי הקליטה והאנתרופולוג. העבודה התנהלה בחסותו של הגוף הקולט, הסוכנות היהודית, על היתרונות ועל החסרונות שבדבר. עיקר העבודה האנתרופולוגית הייתה בפיתוח תכנית העבודה ובפיתוח התכנים. האנתרופולוג פעל גם כאיש תוכן וגם כמנהלן ונדרש להשפיע על מדיניות, לתווך בין גורמים שונים ולפעול למען איגום משאבים. הפעילות התבססה על מחקר אנתרופולוגי אקדמי שהמשיך להתפתח לאורך העבודה ותורגם לצרכים בשטח. רוב העבודה האנתרופולוגית התמקדה בפרויקט עצמו, אך לעתים היא התרחבה לכיוונים נוספים והשפיעה על המרחב הציבורי, החברתי והמדיני, וכך המחקר האנתרופולוגי היה רלוונטי ושימושי מבחינה חברתית. בהיבט שימשה הפרקטיקה להזנה מתודשת של הידע האנתרופולוגי התאורטי.

דרך העבודה השנייה, הממוקדת והקצרה, הייתה מפגשי הרצאה קצרים וחד-פעמיים עם אנשים מקצוע שונים ממערך הקליטה. המשותף לכל ההרצאות היה הידע שהועבר בהן והגשר שנבנה בהן בין שתי הקבוצות – העולים והקולטים. בעבודה כזאת האנתרופולוג בונה, מתעד, משמר ומייצר מציאות. ראוי לציין כי מציאות זו ניתנת תמיד לערעור – היא הקפאה של אותו הווה, והיא מתקיימת בדינמיות. עבודת השדה המתמשכת והקשר האישי והעמוק עם הנחקרים היו כלי העבודה העיקרי בהרצאות אלו, והם אפשרו לי להביא תועלת ולהשפיע. אמנם מפגשי ההרצאה החד-פעמיים התבססו על המחקר האקדמי, אך לא פחות מכך הם התבססו על מעורבותי העמוקה כחוקרת בשדה.

המחקר האנתרופולוגי והאנתרופולוגיה היישומית שזורים זה בזה. ההבחנה בין השניים אינה מועילה, והיא מעוותת את תפיסתה של האנתרופולוגיה כתחום דעת. המחקר האקדמי הוא תנאי מוקדם לעבודה היישומית, ושניהם יחד תורמים הן לתאוריה

והן לשיטות המחקר. האנתרופולוגיה מתבססת על שיטות מחקר איכותניות, ובהן עבודת שדה מעמיקה, המאפשרת מחקר רב-ממדי וראייה הוליסטית המציגה קשרים מקומיים לצד קשרים אוניברסליים, נקודות מבט של מיקרו ומקרו, של אמיק ואתיק ושל היחסים ביניהם. היא נותנת מקום לידע המקומי, נעזרת בו ולעתים אף משתמשת בו כדי להבין את מציאות החיים ואת הדפוסים המובילים אותם. היא מאפשרת לא רק אנליזה, אלא גם סינתזה בין תפיסות, מחשבות ודעות. המחקר האנתרופולוגי הדינמי מנתח אינטראקציות בין שדות שונים ודפוסי חיים, מפרק את המציאות, קורא עליה תיגר ומבנה אותה מחדש. האנתרופולוגיה מאפשרת למידה על "האחר" ועל "הזר", אך לא פחות מכך היא מלמדת על חברת המוצא של החוקר: במחקרי למדתי על העולים, אך לא פחות מכך גם על התנהלותה של מדינת ישראל ועל החברה הישראלית הקולטת.

שוליותה של האנתרופולוגיה היישומית בשדה האנתרופולוגיה בכלל עלולה להגביל את הלגיטימציה של האנתרופולוג לפעול. אנתרופולוג יישומי, החוקר גם באקדמיה, נדרש להתמודד עם שאלה של ניגוד האינטרסים. הוא משתייך לאקדמיה ומחויב כלפיה, אך בה בעת יש לו מחויבות עמוקה כלפי הנחקרים וכלפי הגוף המעסיק אותו, ולצד שני אלו עליו גם לקיים את עצמו מבחינה כלכלית. מתוך כך יכולים להיווצר לחצים כלכליים ופוליטיים ששיפיעו על פעולתו. לכך מתווספת השאלה הקבועה מי מממן את המחקר ועד כמה האנתרופולוג היישומי, שלרוב אין לו עבודה קבועה, תלוי במימון הזה ומושפע ממנו. המודעות לקשיים אלו והאתיקה המקצועית עשויות לסייע לו להתמודד עם הלחצים.

יותר מכול, האנתרופולוג היישומי נדרש להתמודד עם שלושה אתגרים עיקריים: הראשון הוא הסכנה שיפעל ככלי המשרת מדיניות או ארגון או שייתפס כך. לעתים עליו לשתף פעולה עם גורמים הגמוניים או אינטרסנטיים, גם אם הוא מתנגד לדרך העבודה שלהם, משום שכדי להשפיע על המציאות יש לפעול לפעמים בשיתוף עם ההגמוניה. בעיניי, עבודתו של האנתרופולוג היישומי היא אקטיביסטית, ואל לו לשבת בחיבוק ידיים לנוכח מציאות שביכולתו לשנות. האתגר השני נוגע לגבולות שבין מעורבות לבין התערבות. הגדרת האנשים בשדה המחקר כנחקרים, כחברים ולעתים כלקוחות יוצרת מתחים אתיים. האנתרופולוג חייב להיות מודע למתחים אלו, לייצר גבולות ברורים בין התערבות לבין מעורבות ולבחון תמיד את מידת עמידתו בהם. האתגר השלישי, הבא לידי ביטוי בהרצאות שתיארתי, נוגע לרלוונטיות בשדה ובארגון: עליו לשאול כל העת עד כמה הוא רלוונטי ולאילו מטרה. לא פעם מצאתי את עצמי מוותרת על עבודה כי הבנתי שהידע שביקשו ממני מקבע תפיסות, שאינן רלוונטיות עוד לדעתי.

האנתרופולוגיה כרוכה ברפלקסיביות בלתי פוסקת הן על החוקר והן על התנהלותו (כהן, 2007). אמנם הדבר מחזק את בסיסו של המחקר האנתרופולוגי, אך הוא גם מערער עליו בלי הרף. האנתרופולוג היישומי עוסק דרך קבע בשאלות על מידת שייכותו לגוף החסות, על היותו כלי בידי ההגמוניה, על מידת מחויבותו הן לאקדמיה והן לקהילה

הנחקרת. לתפיסתי, כל עוד האנתרופולוג מודע למורכבות מצבו, הוא מחויב לפעול גם עם גופים שיכולת השפעתו עליהם מוגבלת. העובדה שאנתרופולוג משתף פעולה עם ההגמוניה אין פירושה שהוא חלק ממנה. אדרבה, לעתים הוא פועל לשינוי מתוכה. השתתפותו בתהליכים כגורם מרכזי ונוכח, כפי שנעשה בתהליכי הקליטה שתוארו במאמר זה, עשויה לסייע בבניית מציאות מכילה ויעילה יותר.

## מקורות

- אבוהב, א' (2010). קרוב אצל אחרים: התפתחות האנתרופולוגיה היישומית בישראל. תל אביב: רסלינג.
- ברם, ח' (2016). "מדיניות ייחודית" הלכה למעשה: על הכרה, שליטה ונגישות לשירותים חברתיים. בתוך ב' בשיר, ג' בן פורת וי' יונה (עורכים), מדיניות ציבורית ורבי תרבותיות (עמ' 265-306). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ברם, ח', גולדברג, ה' ונאמן, ר' (2019). דילמות באנתרופולוגיה: בין מחקר לבין מעשה. מגמות, נד(1), 21-46.
- גייבנש, א"ז (2011). מבט מלמטה: טיפוסי התמודדות עם תיוג חברתי שלילי בקרב ישראלים ממוצא אתיופי (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- הרצוג, א' (1998). הבירוקרטיה ועולי אתיופיה: יחסי תלות במרכזי קליטה. תל אביב: צ'ריקובר.
- הרצוג, א' (2012). מגדר ואנתרופולוגיה: ענייני נשים באנתרופולוגיה הישראלית. מגדר, 1, 2-22.
- ולדמן, מ' (1989). מעבר לנהרי כוש: יהודי אתיופיה והעם היהודי. תל אביב: משרד הביטחון.
- ולדמן, מ' (1992). מאתיופיה לירושלים: יהודי אתיופיה בעת החדשה - מבחר תעודות ומקורות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מנהל התרבות, האגף לתרבות תורנית.
- ולדמן, מ' (1995). בני ה"פלשמורה" ושיבתם ליהדות לאור ההלכה. ירושלים: מכון שבות עם.
- ולדמן, מ' (2004). העולים החדשים מאתיופיה - קליטה רוחנית והשבה ליהדות: לקט מקורות. ירושלים: מכון שבות עם.
- ולדמן, מ' (2015). מסע אל שארית יהודי אתיופיה. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- כהן, ר' (2007). 'ממתנים בדרכם' (מנגד צ'ין בגוגות יטב'קל) - אנתרופולוגיה של המתנה: המקרה של זרע ביתא ישראל (הפאלאסמורה) במחנה המעבר בגונדר (עבודת מ"א). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- סלמון, ה' (1993). ביתא ישראל ושכניהם הנוצרים באתיופיה: ניתוח תפיסות מרכזיות ברמות שונות של גילום תרבותי (עבודת דוקטורט). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קפלן, ס' (1997). התנגדות יומיומית בין יהודי אתיופיה: מבט מן המחקר, מבט אל המחקר. תיאוריה וביקורת, 10, 163-173.

שבתאי, מ' (2006). יהודי אתיופיה מזרע ביתא ישראל: מסעם מ"ביתא ישראל" לבני ה"פאלאסמורה" וליהודי אתיופיה. ירושלים: הסוכנות היהודית ולשון צחה.

שבתאי, מ' ומזרחי, י' (עורכים). (2004). פרופילים של אנתרופולוגים יישומיים בישראל: שיתוף מידע בין סטודנטים עבור סטודנטים. עפולה: מכללת עמק יזרעאל.

שוקד, מ' (2012). מסע אנתרופולוגי: תצפית מרחוק ומקרוב. תל אביב: רסלינג.

תלמיכה, ר' (2012). זרע ביתא ישראל (הפלאשמורה) רגע לפני העלייה לישראל. בתוך נ' גריסרו וא' ויצטום (עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה בישראל (עמ' 37-59). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

תלמיכה, ר' (2014). העלייה כמסע: זרע ביתא ישראל (הפלאשמורה) בין ארבע תחנות בדרך מאתיופיה לישראל (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

- Baba, M., & Hill, C. E. (Eds.). (1997). *The global practice of anthropology*. Williamsburg, VA: College of William and Mary.
- Barnard, H. R. (2001). *Research methods in anthropology* (3rd ed.). Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Basch, L. G., Wood Saunders, L., Sharf, J. W., & Peacock, J. (Eds.). (1999). Transforming academia: Challenges and opportunities for an engaged anthropology. *American Ethnological Society Monograph Series*, 8, 3-21.
- Bloch, E. (1986). *The principle of hope* (vol. 1). Cambridge, MA: MIT Press.
- Borofsky, R. (2000). Public anthropology: Where to? What next? *Anthropology Newsletter*, 41(5), 9-10.
- Cohen, R. (2011). The ethnography of the Gondar compound: 'Waiting' and what it means. In E. T. Semi & S. Weil (Eds.), *Beta Israel: The Jews of Ethiopia and beyond – History, identity and borders* (pp. 159-180). Venezia, Italy: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Crapanzano, V. (2003). Reflection on hope as a category of social and psychological analysis. *Cultural Anthropology*, 18(1), 3-32.
- Forman, S. (Ed.). (1995). *Diagnosing America: Anthropology and public engagement*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, NJ, & London, England: Transaction.



- Gonzalez, R. J. (2004). From Indigenismo to Zapatismo: Theory and practice in Mexican anthropology. *Human Organization*, 63(2), 141-150.
- Green, L. (1994). Fear as a way of life. *Cultural Anthropology*, 9(2), 227-256.
- Guerron-Montero, C. (2002). Introduction: Practicing anthropology in Latin America. *Practicing Anthropology*, 24(4), 2-4.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Malkki, L. H. (1995). *Purity and exile*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Martínez, K. M. (2009). Thirty cans of beef stew and thong: Anthropologist as academic, administrator, and activist in the U.S.-Mexico border region. *Napa Bulletin*, 38(1), 100-113.
- Messing, S. D. (1982). *The story of the Falashas, "Black Jews" of Ethiopia*. New York, NY: Balshon.
- Minkowski, E. (1970). *Lived time: Phenomenological and psychopathological studies*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Moltmann, J. (1967). *Theology of hope*. London, England: SCM.
- Rylko-Bauer, B., Singer, M., & Van Willigen, J. (2006). Reclaiming applied anthropology: Its past, present, and future. *American Anthropologist*, 108(1), 178-190.
- Pels, P., & Salemind, O. (1999). Introduction. In P. Pels & O. Salemind (Eds.), *Colonial subjects: Essays on the practical history of anthropology* (pp. 1-52). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Pole, C. (Ed.). (2004). *Fieldwork*. London, England: Sage.
- Read, C. H. (1906). Anthropology at the universities. *Man*, 6, 56-59.
- Scheper-Hughes, N. (2000). Coming to our senses: Cultural anthropology at the millenium. *Teaching Anthropology*, 7(2), 8-13.
- Scheper-Hughes, N., & Bourgois, P. (1992). *Violence in war and peace*. Oxford, England: Blackwell.
- Scheper-Hughes, N., & Bourgois, P. (2004). *Death without weeping: The violence of everyday life in Brazil*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Shokeid, M. (2007). From the Tikopia to polymorphous engagement: Ethnographic writing under changing fieldwork circumstances. *Social Anthropology*, 15(3), 305-319.
- Sillitoe, P. (2007). Anthropologists only need apply: Challenges of applied anthropology. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 13(1), 147-165.

- Talmi Cohn, R. (2017). Time making and place making: A journey of immigration from Ethiopia to Israel. *Ethnos*, 83(2), 335-352.
- Turner, V. (1987). Betwixt and between: The liminal period in rites of passage. In L. C. Mahdi, S. Foster, & M. Little (Eds.), *Betwixt and between: Patterns of masculine and feminine initiation* (pp. 3-19). La Salle, IL: Open Court.
- Van Willigen, J. (2002). *Applied anthropology: An introduction*. Westport, CN: Greenwood.
- Yamba, C. B. (1995). *Permanent pilgrims: The role of pilgrimage in the lives of West African Muslims in Sudan*. Washington, DC: Smithsonian Institution.