

אופיין של קריאה וכתובה

בקבוצת לומדים רב-תרבותית

***Characteristics of reading and writing in a
multi-cultural group of students***

המוסד להכשרת עובדי הוראה שבמסגרתו ייערך המחקר:
מכללת לוינסקי לחינוך
מכללת אורנים

החוקרות:

Dr. Ilana Elkad-Lehman. פרופ' אילנה אלקד-להמן,
מרצה לספרות וספרות ילדים,
דקנית הפקולטה הרב-תחומית במכללת לוינסקי

Dr. Yael Poyas ד"ר יעל פויס,
מרצה להוראת ספרות,
דקנית הפקולטה ללימודים מתקדמים, מכללת אורנים

”ישראל היא מקום של אחרות רדיקלית, שבה כל אחד הוא האחר בעבור מישהו אחר”

פרדריק ברנר, צלם ואנתרופולוג, על התערוכה ”מקום אחר” במוזיאון תל אביב

(ליטמן, 2015)

”יש צורך בתנועה אחת אך כפולה – לקרוא ולכתוב. [...] מי אשר מטעמי ”זהירות

מתודולוגית” ”הנורמות של האובייקטיביות” ו”הסייגים המוטלים על הידע” יישמר מלתת

דבר-מה משלו, לא יקרא כלל”

ז’אק דרידה

(דרידה, 2002, עמ’ 18)

אופייה של כתיבה וקריאה בקבוצת לומדים רב-תרבותית תקציר

במחקר זה נחקרו תהליכי למידה ותגובה בכתב ובעל פה בעקבות קריאה של ספרות בשפה העברית בקרב שתי קבוצות סטודנטים לתואר שני בשתי מכללות לחינוך. החוקרות הן מרצות יהודיות המלמדות ספרות במסגרת לימודים לתואר M.Ed. במכללות ישראליות-עבריות לחינוך. בקורסים לומדים במשותף מורים יהודים וערבים אשר תחומי ההוראה שלהם הם הוראת שפות (עברית, אנגלית וערבית) וספרות בשפות אלה. קבוצות הסטודנטים הן רב-תרבותיות, רב לשוניות ורב דתיות. זהו מחקר פנומנוגרפי ששילב איסוף נתונים בכלים שונים (טקסטים כתובים, הקלטות דיון, ראיונות, תצפיות, יומנים רפלקטיביים), כדי ללמוד על התופעות שבמרכז המחקר. החומרים נותחו תוך שימוש משולב בגישות מתחום המחקר האיכותני (ליבליך, תובל-משיח, זילבר, 2010); מתחום המחקר הפנומנוגרפי התכוונותי-אקספרסיבי (Anderberg, Svensson, Alvegård, Johansson, 2008) ומתחום הספרות (אלקד-להמן, 2010).

מטרת המחקר היא ללמוד על השימוש בשפה העברית בשיח דבור, בכתיבה קבוצתית ובכתיבה אישית, בהקשר של קריאת ספרות בקבוצה רב-לשונית, רב-דתית ורב-תרבותית. באמצעות המחקר למדנו לעומק על תהליכים המתרחשים תוך קריאה ובתגובה לקריאה בקבוצות הטרוגניות מרובות תרבויות, שהורכו ממורים שהם סטודנטים לתואר שני, ערבים ויהודים וכן בקבוצות הומוגניות של סטודנטים ערבים. בשני סוגי הקבוצות פעילויות הקריאה והכתיבה בוצעו בשפה העברית.

הממצאים העיקריים מלמדים על חשיבות האינטראקציה החברתית בתהליך ההיענות לטקסט ספרותי והחשיבה עליו, על תרומתה של הכתיבה הקבוצתית למשתתפים בקבוצה, ועל השוני בין הכתיבה הקבוצתית לכתיבה האישית. ממצאינו על התגובות לטקסט הספרותי בכתיבה קבוצתית ואישית מלמדים כי הכתיבה מבטאת גילוי וכיסוי: מצד אחד - הכתיבה משמשת את הסטודנטים ככלי לתיעוד ידע, ייצוגו ולקבלת הכרה והוקרה במרחב פומבי. כמו כן היא כלי חשיבה, כלי ארגון, ואמצעי להבעת רגשות ולהגדרה עצמית. שונות תרבותית ולשונית נמצאה כערך המקדם תהליכים חברתיים, ריגושיים, עושר מחשבתי ופרשני, וגורם תמיכה וסיוע בכתיבה. סטודנטים שאינם דוברי עברית ילידיים 'כיסו' על קשיי הכתיבה באמצעות הסתמכות על כותבים ילידיים או באמצעות שמירה על פורמליות בכתיבה. מבחינת התגובות לטקסט הספרותי, התגובות מלמדות על גילויים של הפוליטי כתגובה לטקסט, ומצד שני – על כיסוי הפוליטי והרחקתו.

השוואה בין קבוצות סטודנטים מרובות תרבויות ולשוניות לקבוצה הומוגנית של סטודנטים ערבים מלמדת על שונות בכתיבה הקבוצתית וגם בכתיבה האישית. בקבוצות מעורבות נוצרה פתיחות לאופנויות כתיבה וחשיבה פתוחות ולא פורמאליות.

השיח הספרותי של משתתפי המחקר מעיד על יכולות הבנה נאות, נותן במה למושגים שנלמדים גם בבית הספר, אך אינו מעיד על ידע רחב בספרות או על שימוש חופשי במושגים הספרותיים.

בתגובות לטקסט מצאנו תפיסה רדיקלית של אחרות: תפיסות שהתגלו בעקבות הקריאה אינן נובעות רק משייכות אתנית או דתית, אלא מתפיסות זהות של הפרט כשייך לקבוצה זו או אחרת, מסיבה

היסטורית, תרבותית, פסיכולוגית או מגדרית. כול אחד מרגיש 'אחר' לנוכח העמיתים בסביבה. במובן זה, לקריאה בהקשר החברתי הרב-תרבותי ערך בחינוך לדמוקרטיה ובלמידה אתית של ספרות. שיח על יצירות ספרות מורכבות הוא הזדמנות למגע בין-אישי שיש בו מבט בפניו של האחר, באופן בו לוינס (2004) מציג אחרות בכתביו. במחקר למדנו עד כמה שאיפה ללמידה אתית של ספרות נחוצה ועד כמה היא קשה להשגה.

למחקר חשיבות להוראת ספרות בהקשר רב-תרבותי ורב לשוני, מנקודת מבטו של הסטודנט, מורה לחינוך לשוני, לספרות ו/או לשפה וכן מנקודת מבטו של המרצה במכללה להכשרת מורים. לממצאים חשיבות בראייה מערכתית של הכשרת מורים ופיתוחם המקצועי ובהקשר של חיים בחברה מרובת תרבויות ושפות באזורי סכסוך.

תוכן עניינים

7	1. הרקע התיאורטי למחקר
7	1.1 קריאה ותגובה אישית לטקסט
8	1.2 אינטראקציה חברתית בלמידה ובהוראה של ספרות
9	1.3 הוראת ספרות בכיתה מרובת תרבויות
10	1.4 כתיבה בהוראה ולמידה של ספרות
11	1.5 ההקשר הישראלי
13	2. ההקשר והסוגיה הנחקרת
14	3. שיטות המחקר
14	3.1 סוג המחקר
14	3.2 משתתפים
14	3.3 שאלות המחקר
15	3.4 כלי המחקר
16	3.5 הליך המחקר
17	3.6 עיבוד נתונים
17	3.7 סוגיות אתיות והבטחת זכויות משתתפים
18	4. ממצאים
18	4.1 עוד מידע על המשתתפים
18	4.2 השיח הדבור בקבוצה
19	4.2.1 ניהול השיח הקבוצתי
20	4.2.2 התייחסות לטקסט, להקשר ולפרשנות
23	4.2.3 קריאה פוליטית ושיח פוליטי: המללה והשתקה
25	4.3 התוצר הקבוצתי הכתוב
25	4.3.1 התוצר הקבוצתי הכתוב - מבחינה צורנית
27	4.3.2 התוצר הקבוצתי הכתוב - מבחינה תכנית
31	4.4 התוצר הכתוב האישי
32	4.4.1 התייחסות לפעילות עצמה: רגשית, חברתית וקוגניטיבית
34	4.4.2 תגובה אישית רגשית לטקסט
36	4.4.3 התייחסות לספרות
37	4.4.4 התייחסות אינטרטקסטואלית
38	4.4.5 הפוליטי והאחר
42	5. דיון

42	5.1 ערכם של כלי מחקר משלימים
42	5.2 כתיבה ולמידה של ספרות – בין גילוי לכיסוי
44	5.3 כתיבה בקבוצה מרובת תרבויות מול כתיבה בקבוצה של סטודנטים ערבים
45	5.4 הפוליטי בשיח ובכתיבה : גילוי וכיסוי
46	5.5 אתיקה בהוראה ולמידה של ספרות : הקולות והפנים של האחר
48	6. חשיבות המחקר
48	7. מגבלות המחקר
48	8. רשימת מקורות
54	9. נספחים
54	נספח 1 :
56	נספח 2 :

1. הרקע התיאורטי למחקר

המחקר עוסק בקריאת ספרות בהקשר לימודי מרובה תרבויות ורב-לשוני של סטודנטים יהודים וערבים. הוא מושתת על מספר מסגרות תיאורטיות: בתחום הוראה ולמידה של ספרות על תאוריית תגובת הקורא, על תיאוריות חברתיות-חינוכיות העוסקות בקריאת ספרות במרחבים מרובי-תרבויות ועל גישות המשלבות כתיבה בהוראת ספרות.

1.1 קריאה ותגובה אישית לטקסט

תיאוריות של תגובת הקורא (*Reader's response theory*) התפתחו במקביל הן כתיאוריות בפואטיקה (Iser, 1978; Harsav, 2000) והן כתיאוריות בהוראת ספרות (Rosenblatt, 1938; 1978; Langer, 1992, 1995).

תגובת הקורא כתיאוריה עלתה במהלך המאה העשרים כתגובת-נגד לשתי גישות: הגישה הביוגרפית שרווחה בסוף המאה התשע עשרה ובראשית המאה העשרים, והתמקדה בקורות המשורר/הסופר ובזיקה שבין יצירתו לעולם, מתוך מגמה פרשנית לחשוף את "כוונת המשורר" (לוי, 1986; הרציג, 2005); וכתגובת-נגד לפורמליזם הרוסי ולביקורת החדשה (*New criticism*), שחתרו ליצור את מה שכוונה "מדע הספרות": גישה אובייקטיבית למחקר טקסט בכלים שנתפסו כמדעיים שבהם השתמש החוקר תוך קריאה צמודה בטקסט ובו בלבד (Wellek & Warren, 1949). תיאוריות תגובת הקורא אינן מקבלות לא את הנחות הקדם של הגישות הללו, ואף לא את ההתמקדות במחבר (בגישה הפרשנית) או בטקסט (בגישת הביקורת החדשה). הן מעבירות את התייחסות אל הקורא, בין אם הוא חוקר ספרות, מבקר, מורה או קורא מן השורה. הן מתמקדות בתהליכים הריגושיים והקוגניטיביים שעובר הקורא הפוגש את הטקסט שכתב המשורר/הסופר (Applebee, 1992).

לפי תיאוריות תגובת הקורא קריאה היא תהליך דינאמי של הבניית משמעות, המושתתת על עולמו האישי של הקורא, הידע שלו בספרות ובנורמות הכתיבה הנהוגות בה, ידע התרבות שלו, כמו גם על רכיבים המצויים בטקסט המפעילים אצל הקורא מערך של ציפיות, מימוש ו/או הפרה שלהן וכך הלאה (Iser, 1978; Harsav, 2000). בגישה פרשנית זו אין חתירה אל פיענוח "כוונת המשורר" או זיהוי "אמת" מוניסטית בטקסט. מכאן, לאור גישה זו לאותו הטקסט יהיו פרשניות שונות, לאור השונות שבנקודת המוצא לקריאה והשונות שבין הקוראים. לאף אחת מהגישות הפרשניות לא יהיה יתרון ערך על האחרת, ובתנאי שהגישה אכן מתייחסת בנאמנות לטקסט הנקרא. המורה והקבוצה הלומדת אמורים להיות מסוגלים להכיל תגובות שונות ולעיתים סותרות ליצירה, מתוך כבוד לזהויות ולריבוי התרבויות של הלומדים המגיבים לטקסט.

עם זאת, יש טוענים שיש בהוראה בגישת תגובת הקורא שלושה כשלים: הטיעון הפרשני ש"הכל הולך / נכון", שהגישה מתאימה לספרות באיכות ירודה, ושהגישה מעקרת את תפקיד המורה. בסדרת מחקרים טענות אלה הופרכו (Applebee, 1992): הגישה מתאימה גם להוראת ספרות קנונית, היא תובעת מהתלמיד לאמת את טיעונו באמצעות עיון בטקסט, ולמורה תפקיד משמעותי כמי שמהווה מודל לקריאה בספרות ומתווך תהליכי חשיבה ולמידה.

1.2 אינטראקציה חברתית בלמידה ובהוראה של ספרות

הוראה ולמידה של ספרות עשויה להתקיים בדרך מסורתית בה ידע על ספרות (בעיקר קנונית) מועבר מהמורה לתלמיד, שיטה אותה מכנה ריד בספרו *The making of Literature* "מודל הגלריה". בשיטה זו הלומד לומד להעריך ספרות טובה, לעומת "מודל הסדנה" - תהליך בו הלומדים, באינטראקציה בינם לבין עצמם ובינם לבין הטקסט, מתפעלים טקסט ומשתמשים בו, בדרך המעידה על הבנתו (Reid, 1984). במודל הסדנה הלומדים פועלים ממש עם הספרות (קנונית ולא קנונית), ברוח תגובת הקורא, בדומה להתרחשות ב"עסקה" *transaction* עליה מדברת רוזנבלט (Rosenblatt, 1938) – הספרות הופכת לחלק מעולם הלומדים באמצעות מפגש חווייתי בו נעשה שימוש מחזור או עיבוד של הטקסט.

חשיבות האינטראקציה החברתית בלמידה בכלל, ולמידת בשפה בפרט ידועה במחקר, וממשיכה להיחקר בעקבות תפיסותיו של ויגודצקי (2004). לשימוש בשפה בדיבור ובכתיבה, לתיווך באמצעות סימבולים ו"פיגומים" תפקידים רבי חשיבות בפיתוח החשיבה (Dixon-Krauss, 1996), מחקרים מראים את חשיבותו של שיח בקבוצות בעקבות קריאה בלמידה במועדוני קריאה, את חשיבותו של מודלינג של תהליכי קריאה וכתיבה בקבוצה ובניית פיגומים על ידי המורה (MaMahon, 1996) לפעילות קריאה וכתיבה מלוות בשיח בהקשר אישי ובהקשר חברתי יש תרומה ללמידה של ספרות: למרות שקריאה היא עניין פרטי, אינטראקציה עם לומדים אחרים מפתחת את יכולות ההבנה של ספרות וההנאה ממנה (Appleman & Hynds, 1992). יאנסן ופיפר פרסמו רשימה ביבליוגרפית מוערת ענפה של ספרות העוסקת באינטראקציה בהוראת ספרות (Janssen & Pieper, 2009).

בלמידה של ספרות בהקשר של סביבת למידה מרובת תרבויות לאינטראקציה החברתית חשיבות כפולה ומכופלת. שיח על ספרות בסביבה חברתית הוא הזדמנות לבחינת ערכים, באמצעות עימות וערעור המקדמים תהליכי חשיבה (Dorsey, 1977; Pradl, 1996; van de Ven & Doecke, 2011). לשיח החברתי על יצירות ספרות יש ערך ללמידה, לחשיבה על ספרות ולהעמקה של הקריאה והוא מספק מאד עבור הלומדים (פויס, 2012; Sumara, 2002; Sumara, Davis & Iftody 2006) – אולם באופן פרדוקסאלי שיח כזה מתקיים בדרך כלל בקבוצות של הדומים זה לזה. במערכת החינוך - בשל סגרגציה מבנית, ובמערכות אחרות - בשל העדפה אישית של הקוראים, ילדים או מבוגרים. במחקרה הסוציולוגי רחב ההיקף על מועדוני קריאה בארה"ב מצאה לונג (Long, 2003) כי מועדוני הקריאה נוצרים על בסיס דומות בגיל, במוצא אתני, במעמד ובתחומי עניין וצורך. נטייה לקריאה ולשיח על ספרות עם הדומים להם מתקיימת גם במקומות אחרים בעולם (זנדמן, 2013; Kooy, 2006). בניגוד לקריאה עם הדומים, מציעה פויס (2012) קריאה ולמידה בתהליכי אינטראקציה עם השונים, בקבוצות סטודנטים מרובות תרבויות, ובמחקר אחר (אלקד-להמן ופויס, 2013) אנו מתארות תהליכי קריאה כאלה. מחקרים אלה מצטרפים למגמות הבוחנות למידה של ספרות במרחבים מרובי-תרבויות. המחקר המוצג כאן ממשיך מגמה זו.

1.3 הוראת ספרות בכיתה מרובת תרבויות

כשמדובר בהוראת ספרות יש לזהות אתנית-חברתית-דתית-פוליטית של השותפים לתהליך הקריאה חשיבות ייחודית, כיון שהספרות מזמנת עיסוק בחיים עצמם, בסוגיות של זהות אישית, קבוצתית, לאומית ותרבותית ומאפשרת השמעה והקשבה לגווני קולות שונים בקבוצה, גוונים שניתן להתעלם מהם, לדחותם על הסף, או לחילופין לטפחם, לנסות להבינם ולהגיב אליהם מתוך כבוד והקשבה. אנו מבקשות להתייחס להיבט זה של קריאת ספרות בקבוצות מרובות תרבויות, בהן מתרחש בפועל תהליך של קריאת ספרות עם האחר, שבהקשר הישראלי לעיתים נתפס כ"אויב".

למסגרות המציעות שיח ספרותי פתוח מבחינת הרפרטואר וגם מבחינת היחס לאחר - יש חשיבות רבה בהקשר של הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית. למשל, מועדוני קריאה של מורים לספרות ולשפה (Kooy, 2006; אלקד-להמן, 2012); מפגשים קבוצתיים המתמשכים לאורך זמן ומאפשרים קריאה, חשיבה, היכרות הדדית ובחינה של עמדות (Sumara, 2002; Willis, 2000); או מפגשים שבהם מתברר לחברי הקבוצה ו/או למורה/מנחה עד כמה משפיעה תרבות על פרשנות, על עמדות אתיות העולות בקריאה כלפי סיטואציות מציאותיות, וכן על עמדות כלפי הוראת השפה והספרות (Willis, 2000; Haertling, & DeAnn Long Sloan, 2012; פויס ואלקד-להמן, 2013).

על אף החשיבות שבהוראת ספרות בקבוצות מרובות תרבויות, תכניות שונות של הכשרת מורים לוקות בכך שהן משאירות את שאלות הגזע, האתניות, הלאום והדת מחוץ לתוכנית ההכשרה ובכך הן מכשירות לכאורה מורים "עיוורי-צבע" (Glazier, 2003). מורים אלה ניחנים "באופן חשיבה המאורגן סביב המאמץ לא לראות ולכלל הפחות לא להודות בקיומם של הבדלים גזעיים" (Frankenberg, 1993, p. 143) או הבדלים אתניים ומגדריים.

אולם שונות אתנית וקיום מרובה תרבויות הוא סוגיה קריטית בחיי האדם במאה העשרים ואחת (מעלוף, 2010). בבית הספר וגם במוסדות להשכלה גבוהה השונות האתנית היא רכיב אינטגרלי בסיטואציות ההוראה. למשל, סוגיות לשונית ותרבותיות שעולות באינטראקציה בין המורה/המרצה לבין תלמידיו/הסטודנטים שלו: מרצה לבנה, יהודייה, ממנהטן שמלמדת סטודנטים בני מיעוטים מתרבויות שונות ברונקס (Miller, 1998) ומגלה שעולמה לא רלבנטי להם; מורים לבנים בבתי ספר שבהם רוב הילדים שחורים, ומגיעים לבית הספר לא רק עם תרבות אחרת אלא גם עם עמדה שלילית כלפי התרבות הלבנה ככלל (Haertling, & De Ann Long Sloan, 2012); או מרצות יהודיות שמלמדות בעברית ספרות (גם עברית) בעוד שהסטודנטים הם מתרבויות ושפות שונות, כולל סטודנטים ערבים (פויס ואלקד-להמן, 2013).

התיאוריות החברתיות-חינוכיות על קריאת ספרות בכלל וקריאת ספרותו של האחר בפרט מפנים את תשומת הלב להיבט הביקורתי והפוליטי של קריאה, דיון ופרשנות בספרות. דה-מלאך (2008) וגולדשמיד (2013) עומדות על חשיבות הוראת ספרות בקריאה ביקורתית, כחלק ממהלך של חינוך פוליטי המאפשר התמודדות עם סוגיות חברתיות אקטואליות, נותן מבע לקבוצות מוחלשות תוך הרחבת הקטנון וזימון אפשרויות לדיון שיש בו ריבוי קולות.

1.4 כתיבה בהוראה ולמידה של ספרות

השפה היא דרך של ידיעה, ומכאן – השימוש האקטיבי בה בכתיבה – מבטא את הידיעה. הכתיבה בלימודי ספרות נתפסת ככלי לחשיבה על הטקסט, לייצוג ידע והבנה וככלי להערכה (Roberts, 2012).

על ערכה של כתיבה בהוראה ובלמידה של ספרות, וככלי בהיענות לטקסטים ספרותיים כתבה נורית תמיר-סמילנסקי (1998). בספרה היא סוקרת מחקרים שנעשו בעולם על כתיבה כחלק מלימודי הספרות ומציגה את גישתה לשילוב כתיבה בהיענות לקריאה של ספרות בבית הספר ובמכללה להכשרת מורים. בתפיסתה של תמיר-סמילנסקי, לכתיבה כחלק מלימודי ספרות חשיבות ככלי להתקרב למילים, שהן כלי העבודה של הסופר. שימוש פעיל במילים בהתנסות ממשית של כתיבה – מאפשר, לתפיסתה, הבנה טובה יותר של דינמיקה ספרותית. לכתיבה חשיבות לחשיבה על הטקסט, להבנה שלו, לבנייה של פרשנות של המציאות הספרותית והמציאות הריאלית. בנוסף, יש לה ערך תרפויטי בהבנת האני את עצמו, להגדרת זהותו ולהבנת יחסיו עם הסביבה האנושית בה הוא חי.

פרנק מקק'ורט (2010) מספר בספרו האוטוביוגרפי "המורה" על שימוש בכתיבה ככלי בהוראה באמצעותו ניתן לקרב תלמידים למילים, לגרום להם לחוות הנאת יצירה והצלחה, כמנוף ללמידה בכלל וללמידה ולקריאה של ספרות בפרט. בהוראה שלו בבתי ספר תיכוניים קשים בניו-יורק, כתיבה שימשה כלי ליצירת הנאה והניעה של התלמידים ללמידה, וכתיבה שימשה בסיס לקריאה אחרת בספרות. מטלות הכתיבה שנתן לתלמידיו נבעו באופן טבעי מעולמם ומהקשר חייהם, ואלה שימשו, כמו שמלמדים מחקרים רבים על כתיבה, כלי לחשיבה על בעיות מחיי יומיום ממספר נקודות מבט, תוך הפעלת שיקולי דעת לאינטראקציה שבין כותב לקורא, בזיקה למטרות הכתוב. למשל, המורה הטיל על תלמידיו לכתוב מכתב של ההורים ובו הסבר מדוע כתיבת ילדיהם באנגלית טעונה שיפור או מכתב מחוה או מאדם לאלוהים. המטלות עוררו עניין וחשיבה והביאו את התלמידים להישגים מרשימים.

בתהליכים של למידת ספרות כתיבה עשויה להיות ביצוע הבנה (טישמון, פרקינס, גיי, 1996) לסיכום מהלך למידה קצר או ארוך. כדוגמא בה הלומדים הפגינו ידע על סוגות, את הבנת הסוגה על ייחודה, בעקבות למידה של מגוון יצירות בסוגה זו, ניתן לראות את המחקר של סילביה פנטלאו (Pantaleo, 2006) בו היא מתארת כיצד תלמידי בית ספר מפנימים את עקרונות הכתיבה הפוסטמודרנית בספרות ילדים, וכותבים באופן יצירתי מתוך זיקה אינטרטקסטואלית ליצירות שלמדו.

כתיבה משמשת גם ככלי בעבודה ביבליותרפית (צורן, 2000), וכלים דומים לאלה של הביבליותרפיה משולבים בהוראה במסגרת בית ספרית (קובובי, 1993). כלים לעידוד כתיבה כאמצעי למציאת קול אישי מוצעים לעבודה בקבוצות שונות, גם בקבוצות מרובות תרבויות (אבן טוב-ישראל, 2012) בבית הספר ובעבודה עם בני נוער. קובובי ואבן טוב-ישראלי מחברות, כל אחת בדרכה, בין קריאה בספרות יפה לכתיבה. בהכשרת מורים ניתן למצוא עיסוק בכתיבה גם ללא זיקה לקריאת ספרות, כחלק מתהליך ההכשרה כדי לפתח יכולות רפלקטיביות ומודעות סטודנטים לתהליכי למידה, וכדי ליצור אצלו הבנה (באמצעות התנסות אישית) של חשיבות הכתיבה. זאת, באמצעות כתיבת יומנים, כתיבה אישית, כתיבה אוטוביוגרפית ועוד (תמיר-סמילנסקי, 1998; שריג, 2000; שריג, 2006).

מייקל סמיט (Smith, 1993) מציע כתיבה אוטוביוגרפית על טקסטים בשלושה דפוסים: לפני הטקסט, עם הטקסט וכנגד הטקסט – כולן מקדמות הבנה של ספרות. בדומה לו, מציגה ננסי מילר (Miller, 1998), חוקרת ומרצה לספרות דוגמא מרשימה להוראת ספרות באקדמיה בשלוב כתיבה. ניסיון ללמד קריאה ביקורתית בספרות בקורס על אוטוביוגרפיות בספרות שלימדה בקולג' בברונקס, כפי שעשתה בעבר באוניברסיטאות יוקרתיות בניו יורק, כשל. בחיפוש דרך התמודדות עם האתגר של הוראה אקדמית לסטודנטים מבוגרים, עובדים, ממוצא תרבותי ואתני שונה משלה, במכללה אזורית, פנתה לספרה של לואיז דה-סלבו (DeSalvo, 2000), שמדברת על כתיבה ככלי להתמודדות עצמית עם טראומה. מילר שילבה בהוראת הספרות שלה מטלות כתיבה של אנקדוטות אוטוביוגרפיות על ידי הסטודנטיות. הכתיבה העצימה את הכותבות, אפשרה להן ללבן את זהותן, לטעון אותה בפומבי, והביאה גם את הסטודנטיות וגם את המרצה לתהליכים מקבילים: להתמודדות עם בעיות בתחום האישי, להגדרת זהות, וליכולות חדשות ומועצמות בקריאה ובפרשנות ספרות. הכתיבה הכניסה ללמידה יחס אישי, קשר בינאישי ועניין בלמידה בכלל ובספרות בפרט.

תלמידי בית-ספר בישראל, מתרבויות שונות, עברו באמצעות כתיבה תהליכים דומים: בעבודת הכתיבה תלמידים קיבלו אפשרות להביע את עצמם, לגלות את זהותם ואת ייחודם, ולתת לכך ביטוי אישי (אבן טוב-ישראלי, 2012).

כתיבה היא אקט של שחרור אישי חברתי ופוליטי, אומרים שור ופריירה (שור ופריירה, 1990). היא מחוללת שינוי בתפיסת המסוגלות העצמית והיכולת לתפקד כאדם שווה ערך בחברה ובתחום הפוליטי. הכתיבה מאפשרת למי ששולט בה, לגלות את קולו הייחודי, לבטא את עצמו בפומבי, להיאבק על זכויותיו ולעצב את האוטונומיות שלו (שור ופריירה, 1990). הכתיבה של ילדי בית-ספר ברביאנה (1973) היא, במובן זה, אקט הנותן ביטוי למסוגלות תלמידי בית הספר וליכולתם לצאת למאבק חברתי ופוליטי למען זכויותיהם – בזכות יכולת הכתיבה ובאמצעותה.

בעולם הטכנולוגי היום, השתנה מקומה של הכתיבה בחייו של האדם לעומת הקריאה, טוענת דבורה ברנדט (Brandt, 2014): בעוד שמקום הקריאה בספרות יפה נדחק, יחסית, לכתיבה מקום מרכזי בחיי העבודה ובחיים הפרטיים. יכולת כתיבה טובה הן תנאי לתעסוקה (אפילו במקצועות בסיסיים) ובלעדיהן אנשים נדחים לשוליים. ממחקריה עולה שדווקא בעקבות הכתיבה – מתעורר אצל אנשים הרצון לקרוא, כדי ללמוד כיצד לשפר את הכתיבה. מכאן עולה חשיבות גם ליכולת כתיבה של מורים, וגם לשימוש בהן ולפיתוחן בשיעורי הספרות.

1.5 ההקשר הישראלי

החברה הישראלית מאופיינת בהטרוגניות רבה. יש בה שתי אוכלוסיות מרכזיות, כל אחת מהן מפוצלת לקבוצות משנה: 75.3% יהודים (המפוצלים גם לאור מוצא לאשכנזים מול מזרחיים, "לבנים" מול "שחורים" – תת הקבוצה של עולים מאתיופיה; וגם לאור זיקה לדת, דתיים אורתודוקסיים / דתיים / מסורתיים / חילוניים), כ- 20.7% ערבים (כ- 18% מוסלמים וכ- 2%

נוצרים. 4% הנותרים הם בני דתות אחרות או חסרי סיווג דתי במשרד הפנים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013).

ערבים החיים בישראל בגבולות 1948 מכונים על ידי הרוב היהודי בכינוי "ערבים ישראלים", Israeli Arab or Arab Israeli אך המינוח הוא סוגיה פוליטית לה נדרשים חוקרים, סופרים ואנשי רוח ערביים (פרס ובן-רפאל, 2006; קשוע, 2005; שמאס, 2000). מרביתם מעדיפים להיחשב פלסטינאים (Rudoren, 2012) Palestinian citizens of Israel או להיקרא "הפלסטינים של 48" או "פלסטינים ישראלים" ('Palestinian Israelis' (אלחאג', 1997; Smootha, 1992).

מבנה מערכת החינוך בישראל הוא סקטוריאלי (יהודי כללי, יהודי דתי, וערבי). זהו מנגנון המונע היווצרות כיתות מרובות לאומים או דתות, דהיינו, לרוב לא ילמדו תלמידים יהודים וערבים באותה כיתה לאורך שנות בית הספר. בישראל רק חמישה בתי ספר דו-לאומיים ורב-דתיים (דקל, 2011). קבוצות לימוד מעורבות נוצרות רק בחינוך הגבוה, היות שהאוניברסיטאות והמכללות פתוחות לכל ללא סגרגציה אתנית או דתית (סבירסקי, 1990). במכללות לחינוך המתקצבות על ידי משרד החינוך נשמרה סגרגציה תרבותית עד העשורים האחרונים, בנימוק שהכנה להוראה היא תלויה תרבות ושפה ולכן ראוי להקפיד שכל סקטור, כלומר זה היהודי וזה הערבי, יכין את מוריו בהתאם לצרכיו. אחוז הסטודנטים הערבים לתואר ראשון במכללות להוראה גבוה מעט משיעורם באוכלוסייה, 24.7% מכלל הסטודנטים במכללות אקדמיות לחינוך. עם זאת, באוניברסיטאות רק 12.1% מהסטודנטים לתואר ראשון הם ערבים, ובכלל המוסדות להשכלה גבוהה רק 8.7% מהלומדים לתואר שני הם ערבים (קליין-אבישי, אופיר וקרול, 2013).

חברי סגל אקדמי ממוצא ערבי הם רק 1.75% מסגל ההוראה הכולל במוסדות האקדמיים בישראל (נוהאד, 2013).

במוסדות להשכלה גבוהה נפגשים לראשונה בחייהם יהודים וערבים שצמחו ועוצבו במסגרות חינוכיות נפרדות ועליהם להסתגל יחדיו לתרבות האקדמית המערבית בעיקרה, המקובלת בחינוך הגבוה בישראל, לשפה העברית הנהוגה ברוב המכללות והאוניברסיטאות ולקשרים חברתיים-אקדמיים עם עמיתים יהודים (בוימל, זאבי ותותרי, 2009; לב-ארי ולרון, 2008; שמאי ופאול, 2003; Al-Haj 1996; Davidovitch, Soen, & Kolan, 2007; Soen, Davidovitch, & Kolan, 2007). אף שכל תלמיד ערבי לומד גם עברית וגם ערבית וחייב להיבחן בחינת בגרות בשתי השפות, אין בלימודים אלה להקנות כישורי שפה אקדמיים מספקים, ורק חלק קטן מבוגרי מערכת החינוך הערבית מגיעים ללימודים גבוהים עם ידיעת עברית ברמה המאפשרת השתלבות בלימודים ועמידה בדרישות האקדמיות. האחרים חווים קשיי שפה וקשיים בקליטה תרבותית-אקדמית. בלימודי התואר השני במכללות לחינוך לומדים יחד מורים יהודים וערבים, בשפה העברית (למעט שלוש מכללות לחינוך ששפת ההוראה בהן ערבית). המורים היהודים קוראים וכותבים עברית, אולם המורים הערבים, ששפת אמם, שפת ההוראה שלהם ושפת היומיום שלהם היא ערבית, ממעטים לכתוב ולקרוא עברית. בשוכם ללימודי תואר שני רבים מהם נדרשים לשכלל את ידיעת העברית לרמה של לימודים לתואר מתקדם.

קושי נוסף במפגשי קריאה של יהודים וערבים נובע מהשוניות של נורמות ספרותיות-תרבותיות שיש לשתי קבוצות האוכלוסייה, אשר מהוות תנאי מוקדם לקריאה של ספרות (Frye, 1964; Culler,)

1997). מחקרים על קריאה וצריכת אמצעי תקשורת מלמדים שיהודים וערבים בישראל מהווים שתי קבוצות נבדלות של "קהלי טעם": הם קוראים בשפה אחרת, בעיתונות אחרת, בסוגי ספרים שונים, צופים ברשתות טלוויזיה שונות, בסרטים שונים ומאזינים למוזיקה אחרת (אדוני ונוסק, 2007). במצב כזה קשה למצוא בסיס של ידע ספרותי-תרבותי משותף כמצע לשיח פרשני בכיתה. נוסף לכך, מושפעים השיח, הכתיבה והפרשנות בקבוצות לימוד משותפות של יהודים וערבים ממתח מתמיד שנובע מהסכסוך היהודי-פלסטיני בישראל ומתנודות בו עקב חדשות על אירועים ביטחוניים או פוליטיים שמשפיעים על האווירה הציבורית. ההוראה שלנו, החוקרות, מתבצעת על רקע כל האמור לעיל: מורכבות של הקריאה בספרות בשפה העברית, משמעותה הפוליטית של ספרות והמתח המתמיד בין האוכלוסייה הערבית והיהודית בישראל.

2. ההקשר והסוגיה הנחקרת

למחקר המוצג כאן קדם מחקר שלנו, שממצאיו היוו נקודת מוצא למחקר הנוכחי. המחקר הקודם התמקד בשני חקרי מקרה, שבחנו תהליכי קריאה של שתי סטודנטיות-מורות ערביות בקורסים לספרות, בהם לקחו חלק מורים יהודים וערבים (פויס ואלקד-להמן, 2013). ממצאיו מלמדים על הזיקה העמוקה בין קשרים חברתיים, תרבותיים, לשוניים ופוליטיים לבין תהליכי הוראה ולמידה של סטודנטיות ערביות לתואר שני במכללה להכשרת מורים, על התובנות שמפיקות הקוראות הערביות מן היצירה ואופן ניסוחן בשפה (פויס ואלקד-להמן, 2013). כמו כן, למדנו על הסיטואציה הלימודית, על מה שמבוטא בגלוי ומה שמושתק.

המחקר הקודם עורר בנו רצון ללמוד יותר על קריאה של ספרות ועל כתיבה של הסטודנטים שלנו, בהקשר מרובה התרבויות, הדתות והלשונות הישראליות הטעון. המחקר הנוכחי עוצב כדי ללמוד על השיח הנוצר בעקבות קריאה בספרות בשפה העברית בקבוצות מעורבות של סטודנטים שהם מורים: מהם מאפייניו של שיח כזה?

מטרת המחקר היא ללמוד על קריאה של ספרות בשפה העברית וכתיבה בעברית אודות ספרות בקבוצה מרובת תרבויות, לשונות ודתות.

3. שיטות המחקר

3.1 סוג המחקר

מחקר פנומנוגרפי מבקש ללמוד על תופעה (רגשית, חברתית, חינוכית וכו') מתוך התחקות אחר התופעה עצמה בהקשר האותנטי בו היא נחשפת, ללא הנחות קדם תיאורטיות. מחקרנו הוא פנומנוגרפיה לשונית, שהתבצעה כמחקר שדה אקולוגי, בו נאספו נתונים משדה הוראה טבעי, ולא בתנאי מעבדה. ביקשנו ללמוד על תופעות ותהליכים שהתרחשו בקבוצות הסטודנטים שלנו בתהליך של קריאה של ספרות בעברית. ההתחקות אחר התופעות נעשתה באמצעות השפה על מופעה השונים, דבורים וכתובים, במסגרות קבוצתיות ואישיות (Anderberg, Svensson, Alvegård, Johansson, 2008).

3.2 משתתפים

במחקר השתתפו 85 סטודנטים לתואר שני, משתי מכללות לחינוך, אחת בצפון הארץ ואחת במרכז. כולם מורים לשפות (עברית, אנגלית, ערבית) ו/או לספרות. למרות הדמיון בין שתי הקבוצות, הם מהווים שתי קבוצות שונות מהותית: אחת הומוגנית והשנייה הטרוגנית. בקבוצת הסטודנטים מצפון הארץ 19 סטודנטים, 4 מהם גברים והיתר נשים. שפת האם של כולם ערבית, וכולם ממוצא ערבי, בני דתות שונות. טווח הגילים בקבוצה הוא בין 26 ל-56, והגיל הממוצע הוא 37.8. בקבוצת הסטודנטים ממרכז הארץ היו 66 סטודנטים. 7 מהם גברים, היתר נשים. 44 מהם - יהודים דוברי שפות אם שונות (עברית, אנגלית, רוסית, ערבית ועוד) 12 מהם ערבים, רובם מוסלמים. טווח הגילים בקבוצה הוא בין 23 ל-58, והגיל הממוצע הוא 39.4. נתוני מידע אלה על הסטודנטים נלקחו ממערכת מכלול.

3.3 שאלות המחקר

המחקר בקש ללמוד על התופעה של קריאת ספרות בשפה העברית בקבוצה סטודנטים רב-תרבותית ורב-לשונית, כפי שיוצגה בתגובות בעל-פה ובכתב, בשפה העברית. שאלות המחקר הן:

1. מה מאפיין את התהליכים המתרחשים בקבוצת הסטודנטים מרובת התרבויות והלשוניות בקריאת טקסט ספרותי בעברית ובתגובה עליהם **בשיח דבור בקבוצה?**
2. מה מאפיין את הכתיבה של קבוצת סטודנטים מרובת תרבויות ולשוניות בעקבות קריאה של טקסט ספרותי בעברית כפי שזו באה לידי ביטוי **בתוצר קבוצתי כתוב?**
3. מה מאפיין את הכתיבה האישית של סטודנט/ית בעקבות השיח הדבור בקבוצה והכתיבה הקבוצתית, כפי שבאה לידי ביטוי **בתוצר אישי כתוב?**
4. מה בין הכתיבה הקבוצתית על הטקסט הספרותי לכתיבה האישית עליו, בתנאים הנתונים במחקר זה?

3.4 כלי המחקר

כלי המחקר שימשו לאיסוף נתונים מזוויות שונות ובהקשרים משלימים: נתונים נאספו באמצעות מסמכים כתובים על ידי הסטודנטים, שיעורים מוקלטים ומתועתקים, תצפיות של המרצות, וראיונות עם הסטודנטים.

להלן פירוט כלי המחקר:

1. סיפור קצר שנבחר כמושא לקריאה, לדיון בשיח קבוצתי בע"פ ובכתב ולתגובה אישית. הסיפור שנבחר (ראו נספח מס' 1) הוא:
פקא, פי (1971). שיבה הביתה. בתוך: ש', זנדבנק (מתרגם). *תיאור של מאבק סיפורים, פרגמנטים ואפוריזמים מן העיזבון* (עמ' 114). ירושלים ותל אביב: הוצאת שוקן.
השיקולים לבחירת הטקסט הם:
 - א. הסיפור עוסק בנושא אוניברסאלי ארכיטיפי משותף: משמעות הבית, עזיבתו / שיבה אליו והמסע מהבית ואל הבית. ביצירה נעדרים זמן ומקום, מרכיב אשר מעמיק את האוניברסאלי. הנחתנו היא שהנושאים קרובים ללבו של אדם באשר הוא, מעבר לשונות תרבותית. ליצירה פוטנציאל הזדהותי וריגושי.
 - ב. בסיפור רכיבים ריאליסטיים וסימבוליים, אלה מאפשרים רמות שונות של שיח בעקבות הקריאה. הטקסט מאפשר מבט על המציאות באמצעות ריחוק, הסמלה, ארכיטיפאליות וכרונוטופיות – רכיבים ספרותיים מורכבים שיאפשרו רמות קרבה/ריחוק ו/או פתיחות/הסוואה לפי צרכי הסטודנטים.
 - ג. הסיפור קריא גם לסטודנטים שעברית אינה שפת אמם: הוא קצר, ושפתו אינה מורכבת מדי. הוא זמין ברשת בשפת המקור ובתרגום לאנגלית (ראו נספח 1).
 - ד. לסיפור פוטנציאל להיות "קול שלישי" (צורן, 2000) לשיח אישי, תרבותי, פוליטי – מבעד לספרות. מכאן שהוא מזמן תגובות מגוונות ובלתי צפויות.
2. הקלטות של השיח הדבור בקבוצות הועלו לאתר הקורס.
3. 23 חיבורים קבוצתיים כתובים הועלו לאתר הקורס [19 במרכז + 4 בצפון]
4. 62 תגובות אישיות כתובות של הסטודנטים [58 במרכז + 4 בצפון]
5. תצפיות של החוקרות בעבודת הקבוצות.
6. ראיונות עם 8 סטודנטים, שנבחרו בעקבות ניתוח התרגילים והתצפיות בכיתה, לאור זיהוי התבטאויות שביקשנו להעמיק ולהבין את שפתן וניסוחן, (Anderberg, Svensson, Alvegård, , Johansson, 2008). הסטודנטים שנבחרו הסכימו להשתתף במחקר, וזהו בקורס כבעלי יכולת למסור מידע בצורה חיה ועשירה (thick description) (Geertz, 1973). לכל מרואיין נבנה פרוטוקול דינאמי ומותאם, לראיונות בעקבות קריאת התרגילים ובעקבות התצפיות.

3.5 הליך המחקר

1. בשתי מכללות נבחרו קורסים מקבילים בתכניות דומות לתואר שני. הפעילות התקיימה בשנים תשע"ד – תשע"ה.
2. החוקרות ניהלו תצפיות ויומן חוקר בו תיעדו את ההוראה.
3. בכל קבוצה נחקרה לעומק פעילות סדנאית שהתקיימה כחלק אינטגרלי ממהלך ההוראה הכולל בקורס. הפעילות התקיימה במהלך השיעור במכללה, בסביבת עבודה מרווחת שאפשרה שימוש בטכנולוגיה. במכללה בצפון הקבוצות היו הומוגניות. במכללה במרכז - קבוצות מרובות תרבויות ורב לשוניות של 3-4 סטודנטים. הטקסט שניתן לסטודנטים לדיון הוא סיפור קצר מאד מאת פרנץ קפקא. הסיפור, "שיבה הביתה" נקרא בשפת המקור, גרמנית, *Heimkehr*, ובתרגום לאנגלית *Home-coming*. זהו אחד הסיפורים שנמצאו בעיזבון של קפקא והוצאו לאור לאחר מותו. לסטודנטים נמסר הסיפור בתרגום של שמעון זנדבנק, פרופסור לספרות שתרגם את מרבית יצירת קפקא לעברית. הטקסט לא הוצע בשפת המקור. בכל אחת מהסדנאות ניתנו לסטודנטים הנחיות לדיון בקבוצות קטנות ולהגשת מטלות בפורמט מוקלט וכתוב (ראו נספח 2). ההנחיה שנתנה לסטודנטים במכללה במרכז הייתה ליצור קבוצת רב-לשונית, בין אם בהתייחס לשפת אם או לשפת ההוראה שלהם. במרבית הקבוצות ישב/ה סטודנט/ית דוברת ערבית. בחלק גדול מהן גם סטודנט/ית דוברת/ת שפת אם שאינה עברית. מספר הסטודנטים בקבוצה היה בין 3-4 לסטודנטים. במכללה בצפון – הקבוצות היו הומוגניות והשיח בהן התקיים בערבית, למעט ציטוטים, ובשתי קבוצות גם המינוח בספרות היה בעברית.
4. לצורך הפעילות הועמדו לרשות הקבוצות מחשבים ניידים, חיבור לאינטרנט ומרחב למידה פתוח בנוסף לכיתת הלימוד.
5. את השיחה שנוצרה ביניהם התבקשו הסטודנטים להקליט, ולהעלות לאתר הקורס. אולם, למרות סיוע טכני שניתן לסטודנטים, היו לא מעט תקלות בביצוע ההקלטה ובאגירה שלה באתר הקורס. הממצאים שיוצגו להלן מסתמכים על תיעתוק מלא של הקלטות 10 קבוצות כולן קבוצות מרובות תרבויות, במכללה במרכז בלבד.
6. בתום השיעור - כל קבוצה הגישה קובץ קול + קובץ כתוב בכתיבה קבוצתית. מטלות הסטודנטים נאגרו באתר הקורסים
7. לאחר השיעור ובמהלך אותו שבוע הסטודנטים העלו לקבוצת דיון באתר הקורס תגובה כתובה אישית.
7. 10 הקלטות תועתקו על ידי החוקרות ועל ידי מתעתקים מקצועיים. (את יתר הקלטות לא ניתן היה לתעתק).
8. נותחו תעתיקי השיח בכיתה, התגובות הקבוצתיות הכתובות והתגובות האישיות
9. הראיונות בוצעו לאחר מתן הציונים בקורס, בהסכמה של הסטודנט.

3.6 עיבוד נתונים

הנתונים האיכותניים עובדו תוך שילוב שיטות: ניתוח מיקרו ומקרו לאור גישת ליבליך, תובל-משיח, זילבר (2010) ושיטות מתחום הספרות (אלקד-להמן, 2010). השילוב בין השיטות נועד לאפשר ניתוח עומק. הניתוח לפי ליבליך, תובל משיח, זילבר (2010) בוחן טקסטים איכותניים מצד התוכן ומצד הצורה, בהתבוננות גלובאלית ובהתבוננות בפרטים (למשל: כיצד אורגנו הטקסטים הכתובים? האם הסטודנטים הוסיפו רכיבים עליהם לא נשאלו ועוד). גישה זו מהווה תשתית לניתוח מדוקדק של טקסט מצד הצורה והתוכן בשיטות מתחום הספרות ביישום במחקר האיכותני (אלקד-להמן, 2010). להשלמת מידע בוצעו ראיונות, שנותחו בגישת אנדרברג ועמיתיה לפנומנוגרפיה התכוונתית-אקספרסיבית (Anderberg, Svensson, Alvegård, , Johansson, 2008). גישתה של אנדרברג ועמיתיה לפנומנוגרפיה התכוונתית-אקספרסיבית (Anderberg, et al. 2008) יושמה בראיונות בעקבות ניתוח הנתונים העולים מהכתוב, תוך הנחת יסוד שמשמעות נבנית בשיח במרחב שבין המראיין למראיין. לאור התהליך הדיאלוגי כפי שמוצע אצל אנדרברג, לובנו בכתיבת הסטודנטים הבחירות הלשוניות במילים ובביטויים, האופן בו הסטודנט/ית מבינה את הביטוי, השינויים בניסוח בדיבור לעומת כתיבה ועוד. אנדרברג ועמיתיה מצאו כי לעיתים למרות שהמילה בה נעשה שימוש על ידי שני הצדדים בדיאלוג זהה – האופן בו המילה מובנת על ידי הדוברים אינו זהה. לתפיסתנו, זו גישה שחשיבותה מרובה במיוחד בביצוע מחקר בהקשר רב-תרבותי ורב-לשוני.

3.7 סוגיות אתיות והבטחת זכויות משתתפים

המחקר בוצע בסביבת העבודה של החוקרות, ובכך מתעוררות בעיות אתיות שונות (אלקד-להמן, 2012). החוקרות פעלו מתוך מודעות לדילמות אתיות העלולות להתעורר ונהגו לפי הכללים המקובלים במחקר בחינוך (Josselson, 2007). התקבלה הסכמה של ועדות המחקר המכללתיות וכן הסכמה מדעת ובכתב של הסטודנטים להשתתף במחקר; לסטודנטים הובטחה אנונימיות, והם מוצגים בשמות בדויים וללא פרטים מזהים; השתתפות בפעילויות שנחקרו (שיעורים בהם בוצעו התרגילים הכתובים) היא חלק מהלמידה בקורס. למניעת ניצול יחסי כוח (Karnieli-Miller, Strier, & Pessach, 2009) השתתפות בפעילות זכתה את כל הסטודנטים בציון 100, ללא תלות בתוצר ובנכונות להשתתף במחקר. ניתוח החומר שנאסף בכיתה וכן הראיונות עם הסטודנטים בוצע לאחר מתן ציונים בקורס וללא קשר לציון.

4. ממצאים

בפרק הממצאים נציג את הממצאים העולים משלושת כלי המחקר המרכזיים: ראשית, נציג את השיח הדבור בכיתה, שהתקבל מתינתוק השיח בעשר קבוצות הטרוגניות; בהמשך נציג ממצאים העולים מהטקסטים שכתבו הסטודנטים בכתיבה קבוצתית: הסטודנטים מהצפון בקבוצות הומוגניות, והסטודנטים מהמרכז בקבוצות הטרוגניות; לבסוף נציג ממצאים מתוך הכתיבה האישית של הסטודנטים. ממצאים מתוך התצפיות ומתוך הראיונות שולבו לפי העניין לאורך פרק הממצאים. כיון שהנתונים העולים מן הממצאים רבים, התייחסנו רק לסוגיות שיש להן זיקה לשאלות המחקר.

4.1 עוד מידע על המשתתפים

במחקר השתתפו 85 סטודנטים לתואר שני, משתי מכללות לחינוך, אחת בצפון הארץ ואחת במרכז. כולם מורים לשפות (עברית, אנגלית, ערבית) ו/או לספרות. עם זאת, הם מהווים שתי קבוצות שונות מהותית: אחת הומוגנית, של סטודנטים ערבים דוברי ערבית (שפת אם) ועברית (כשפה זרה), והשנייה הטרוגנית ובה סטודנטים ערבים ויהודים, דוברי עברית (שפת אם), ערבית (שפת אם) ושפות נוספות (שפות אם (אנגלית, רוסית ועוד).

4.2 השיח הדבור בקבוצה

שאלת המחקר הראשונה שהצבנו הייתה: מה מאפיין את התהליכים המתרחשים בקבוצת הסטודנטים הרב-תרבותית והרב לשונית בקריאת טקסטים ספרותיים בעברית ובתגובה עליהם **בשיח דבור בקבוצה?**

כפי שכבר ציינו לעיל, תועתקו רק שיחות בקבוצות ההטרוגניות במכללה במרכז הארץ. בפרק זה נתייחס לניהול הדיבור בקבוצה; להתייחסות הסטודנטים לטקסט ולסוגיות פרשניות שעלו בדיונים; ובסוף העיסוק בטקסטים הדבורים נתייחס להיבטים של הפוליטי שעלו ושהוסו בשיח הקבוצתי. רישומים ביומני שתי החוקרות מלמדים על שיתוף פעולה טוב של כל הסטודנטים, ביצוע הפעילות בפרק הזמן שהוקצה לה, והגשת המטלות הקבוצתיות. התרשמנו כי לא הייתה התנגדות לחלוקה לקבוצות מרובות תרבויות/שפות, למעט מקרה אחד של סטודנטים שבכוונה "השאירו את עצמם" בצד, כדי לעבוד בצוות של שלושה יחד, למרות שלושתם דוברי עברית ועשו זאת מתוך בחירה מודעת של "נוחות לעבוד יחד" (כדברי סטודנטית בראיון), ומקרה של סטודנטית שלא הייתה שבעת רצון מהקבוצה בה מצאה את עצמה (עם סטודנטית דוברת עברית וסטודנט ערבי). עם זאת, בתגובות שכתבו סטודנטים ובראיונות הובעו תחושות של אי-נחת שחוו הלומדים בתחילת הפעילות בשל החלוקה לקבוצות ובשל ההקלטה. בהמשך תגובות אלה התחלפו לעניין, הנאה, גלישה לסיפורים שהובילו לגילוי לב והתרגשות. נצפתה נכונות לשמוע ולהשמיע, ניכרו הרצינות בהתייחסות למטלה והקשבה ההדדית ובקבוצות מרובות התרבויות היה אצל הסטודנטים עניין בעצם ההיכרות עם סטודנטים וסטודנטיות שלא היה עמם שיח בעבר.

4.2.1 ניהול השיח הקבוצתי

בקבוצות השונות התקיים שיח ששמר על הכללים שעוצבו במטלה, למתן אפשרות לכל לומד/ת להתבטא. למרות שהכללים דיברו על זכות לדבר לפחות פעמיים בתהליך, התעתוק מלמד כי לא היה מצב בו מישוהו התבטא פעמיים בלבד. התורים עברו בין המשתתפים ברציפות, אם בכל מטלה לפי מקום הישיבה בסבב או בדרך אחרת. בכל הקבוצות בשאלה הראשונה בה מועלות ציפיות מכותרת הסיפור – ניתן תור לכל דובר/ת, וזו הייתה הזדמנות להיכרות בתוך הקבוצה. כיון שהשאלה פתוחה, ומאפשרת ייצוג עולם אישי, יש מגוון תשובות ואין סתירה ביניהן. השיח בקבוצות היה דינאמי, תוך השתלבות זה בדברי זה, וגם העלאה של עניינים אישיים:

אורית: הכותרת, אומר שהיה נתק. בדרך כלל, שיבה הביתה, אנחנו בקשר עם המשפחות שלנו. אבל השיבה הביתה - נשמע כאילו התנתק מהבית בגלל מרחק או משהו אחר, מרגיש כמו נתק וחזרה לבית שבו גדל.

נתן: אסוציאטיבי - הדרך לבית הורי שאני נוסע. ראיתי את העלייה לרמת הגולן, את ההרים, הירוק ובחשיבה העמוקה הפער בין הרצון כל הזמן לרצות לשוב הביתה לבין המציאות שאתה מגלה שהביתה לא כמו שדמיינת.

אורית: השאלה מה זה הבית, כשאתה ילד הבית עם ההורים, כשאתה גדל הבית שלך.

פלה: השיבה הביתה כשמדובר על זה, מדובר לרוב על אדם בוגר ולכן לא ברור אם זה מבחירה או מכורח.

תמלול הלמידה מלמד כי בקבוצות שונות הייתה התייחסות לניהול הפעילות (מה יעשה קודם ומה אחר כך, כיצד יקראו, מי יקרא, מי יכתוב, כיצד ומתי יכתבו, ניסיון לענות על הנדרש והשערות בשאלה "מה היא רוצה מאיתנו?" "לשם מה ההקלטה?"). כמעט בכל הקבוצות נעשתה קריאה קולית של הסיפור של קפקא, לעיתים – קריאה חוזרת והסבר של מילה לפי בקשת המשתתפים. בהמשך העבודה, פותחו מנגנונים שונים בקבוצה להגנה על זכות הדיבור ועל התורים, למשל, השיח בקבוצה 7/ב, שמייצג תהליך של סבב בו כל משתתפת/ת מקבלת תור דיבור ואחר כך מתקיים ניסיון לשכנוע הדדי. שיח דומה היה בקבוצות נוספות:

אילה - בואו נגיע להסכמה על 5 מילים, כל אחד יאמר את חמש המילים שהוא בחר.

יעקב - חזרתי, עורב, הגעתי, מרחוק, צוננים

אילה - תועלת, חש, צוננים, שכחתי, מרחוק, זרות

מוחמד - הישנה, חוסמים, ילדותי, יקבל פני, הגעתי

מימי - חש, צוננים, בית אבא, מרחוק, סודו

לאחר חלק זה בקבוצה 7/ב – מתרחש דיון בו חברי הקבוצה מנסים לברר מדוע מילים אלה נראות להם חשובות, ומה הן המילים שכולם כקבוצה תופסים כחשובות ביותר בסיפור. שמירה על תורי הדיבור ומתן מקום לקולות המשתתפים השונים יוצגו גם בכתיבה של מרבית הקבוצות מרובות התרבויות (ראו בהמשך בשיח קבוצתי כתוב), אולם אין לו ייצוג כלל בקבוצות דוברי הערבית.

בקבוצה 3/א היו ארבע משתתפות. הדוברות פתחו דיון ער, תוך הקשבה הדדית ואסרטיביות. בשיח ביניהן חוזרים ביטויים כמו: "שימו לב" "אבל תראו" - בו הן מפנות זו את זו לתופעות לשוניות ואחרות בטקסט. בשלב בו מתפתח ויכוח על חשיבות המילה "הגעתי" לעומת המילה "חזרתי" מבקשת אחת הדוברות: "תשכנעי אותי" וחוזרת ומתעקשת: "תשכנעני" - כל זה נעשה ברוח טובה ומסתיים בפרץ צחוק של הקבוצה.

הדינמיקה של העבודה בקבוצה יצרה בקרב החברים בקבוצות שונות תחושה של מסוגלות ושל שביעות רצון מעצמם. למשל, חברות קבוצה 11/ב נשמעות אומרות בתיעתוק, 26 דקות לאחר תחילת הפעילות:

נכון שאנחנו עושים עבודה.. העבודה בינינו מצוינת. (הדוברות צוחקות)). באמת. מה, לא? השיח לווה לא פעם בפרצי צחוק, וכן ברמיזה או העלאה גלויה של נושאים אישיים במהלך הפעילות, שזכו לתגובות של עניין וגילויי אמפטיה (למשל: "אבא שלי נפטר... " "כן? מתי זה קרה?" וכ'). אולם למרות מה שנראה היה בתמלול השיח כמרחב נוח ומכבד, התברר בראיונות כי לא כולם חשו לגמרי בנוח, וחישובו היטב מה לומר ומה לא לומר. יעקב אמר בראיון שלא סיפר בקבוצה שהוא מכיר את היצירה הזו של קפקא, ושאפילו, בתקופה בה היה רקדן מקצועי, רקד עיבוד שלה למחול. הוא גם לא סיפר על עצמו, כמי ששב הביתה לאחר ששנים של שהות בחו"ל.

יעקב: חשבתי על עצמי כרקדן [...] ואני כמי ששב הביתה משש שנים בארה"ב [...] התגעגתי וכשחזרתי מצאתי שאין דרך חזרה הביתה [...]

המראיינת: והשיח בקבוצה?

יעקב: היית צריך לפלס לך מקום... לא פשוט. לוותר, לשחרר. מה שאמרת אמרת. תן לאחרים להיות במקום שהם רוצים להיות. ספרות מאפשרת ונטלציה

גם אדי, שהרגיש שהוא נכנס למרחב פוליטי רגיש, ויתר ולא ניסה להבהיר את עמדותיו בקבוצה, כפי שנתאר בהמשך. לצד תגובות אלה, היו קבוצות בהן גילוי הלב היה סוחר. באף אחת מעשר ההקלטות שתועתקו – לא נמצא ביטוי להתנהגות חסרת סובלנות או אגרסיבית.

4.2.2 התייחסות לטקסט, להקשר ולפרשנות

בצד ממצאים שעלו מתוך תעתיקי השיח הקבוצתי, אשר מלמדים על האופן בו התנהלה הפעילות בכיתה, עולה מידע עשיר על ההתייחסות הלשונית, הספרותית, הפרשנית והמעריכה לסיפור של קפקא.

בתעתיק העבודות של כל הקבוצות בולטת לעין ההתייחסות לטקסט הספרותי בקריאה צמודה: הסטודנטים רגישים לבחירות לקסיקאליות, למשל, אלה שנראות נרדפות, כמו "הגעתי" "חזרתי" ו"שיבה", לשימוש בסימני פיסוק ("יש פה המון סימני שאלה"), לתחביר, לשפה. לפי התיעתוק של הדיון, בקבוצה 8/א אחת המשתתפות מציינת במפורש את רגישותה לשאלות של שפה:

תפסה את.. תשומת ליבי, המילה 'הגעתי'. קודם כל מבחינה צורנית, מכיוון שהיא בעצם.. מילה אחת שמהווה משפט, כמורה ללשון ((מצחקקת)) , זה.. קפץ לי. שהיא נמצאת בין.. שני מפסקים גדולים, בין שתי נקודות.

בקבוצות השונות נעשתה התייחסות אינטנסיבית לטקסט, בקריאה קולית שלו, בקריאה שתוקה, בחזרה לקריאה שוב ושוב, ובקריאה צמודה המפנה תשומת-לב לפרטי פרטים. למשל, המשתתפות בקבוצה 11/ב שמות לב לפעלים מהשדה הסמנטי של כניסה/שיבה זיקתם לזמנים ובדבריהן עולה ספונטנית הערכה לקפקא:

גלי: נכנסתי...

הגר: מההווה לעבר.. ואולי לעתיד.

גלי: אתם חושבות שהוא חשב על זה?

הגר: לא יודעת. קשה לי.. אם כן, אז הוא גאון.

אלה: גאון.

גלי: אז... אז כן, הוא חשב על זה, כי הוא גאון ((צוחקת)).

הסטודנטיות בקבוצה שמות לב לביטויים המייצגים חסימה, כייצוג סמלי לחסימה הרגשית בה מצוי הדובר:

חזרתי, נכנסתי בשער. לא דיברנו על שער [...] יש תישער ויש תידלת. [...] מבחינה סמלית [...] אלה השלבים [...] ולא דיברנו על השלולית שבתווך. שזה גם [...] השלולית חוסמת [...] היא עוד מחסום. [...] הכול חוסם את... הכול חוסם. ודווקא מים.. מים זה דבר של חיים, אבל זה שלולית וזה מים עומדים [...] וזה בדיוק הכלים שעומדים, השלולית [...] ובתווך.

במספר קבוצות התקיימו דיונים מדוקדקים, שדווחו בכתב, על חילופי הזמנים, גופים ועל השימוש בפעלים.

ושימו לב [...] כמה פעלים.. פועלי תנועה יש פה. [...] המילה מרחוק חוזרת על עצמה פעמיים, במרווחים דיי קטנים.

[...] יש פה גם פעמיים חזרה על.. הביטוי.. להטות אוזן, להטות אוזן [...] (קבוצה ב/11) אקטיביות/פאסיביות: בחלק הראשון של הטקסט, ישנם פעלים רבים בגוף ראשון: "חזרתי", "נכנסתי", "הגעתי". עם כל צעד של התקדמות לכיוון פנים הבית, המספר הופך לפאסיבי יותר, ומתחיל לתאר את החפצים סביבו: השעון, הדלת [...] שימוש בגוף שני במקום בגוף ראשון – מספר פעמים הכותב מרחיק את עצמו מן הסיפור, ומדבר על עצמו בגוף שני. מדגיש את תחושת הזרות. (קבוצה א/7)

יש קבוצות בהן התנהל דיון על חשיבותה ומשמעותה של חזרה מילולית או חזרה של מילים נרדפות או מאותו שדה סמנטי.

בולטת תשומת הלב לרכיבים של הקשבה ומוזיקליות מצד אחד לעומת המראה המפורט בתיאור מצד שני, ולהפתעה שנוצרת אצל הקורא לאור הכותרת ולאור הכרות עם סיפור השיבה הקלאסי של אודיסאוס, שהסטודנטים למדו בקורס. הפתעה זו, מציינת אחת הסטודנטיות, גרמה לה לשוב ולקרוא את הסיפור בקריאה חוזרת. ראו למשל קטע דיון שהתרחש בקבוצה א/8:

חנה: [...] הזרות של הדמות שהוא יושב בתוך...
מיטל: מהאנשים שאמורים להיות הכי קרובים אליו, למעשה.
חנה: בתוך הבית, כן. ואני הייתי צריכה לקרוא את זה שוב, כי לרגע התבלבלתי, כי אמרתי רגע, רגע.. אז.. זה.. זה בית ילדותו שכבר אנשים אחרים גרים שם? או...
[...]

חנה: אודיסאוס [...] עבר את כל המסע הגדול הזה, אבל הוא למעשה לא ממש השתנה. ופה.. הוא כן השתנה.

רנא: כי הם כבר... הוא כן מרגיש זרות לתושבי הבית.
חנה: הם כבר... הם כבר שומרים ממנו סוד והוא שומר מהם סוד, אז אני חושבת שזה ממש לא מזכיר את אודיסאוס.

מתפתח בקבוצות דיון בפערים הספרותיים. את הפערים משלימים הסטודנטים, לאור עולמם ותרבות, בהלימה לתיאורית תגובת הקורא (Rosenblatt, 1938; 1978; Langer, 1992, 1995). את המושג "בית" קשרו הסטודנטים לבית הוריהם בעבר, ולביתם בהווה, ואת התמיהות והפערים הם מקשרים לעולמם. למשל, אחת השאלות שעלו במספר קבוצות עסקה בהעדר האם בסיפור של קפקא. אורית, למשל, מציינת: "אין התייחסות לאמא", וחברתה לקבוצה אומרת: "אורית שמה לב מתוך נקודת מבט אמהית", והן תוהות האם המטבח בסיפור מייצג מטונימית מהות אמהית.

אחת השאלות שהטרידו את הסטודנטים, ושיש לה משמעות פרשנית, עסקה בסיבת היציאה מהבית, סיבת השיבה ומערכות היחסים בבית. מה סיבת היציאה של הדובר בסיפור מביתו? רנא, סטודנטית ערבייה מציעה:

כאילו הוא מתרחק, כי אולי... היה... ממש עשה משהו לא טוב ויצא מהבית. לא יודעת. [...] או שהוא... כן, הוא עשה משהו ולא... ולא יקבלו את מה שהוא עשה... או... כל הזמן כאילו מתבייש. [...] אז... כאילו הוא מרגיש שונה, בגלל כאילו... שהוא השתנה. או בגלל שהוא כאילו כשיצא, כאילו... עכשיו הוא... מתבייש לחזור בגלל מה שקרה ביניהם. את מבינה אותי, כן?

קריאה ברוח התיאוריות של תגובת הקורא נותנת מקום נרחב לאסוציאציות של הקורא. וכך, תוך הפעילות עולה אצל אחת מהסטודנטיות בקבוצה 11/ב אסוציאציה לשואה: מי ששבו לביתם אחר השואה ולא נכנסו פנימה (מעניין שאסוציאציה זו עולה גם בקבוצה 3/א). הן חושבות שאולי לסיפור יש זיקה לשואה. הן חושבות שעליהן ללמוד יותר על קפקא, ופונות לחיפוש בגוגל (בדומה למה שנעשה בעוד קבוצות) כדי ללמוד יותר על הסיפור ו/או על הסופר, וכדי להבין יותר על איזה בית ובאיזו סיטואציה של שיבה מדובר:

"אני מסתכלת רגע בגוגל... על מה הוא כתב את זה. [...] פרנץ קפקא דווקא נפטר ב-1924."

הן מבינות שהאסוציאציה לשואה הייתה לא רלבנטית ואינה תורמת לפרשנות, אלא להפך. זו דוגמא מצוינת לבקרה של הסטודנטים בקבוצה על הקריאה שלהם. הם עצמם הבינו שטעו, ושפרשנות של תגובת קורא לא "הכול הולך" (Applebee, 1992). הקריאה הצמודה והחיפוש במקורות מידע על הסופר, על זמן כתיבת היצירה ועוד - עוררו דיון בשאלות פרשנות עקרוניות: האם ניתן לפרש טקסט לאור תגובת קורא וקריאה צמודה בלבד? איזו אינפורמציה נוספת נחוצה לצורך הבנה ופרשנות? כיצד מתיישב החיפוש שלהם עם גישות ניו-קריטיסיסטיות?

גלי: כי אני יודעת שיש... כל מיני גישות. יש כאלה שאומרים שבכלל אסור לנו.. לברר על.. יש כאלה שלא מאמינים שבכלל צריך לברר על הסופר...
הגר: כן, אבל זה מה זה מתבקש.
אלה: ועל הסיפור ועל.. ההקשרים.

המטלה גרמה לסטודנטים לשוחח ולחשוב, בהקשר אישי ובהקשר חברתי, ובסופו של דבר – תרמה להבנה.

לעומת זאת, נמצא מקרה בו למרות השיח החברתי – שגיא פרשנית לא רק שלא התבטלה, אלא קיבלה חיזוק נוסף על-ידי החברים בקבוצה. המילה "מכה" המיוחסת לשעון בתרגום¹ [לא לפי המקור] "קול שעון רפה אני שומע – או שמא רק נדמה לי שאני שומע – כשהוא מכה מתוך ימי ילדותי" (קפקא) - מוסטת בחלק מהקבוצות לאב, והם תוהים: "האם האבא באמת מכה?" (קב' 10/א; וגם קב' 7/ב, 4/א). במקרה זה זו הסקת מסקנות שגויה בשל הסתמכות על תרגום – ללא בדיקת המקור. הביטוי "שעון מכה" עורר תשומת לב מרובה בשתי קבוצות. החברים בקבוצות אלה לא חיפשו את המקור ואף לא תרגום אחר. את המילה "מכה" הם קישרו לפגיעה קודמת בילד, שצפה ועולה עם השיבה הביתה. בעוד שבקבוצות אחרות היה מי ששב והזכיר שהנוסח אותו הם קוראים הוא תרגום, איש בקבוצה הטועה לא העלה את הנושא לדיון. להפך, הם העמיקו דיון בטראומה של פגיעה בילדים.

¹ בגרמנית: "Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen."
באנגלית: "I hear nothing but a faint striking of the clock"

עם זאת, ראוי לציין ששאלת התרגום הועלתה במספר קבוצות, גם בדיון וגם בתשובה הקבוצתית. למשל, בתגובה הקבוצתית הכתובה של הקבוצה 7/א, בה היו סטודנטית ערביה, סטודנטית עולה חדשה מארץ דוברת אנגלית וסטודנטית עולה ותיקה מבריה"מ לשעבר:

ההבדלים בשפה: "בית" – בעברית ובערבית – זה הן המבנה והן תחושת הביתיות. באנגלית: home - הרגשת השייכות, הביתיות. House – המבנה עצמו, הקירות. מעניין אם ישנם הבדלים כאלו גם בשפת המקור בה השתמש קפקא.

המילים שנבחרו על-ידי הסטודנטים כמילים המרכזיות בסיפור מהוות, כמובן, מבט פרשני על הסיפור. כיון שלכך ניתנו תשובות של כל הקבוצות בעבודות הכתובות, התייחסות אליהן תהיה שם.

4.2.3 קריאה פוליטית ושיח פוליטי: המללה והשתקה

במחקר העוסק בהוראה ולמידה של ספרות שבה ועולה השתקת השיח הפוליטי בכיתה וניסיון למחיקת שאלות של גזע ושונות אתנית ותרבותית (פויס, 2012; ברץ, 2004; Frankenberg, 1993; Glazier, 2003). ממצאים דומים מצאנו במחקר קודם (פויס ואלקד-להמן, 2013). בתעתיקי מרבית השיחות שלפנינו בולטת העובדה ששיח פוליטי לא זכה לפיתוח, וכמעט בכל המקרים הוסווה או הושקת.

נתאר להלן שני מקרים של המללה שבעקבותיה לא נשמעה תגובה ולא התרחש דיון ענייני, מה שניתן להבין בפועל כהשתקה של הסוגיה הפוליטית שהועלתה, בנוסף, נתאר מקרה אחד של הסוואה, כלומר הצגת הפוליטי באמצעות מיסוך.

הנושא הפוליטי עלה במפורש בקבוצה 8/ב. המשתתפים בקבוצה היו שרון, אדי ואפרת, שלושתם יהודים. ראשונת הדוברים היא שרון. השאלה הראשונה עליה דיברו בעקבות המטלה הייתה: מה הן הציפיות שמעוררת בהן הכותרת.

שרון: [...] כין שזה 'שיבה הביתה' ולא 'הביתה' ... זה סיפור אישי, נוסטלגי, שבונה זיכרונות ואולי פוליטי. כיון ש...

אדי: [קוטע את דבריה] לפחות מבחינתי, בתור מי שעובד בכפר יהודי-ערבי, השיבה הביתה יש לה משמעות... יש סיפור מפורסם שנקרא 'שיבה לחיפה' של עיסאן כנפאני על פלסטיני שחוזר לחיפה

שרון: 'שיבה הביתה?'

אדי: זה בדיוק אותה המילה, 'שיבה הביתה'

[שתיקה...]

בתגובה הכתובה של הקבוצה הצד הפוליטי אינו זוכה לפיתוח, אולם הקבוצה מדווחת עליו כאופציה מחשבתית שעמדה בפניהם:

מובן שלכל אחד מאתנו היו ציפיות שונות מהכותרת ובכל זאת היו מספר דברים משותפים: הועלתה השאלה האם מדובר בזיכרונות? ביקורת פוליטית? וייתכן שמדובר בסיפור אישי, חזרה ממקום לאחר מסע. קריאת הטקסט נתנה מענה חלקי לשאלות והשאירה המון מקום לדמיון ולפרשנות האישית שלנו.

בראיון שאלתי את אדי, שהעלה את הקישור ליצירתו של כנפאני, כיצד הוא מסביר את אי פיתוח הרעיון בדיון הקבוצתי ובכתיבה. לדבריו, לא הופתע. "קורה לי הרבה שזה עולה [=הנושא] ומתעלמים [...] כרגע זה לא מעניין את הציבור הישראלי".

הפוליטי עליה גם בקבוצה א/3, מאותה נקודה בדיוק. ריאן היא סטודנטית ערביה, מורה לעברית כשפה זרה. שלוש חברותיה לקבוצה יהודיות, מורות לספרות וללשון עברית.

ריאן: זה.. חזרתי זה הערבי. הגעתי זה... היהודי.
לי: מה הקשר?
ריאן: את מבינה למה התכוונתי?
לי: למה? מה הקשר?
ריאן: לא, אני.. קישרתי את חזרתי בשיבה. שיבה וחזרה...

חברות הקבוצה אינן מבינות את ההשוואה שבין היהודי לערבי, ואת הקישור לסיפור. ריאן מנסה להסביר: "שיבה הביתה... [...] למולדת שלו..." אבל אינה מצליחה. חברותיה אומרות: "אני לא הבנתי" "תסבירי, תסבירי". ריאן: "הגעתי. וחזרתי, כאילו.. השיבה, שמדברים כל הזמן השיבה, השיבה" (אך לא נאמר דבר על זכות השיבה!). מתפתח דיון בהבדלים שבין המילים "הגעתי" "שיבה הביתה" ו"חזרתי". הן לא מבינות את ההקשר הפוליטי, וריאן אינה מצליחה להסביר את עצמה, למרות שניתנת לה האפשרות. בהסבר שלה אבד הרכיב הפוליטי: "אני חוזר על מנת להישאר. [...] כמו השיר, אני חוזר הביתה. אני חוזר הביתה...". חברות הקבוצה אינן שבות לעניין היהודי-ערבי, ריאן ויתרה, ובסיכום הכתוב שלהן הוא נעדר לחלוטין. ריאן לא כתבה תגובה אישית לסיכום הדיון.

בקבוצה א-7 שלוש סטודנטיות: נדין, ערביה, מלמדת ערבית בבי"ס יהודי, אורית, ושרון – מלמדות עברית ואנגלית בבית ספר יהודי. השאלה הראשונה עליה דיברו בעקבות המטלה הייתה: מה הן הציפיות שמעוררת בהן הכותרת.

אורית ושרון דיברו על שיבה לבית לאחר מסע, פיזי או רוחני. אחריהן דברה נדין, ולהלן תעתיק דבריה:

אני גם א... טוענת שהוא חוזר, אבל יכול להיות שהשיבה הביתה היא שיבה למקום שהוא לא מוכר, הוא חלם לחזור לשם, כאילו להגיע לשורשים ש... של מקום שהוא לא היה בו אף פעם, אבל בתדמית שלו זה הבית. [...] כאילו השורשים שלו. זה לא חייב להיות בית שהוא היה בו פעם. זה יכול להיות, למשל, ההורים שלו באו ממוצא כלשהו והחלו שלו, הבית שלו, זה שם, במרוקו, לא פה. אז הוא שם בבית, חזר לשם, חזר לשורשים שגם...

נדין דברה על שיבה לבית במונח של בית רוחני או לאומי, שיבה לאחר גלות. ההתנסחות של נדין היא זהירה. היא פתחה כביכול בהסכמה "אני גם" ... אולם לאחריה מגיעה ההסתייגות: "אבל יכול להיות ש...". נדין השתמשה במילה 'שם' בסמיכות למילה 'בית', אך למרות הטשטוש של המקום על-ידי המציין 'שם' – בהמשך היא בחרה מציין גיאוגרפי מדויק 'מרוקו'. אולם מציין מקום זה נועד להטעיה ולהרחקה מהמקום אליו היא מתכוונת, אבל במקביל משמש ככלי להסבר החשיבה שלה ליהודיות בניסיון להיכנס לנקודת המבט של סטודנטית יהודייה, ששורשי משפחתה בקהילה במרוקו, והיא נוסעת לימסע שורשים. נדין הרחיקה עדות ודיברה על מרוקו, כדי להסוות את החשיבה של על

הפלסטינאים. דיברה על מרוקו, אך התכוונה לסוגיית זכות השיבה לפלסטינים. האם חברותיה לקבוצה הבינו או לא את מה שביקשה לומר? במפגש לא היה שיח על כך, וגם לא בתגובות הכתובות שלהן. אולי בשל חוסר הבנה, ואולי העדפה שלהן להימנע מתגובה שיש בה עימות, קרי: ליצור השתקה של השיח הפוליטי.

4.3 התוצר הקבוצתי הכתוב

בסך הכול נאגרו 23 טקסטים של תגובות קבוצתיות: 19 טקסטים של הסטודנטים מהמרכז ו-4 טקסטים של הסטודנטים מהצפון. אנו שבות ומציינות כי בעוד הקבוצות במרכז היו הטרוגניות בכל הנוגע לשפת אם ולשייכות אתנית, בקבוצות מהצפון כל הסטודנטים היו ערבים. התשובות ייצגו נורמות כתיבה מקובלות בהגשת תרגיל באקדמיה, מבחינת הארגון והשפה. עם זאת, ניתן היה לזהות קשיים בכתיבה בעברית בכל התוצרים הקבוצתיים של הסטודנטים הערביים. נתייחס תחילה לטקסטים הקבוצתיים מבחינה צורנית (היקף, ארגון, שפה, אלברציה) ואחר מבחינת התכנים שעלו בהם (שימוש במינוח ספרותי, ייצוג חילוקי דעות, הנמקות, תגובה רגשית, תיאור תהליכי העבודה, התייחסות אינטרטקסטואלית ועוד).

4.3.1 התוצר הקבוצתי הכתוב - מבחינה צורנית

אורך התגובות הקבוצתיות בקבוצות בצפון הוא בין 139 מילים ל-232, 174 מילים בממוצע. התגובות נמסרו בכתב יד והוקלדו לאחר מכן, והן כתובות באופן ברור, בדרך כלל. כיון שהקבוצות היו הומוגניות ברור שהכותב היה דובר ערבית. התגובות הקבוצתיות בקבוצות במרכז נע בין 183 מילים ל-1,470 מילים, 533 מילים בממוצע. התגובות נמסרו בפורמט אלקטרוני. כל התגובות כתובות בבהירות, ובשטף כתיבה. כולן, למעט אחת, נמסרו בפורמט אלקטרוני, כיון שנכתבו בכיתה ישירות למחשב. ניכר שהקבוצה בחרה בנציג מיומן ודובר עברית לכתיבת תגובתה, גם אם היה בה סטודנט ערבי. האורך הוא מדד המבחין באופן חד בין שתי הקבוצות, ההומוגנית, של דוברי הערבית, וההטרוגנית, והוא מעיד על יכולות ושטף כתיבה בשפה העברית. אולם ניתן להבחין במדדים נוספים, והם מצביעים על ההבדלים בכתיבה של סטודנטים משתי הקבוצות.

ארגון הכתיבה: התוצר של 4 הקבוצות ההומוגניות של דוברי הערבית זהה בארגון, והוא בעל אופי של "כתיבת בית-ספר": העתקת השאלה (כפי שניסחה המרצה) ולאחריה תשובה. כל התשובות קצרות מאד, סגורות, נעדרות פיתוח. ברובן אין הנמקות, גם כשהלומדים התבקשו להציג כאלה. באף אחת מהן אין עדות למחלוקות שהתעוררו בדיון, ואשר נצפו על ידי החוקרת. הכתיבה נותנת תשובה באמצעות קול דובר קולקטיבי אחד ומוסכם. לעומת זאת, ארגון הכתיבה בקרב החברים בקבוצות ההטרוגניות – מלמד על תפיסות שונות של הכתיבה, שיוצגו בדרכים שונות. היו קבוצות שכתבו כמעט פרוטוקול של כל השיח, על פי סדר הדברים שנאמרו (למשל, קבוצה 7/א, שעבודתה הייתה בהיקף המילים הרב ביותר). בניגוד לפרוטוקול - במרבית הקבוצות ניכרה כוונה לארגן את הנאמר, כדי לעמוד במטלה שניתנה באופן מסודר. אולם גם כאן ניכרו הבדלים בין הקבוצות ורק מעטים כתבו בנוסח של כתיבת "תשובת-בית-ספר".

מרבית הקבוצות ביטאו בכתב את הקולות השונים בכתיבה, ולא רק מסקנה, למשל עבודת קבוצה

:11/ב:

הייתה בינינו הסכמה לגבי האסוציאציה החיובית, שהעלתה בנו הכותרת; בשלושתנו היא נטעה ציפיה, שהסיפור יתרחש בנסיבות חיוביות ונעימות, ונסכה בנו תחושה מסוימת של ביטחון ושלווה. המילה "הביתה" נושאת בחובה מטען קונוטטיבי חיובי מאוד: זיכרונות, ילדות, געגועים, משפחה ומשפחתיות, חום, אהבה, מוכר, מכיל וכד', [...] גלי ציפתה לשיבה "אמיתית", כלומר: שיבה פיזית ממסע כלשהו לאחר תקופה ארוכה של ניתוק. הגר ראתה בכותרת רמזים גם לשיבה אל עצמנו לאחר מסע פנימי טעון רגשית. אצל אלה המילה "הביתה" עוררה רגשות של משפחתיות, שייכות וחום.

הכתיבה של חלק מקבוצות הכתיבה ההטרוגניות נתנה מקום ייחודי לכל קול גם מבחינת הפרישה הגראפית של התשובה. ברישום התשובות בשם הדוברת, גם אם אין בה חידוש, ניתן לראות מחווה של הקשבה וכבוד הדדי. למשל, בכתיבת קבוצה 2/א (ההדגשה הגראפית במקור):

רות ציינה שהציפיות שהכותרת העלתה בה הן חזרה למסורת, זיכרונות ילדות, מעין חיפוש חיצוני ופנימי כאחד שבו אדם מסוים נזכר בעברו ואולי חוזר לאותו מקור בצורה פיזית במעין טיול שורשים לעבר.
אמנה אמרה שהכותרת מעוררת בה זיכרונות מהמשפחה, מהילדות הרפתקאות וגעגועים לבית. אדם שנסע וחזר הביתה ממסע ארוך אחרי שנים.
ליאת הסכימה עם דברי דורית ולובנה וציפתה גם כן לקרוא על אדם השב לביתו כעבור זמן רב, והוא מתכוון למפגש איחוד עם בני משפחתו, ביתו וסובביו.
סיסי הוסיפה שהכותרת עוררה בה את הציפייה שדמות כלשהי חוזרת למקום הטבעי שלה כעבור זמן רב.

שפה בקבוצות ההטרוגניות הכתיבה תקינה מבחינה לשונית: משלב של עברית בינונית, כתיב תקין ותחביר תקין – ניכר שמי שסיכם את עבודת הקבוצה היה דובר עברית. לעומת זה, בקבוצות דוברות הערבית ניכרים קשיים לשוניים שונים, רבים מהם מאפיינים את לשונם של סטודנטים ערבים דוברי עברית (אבו-בכר, 2005). למשל, בבחירה לקסיאלית (למשל: "ניחשנו" ולא "שיערנו" בקבוצה 1/ג); שימוש במשפטים פשוטים תחבירית תוך ניסיון ניכר בשתי קבוצות להימנע ממשפטים מחוברים ומורכבים (קבוצות 1/ג, 2/ג), הצבת משפטים פאראטקטיים זה לאחר זה, בניסיון לפיתוח רעיון באמצעות תחביר פשוט. למשל:

לאחר קריאה ראשונית אפשר לחוש תחושת חנק, דריכה במקום, מעגל סגור, מועקה. הוא תלוש, ידיו כבולות. נקודת מבט פסיבית. חסימה של התקדמות, שינוי, חידושים. הכותרת לא עומדת בציפיות הקורא. יש מן אירוניה. פער בין המצוי לרצוי. כלומר, המצופה לבין הסיפור עצמו. דילמה. תחושת הדרה, מסתורין, יש פלאשבקים (הבזקים מן העבר). ערבוב עבר בהווה. זמן כלולין משחק. ריבוי שאלות רטוריות, השימוש בדרך השלילה: איני... (קבוצה 2 בצפון)

אלבורציה במרבית הקבוצות ההטרוגניות נעשה פיתוח של הרעיונות והדברים יתוארו להלן בדיון התוכני על הנמקות. לעומת זה, הכתיבה של קבוצות הסטודנטים הערבים חסרה פיתוח והנמקה, ויש ניסיון לייצג מורכבות באמצעות מילים נרדפות – אולם לא באמצעות משפטים מורכבים ולא באמצעות הצבת טיעונים סותרים או פרדוקסליים.

תגובה קבוצתית שיש בה תשובה + כתיבת הקבוצות דוברות הערבית שומרת על מענה לשלוש השאלות שהקבוצה נשאלה. אחת הקבוצות איחדה תשובה לשתי שאלות יחד, אולם אף אחת מהן לא כתבה "חיבור" רצוף במענה על השאלות, וגם לא הרחיבה מעבר למתן מענה לשאלות שנשאלו. בקבוצות ההטרונגניות ניתן היה להבחין ברובן, שבתשובות יש מעבר לנדרש בשאלה, כחטיבות נוספות בכתיבה. תוספות אלה מאירות בצורה מעניינת את הפעילות. הן עסקו בתיאור התהליך בקבוצה, בקישור לחיים הפרטיים, בקישור ליצירות ספרות אחרות שקראו, בקישור לתיאוריות שנלמדו, בהתייחסות למאפיינים לשוניים בכתיבה של קפקא, בסוגיות בעלות אופי פרשני ועוד. רכיבים אלה יוצגו בצד התוכני.

4.3.2 התוצר הקבוצתי הכתוב - מבחינה תכנית

שימוש במינוח ספרותי הולם בכל הקבוצות, של דוברי הערבית ושל הקבוצות ההטרונגניות – נעשה שימוש ראוי במינוח ספרותי, אף שהאינטנסיביות של השימוש במינוח משתנה מקבוצה לקבוצה. המינוח כולל התייחסות למושגים כמו: דובר, מחבר, כותרת, ציפיות, סמל, מטפורה, אירוניה, הפרכה, מפנה, סיום פתוח ועוד.

דילמה וחילוקי דעות בקבוצות ההומגניות של דוברי הערבית כלל לא הוצגו חילוקי דעות. בקבוצות ההטרונגניות אלה הוצגו בחלק מהמקרים, כאשר המשימות או היצירה הציבו את הקוראים בפני דילמה או מחלוקת. "אנחנו מתלבטות מה לעשות עם המילה ידיעה" כותבות הסטודנטיות בקבוצה 1/א. בקבוצה 2/א יש אזכור של אי ההסכמות ללא פירוט:

חמש המילים שבחרנו – לאחר דיון ארוך והתלבטויות עמוקות – הן...

לא נכתב במפורש מה היו הסוגיות בדיון וחילוקי הדעות, בין מי למי, ואף לא הסיבות להם. היו קבוצות בהן תוארו חילוקי הדעות, למשל קבוצה 5/ב, בה אי ההסכמה על המילים החשובות ביותר בסיפור הוצגה בכתיבה:

מירב חילוקי הדעות התקיימו סביב השאלה השלישית, כאשר היינו צריכות להסכים יחד על חמש מילים הנושאות משמעות באופן חזק בסיפור. תחילה כל אחת קראה את הסיפור בלב וסימנה לעצמה את המילים החשובים ביותר לה. [...] הוויכוח היה סביב המילים הבאות: ענת ניסתה לשכנע את דבורה לגבי המילה "תועלת" – על חשיבות המילה, מה יקרה עכשיו ואיזו תועלת מביא איתו הגיבור? גם אליה טענה כי המילה "תועלת" היא מילה שיש לה הרבה משמעות בסיפור. לבסוף דבורה השתכנעה, אך...

הנמקה אחד הרכיבים הפורמאליים בו העבודות נבדלו ביניהן, הוא קיומן או העדרן של הנמקות לעמדות שהוצגו וקבלת החלטות בבחירת חמש המילים החשובות בסיפור. מטלה זו התגלתה כחשובה ביותר בעבודה, כחלק מהמשא ומתן שניהלו ביניהם הסטודנטים להעמקת ההבנה של הסיפור, אולם בכתיבה התגלתה שונות רבה בביצועים, מהעדר נימוקים לבחירה במילה, דרך נימוקים קצרים (לחלק מהמילים או לכולן) ועד נימוקים מורחבים שיש בהם פתח פרשני ליצירה כולה. כדוגמא, ראו ההנמקה של קבוצה 2/ב לבחירה במילה "דלת" כאחת המילים המשמעותיות:

דלת: מילה זו חוזרת בסיפור ארבע פעמים, בקטע קצר שכזה זה המון. דלת מסמלת את הכניסה למשהו מוכר, ביטחון, כניסה הביתה ויכולה לסמל משהו הפוך – טריקת דלת, דלת סגורה, מחסום. הדלת מסמלת את המסע שלו, יכולה להיות סוף של משהו וגם התחלה –

החזרה מהמסע. כמו כן, הדלת מתקשרת גם לחשש שלו האם הדלת תפתח אותו למקומות בטוחים מוכרים או להיפך למקומות זרים, מפחידים. דלת מסמלת גם הזדמנות חדשה, לחיים אחרים או שינוי גורלות(דלתות מסתובבות).

לגבי אותה מילה מתועדת אי-ההסכמה שהתגלתה בקבוצה 6/א :

המילה 'דלת' עוררה מחלוקת בקבוצה. היו שטענו שהמילה הזו איננה חזקה דיה כשהיא מוצאת מתוך ההקשר. לעומתה, המילים האחרות מעוררות רגשות כמו שהן, ומחזקות את התחושות העולות מהטקסט. בנוסף, עלתה השאלה האם עלינו להתחשב במספר הפעמים בהם מופיעה המילה או שהמשמעות של המילה והתחושה שהיא יוצרת מספיקה.

הדיון בקבוצה זו מייצג גם את אי ההסכמה, וגם ניסיון עקרוני להתמודד עם השאלה התיאורטית של משמעותן של חזרות בטקסט ספרותי.

ההיבט הרגשי כפי ששיערו מראש הנושא של שיבה הביתה הוא נושא קרוב ללבם של הסטודנטים. בקבוצות דוברות הערבית, כמו בקבוצות ההטרוגניות, הוא עורר פתיחות מצד כל הסטודנטים, ותגובות רגשיות בשיח האישי. אולם היבט רגשי לא בא לביטוי בכלל בכתיבה הקבוצתית של דוברי הערבית, אולי משום שחשבו שאין לו מקום במשימה אקדמית. בקבוצות ההטרוגניות הוא בא לביטוי באופן בולט בכתיבה הקבוצתית ובכתיבה האישית, בין היתר, בשל הכתיבה שנתנה מקום לקולות השונים.

"אמנה אמרה שהכותרת מעוררת בה זיכרונות מהמשפחה, מהילדות הרפתקאות וגעגועים לבית" (קב' א/2)

"מעניין שכל אחת מאיתנו פיתחה ציפיה שקרובה לעולמה האישי, לחוויות שלה בנושא" (קב' א/7)

"מחשבה על בית מתחברת באסוציאציה ראשונית לילדות האישית של כל אחד מאתנו ולילדינו הפרטיים" (קב' ב/4)

וקבוצה 1/ב כתבה :

כל אחת קישרה את הכותרת לסיפור אישי שלה בקונטקסט משפחתי או מקצועי מחייה האישיים (חמסה : האחין, ענולה : חינוך מיוחד בכיתה). קישרנו את הטקסט למציאות של החברה היום במגזר היהודי והערבי במדינה, ובהקשר של ילדים אבודים המרגישים שאין להם את הפינה החמה, חסר להם החום המשפחתי, הביתי.

הכתיבה הקבוצתית סיכמה התעוררות רגשות שהובעו בכיתה, לעיתים הוקלטו ולעיתים לא. רגשות אלה מותנו בכתיבה הקבוצתית, אך עלו מחדש בכתיבה האישית.

תיאור של תהליכי העבודה הוצג בכתיבת חלק מהקבוצות ההטרוגניות, בנוסף למענה על השאלות עצמן. בתיאור ניתן לזהות רכיבים של הצגת אסטרטגית עבודה ומטא-קוגניציה עליהם. כדוגמא לתיאור התהליך להלן קטעים מעבודת קבוצה 5/ב, בה היו 3 סטודנטיות אליה, מורה לאנגלית שזו שפת האם שלה, ענת, מורה לעברית ודבורה, מורה לספרות. הן מתארות את האסטרטגיה בה נקטו בתהליך :

תחילה הקראנו את הסיפור בקול רם. עברנו על השאלות לפי הסדר, השאלות נשאלו וכל אחת מאתנו ענתה עליהן. [...] מירב חילוקי הדעות התקיימו סביב השאלה השלישית כאשר היינו צריכות להסכים יחד על חמש מילים הנושאות משמעות באופן חזק בסיפור. תחילה כל אחת קראה את הסיפור בלב וסימנה לעצמה את המילים החשובות ביותר לה. [...] כל אחת בתורה הסבירה למה היא בחרה במילים הללו

ולאחר שסימנו את המילים שלגביהם הייתה הסכמה עברנו לשכנע אחת את השניה [...] הוויכוח היה סביב המילים [...] ההסכמה [...] כתוצאה מ [...]

אורית, נתן ופלה בקבוצה 4/ב מציגים תהליך חשיבה שממוקד בהתלבטות בבחירת שדה סמנטי של משמעות לפרשנות היצירה :

בבחירת חמש המילים שנראו לנו כנושאות משמעות באופן החזק ביותר בסיפור התלבטנו בין שלוש אפשרויות. הבחירה הראשונה שהעלינו הם כל אותם מחסומים [...]. האפשרות השנייה שעלתה עוסקת במילים המתארות תנועה בדרך אל הבית. [...] לבסוף הסכמנו כי דווקא מילות השאלה שעולות ביצירה נושאות את המשמעות הגדולה ביותר עבורנו. [...] שתי שאלות מסיימות את היצירה ובכך מספקות אווירת תהייה ליצירה ונוסכות מעטה של מסע, לאו דווקא פיזי לקורא, שמתחבר בעזרתן למסעו הפרטי שלו.

תיאור תהליך העבודה במבט מטא-קוגניטיבי מוצג בעבודת קבוצה 7/א, הן קוראות לחלק זה בעבודתן "הבדלים בתהליכי הקריאה". החברות בקבוצה הן שרה, מורה לאנגלית וליהדות, סמיה, מורה לערבית, ואנה, מורה לאנגלית שזו שפת אמה.

1. אחת מאיתנו רוצה לקרוא ולמצוא + לסמן את המילים החשובות תוך כדי הקריאה. (מציינת שזה משום שעברית אינה שפת אמה, וקשה לה לעבוד אחרת-דוברת אנגלית). שתי האחרות רוצות קודם לקרוא את כל הטקסט, ורק אח"כ להתייחס למשימה השלישית.
2. דוברת האנגלית (מסעיף 1) מבקשת לקרוא את הטקסט שוב בקול.
3. בסוף הקריאה השנייה, דוברת האנגלית מבקשת הבהרה על משפט שלא הבינה.
4. אנחנו גולשות לזיכרונות אישיים.
5. אנו דנות במימוש הציפיות מהטקסט – משימה שניה.
6. אנחנו קוראות את הטקסט בקטעים קצרים ופותחות בדיון.
7. בחירת חמש המילים – משימה שלישית.

מעניין שדוברת האנגלית, שאינה שולטת בעברית, ביקשה עזרה, בעוד שדוברת הערבית לא בקשה עזרה. מקרה זה מאיר התנהלות כללית של עוד סטודנטים ערבים בקבוצה. בראיונות עם סטודנטים עלה שהימנעות מבקשת עזרה נובעת מתחושה של שליטה טובה בשפה הערבית, עליה מעידים רוב הסטודנטים דוברי הערבית, בעוד שההתרשמות של החוקרות היא שיש לסטודנטים אי מודעות למגבלות הלשוניות שלהם בשפה הערבית.

קבוצה זו מוסיפה לעבודה עוד חלק, לו קוראות חברות הקבוצה הארות/הערות, ובה בצד העניין האישי, מסתמנת תחילתה של פרשנות. אף שהדברים מועלים באופן אסוציאטיבי – הם מעידים על קריאה קשובה ושאיפה להתמודד עם הטקסט הספרותי לא לצורך ביצוע המטלה בלבד, אלא להבנת לעומק :

- מחסום רגשי ומחסום פיזי לפני הכניסה הביתה :
מחסום רגשי – נכנס בשער, בדלת הכניסה הביתה, אבל לא מעז לדפוק על דלת המטבח.
מחסום פיזי – תיאור החצר והדברים שבה : שער, שלולית באמצע, כלים ישנים חוסמים את הדרך, חתול אורב.
- שימוש בחושים :
ריח – קפה מתבשל.
ראיה – עשן מהארובה, החפצים שראה בכניסה לבית.
שמיעה – שעון, וצליל השעון (מכה/ רפה) שימוש חוזר בביטוי "מטה אוזן".
דיבור – מדבר אל עצמו, "נוח לך, אתה חש עצמך בבית?"
מישוש- מפחד להשתמש בחוש זה – חושש לנקוש בדלת. מישוש/ מגע זה החלק האינטימי ביותר בקירבה לאחרים. המספר כנראה חושש לבטוח באחרים וליצור עמם אינטימיות.

- שימוש בגוף שני במקום בגוף ראשון – מספר פעמים הכותב מרחיק את עצמו מן הסיפור, ומדבר על עצמו בגוף שני. מדגיש את תחושת הזרות.

אינטרקסטואליות אף שהסטודנטים לא התבקשו להציע קישורים ליצירות שקראו בעבר, לא של קפקא ולא בנושא המסע, עלו הצעות לקישורים שונים, גם בשיח הדבור וגם בתגובות כתובות: למסע של אודיסאוס (קבוצה 5/א, קבוצה 8/א), ל"פרנהיים" מאת עגנון (קבוצה 1/א), "איה פלוטו" מאת לאה גולדברג (ב/1), "שיבה לחיפה" מאת ע'אסן כנפאני (8/ב) וכן לפזמונים כמו "אני חוזר הביתה" (שר דורון מזר, לחן: טוטו קוטוניו, מילים בעברית: שמרית אור). בקרב אחת מהקבוצות של דוברי הערבית נעשה קישור ל"שירי הבן האובד" מאת גולדברג ולשיר "חזרתי אל הכפר" מאת נעים עריידה (4/ג)

קישור לתיאוריה נעשה על ידי סטודנטים בקבוצות ההטרונגניות, אף שלא נשאלו על כך. הקישורים שהוצעו היו שונים, אך התמקדו בשני תחומים שנלמדו בקורס בתקופת בה התקיימה הפעילות: תיאוריות תגובת הקורא בהוראת ספרות (Rosenblat, 1938) ותיאוריות של ספרות מסע (נווה, 2002)

שאלת שאלות בקבוצות ההטרונגניות הסטודנטים ציינו את אופיו האניגמטי של הסיפור הקצר "אני מרגישה שיש פה יותר שאלות מאשר תשובות" אומרת שרון (קב' 6/א), הם מזהים את הכמות הגדולה של משפטי שאלה ואת מרכזיותם (קב' 1/א) ובצד אלה, שאלו שאלות המצביעות על הפערים בסיפור. היו קבוצות שציינו שהטקסט מציב בפני הקורא פערים ושאלות אשר ממשיכות להדהד, למשל קבוצה 3/ב:

במהלך קריאת הסיפור עלתה מחלוקת לגבי משך המסע ולגבי האם היציאה למסע הייתה מרצון או שמא יציאה בכפייה. מצד אחד ניתן להבין שהמסע מבחינת הזמן הוא מאוד ארוך (שימוש במילים: חצרו הישנה, כלים ישנים, האבא הזקן ימי ילדותי) אך גם יכול להיות שהמסע לא היה מאוד ארוך אך עורר אצל יוצא המסע שינוי ברגשות, שינוי בתחושת השייכות, הרגשת זרות.

על סיבת היציאה מהבית וסיבת השיבה לבית תוהים במספר קבוצות. "האם היציאה למסע הייתה ברצון? או שמא בכפייה?", "מי מחכה לי ואיך אני מתמודד עם זה?" (קב' 1/ב) ולאור תחושות האדם העומד מול הדלת שואל מוחמד (קב' 7/ב): "אז למה הוא חוזר הביתה?", ובקבוצה זו תוהה יעקב על מערכות היחסים בין הבן לאב. וקבוצה 2/ב מעלה רשימה ארוכה של שאלות שצצות כבר בקריאה הראשונית:

האם יש משמעות לכך שהוא חוזר? האם מישהו התגעגע אליו? לאיזה בית הוא חוזר? האם זהו אותו הבית שהוא עזב או שדברים השתנו, האם בעל האחוזת הזקן ירד מנכסיו? האם נותרו בבית אותם האנשים שהוא עזב או שמא גרים בין כתליו אנשים חדשים? .

שאלה אחרת היא האמנם יש שיבה ממשית, או שיש שיבה מדומיינת ועמידה מול דלת מטבח הבית (6/א): "כנראה שזה לא השיבה, זה המחשבה שלו. הוא מדמיין את החזרה עצמה" (נדין).

מערכת היחסים במשפחה מטרידה חלק מהסטודנטים: במשפחה "בית [...] אמא ואבא ובסיפור זה הגיבור מזכיר רק את דמות האב והאמא לא מוזכרת, מעניין למה... תוהה אורית (קב' 4/ב), ושאלה זו עולה בקבוצות נוספות: "אמא ויתר בני המשפחה לא הוזכרו ורק אבא הוזכר" (3/ב). שאלות אלה העלו בדיוני הקבוצות את הזיקה שבין בית-משפחה – מטבח, הן במרחב הטקסטואלי והן בחיי

הסטודנטים ובתרבות בה הם חיים. עם זאת, אף אחד מהסטודנטים לא הזכיר את "מכתב לאבא" מאת קפקא, וכנראה אינם מכירים אותו. סטודנטית אחת הזכירה את "הגלגול". בראיונות עם הסטודנטים התברר כי סטודנטים אחדים מקרב המרואיינים קראו מספר יצירות של קפקא, וחלק מהסטודנטים אפילו מכיר אותן לא רע – אולם היצירות לא אוזכרו בדיון ולא בכתבה. פרשנות לא הייתה יומרה לבקש מהסטודנטים להגיע לפרשנות סיפור של קפקא על סמך קריאה של שעה וחצי בסיפור, ללא השוואה עם המקור, למידה על הסופר ועולמו הפואטי, התקופה ועוד. עם זאת, הסטודנטים עמדו יפה על מורכבות הטקסט, ורובם הצליחו להימנע מכתבה אשר "סוגרת" את הטקסט, אלא הציגו שאלות, תהיות, הסכמות ואי הסכמות ואפשרויות שונות להבנה, בצד התפרשות לכיוונים שונים של פרשנות: קריאה צמודה בנוסח ה- *New criticism* לשונית, ביוגרפית, פסיכולוגית-פרוידיאנית ועוד.

המטלה לבחור חמש מילים חשובות ביותר בסיפור התגלתה כשאלה פורייה שעודדה קריאה חוזרת, חשיבה, דיון שבו הסטודנטים צריכים גם לנמק וגם לשכנע זה את זה, ולקבל החלטה בשיתוף. ההנמקות בכתבה בקבוצות ההטרוגניות נרחבות, ואילו בקבוצות ההומוגניות חסרות. נערך סיכום כמותי של התשובות, ואלה קובצו בקטגוריות. מתוך 24 הקבוצות אשר הגישו את תוצרי הפעילות בכתב, ב- 19 קבוצות ביטויי הזרות (המילה "זרות" והמילה "צוננים"), נתפסו כחשובים; ב- 17 קבוצות המילים "חזרתיי" או "הגעתי" נתפסו כחשובות; ב- 17 קבוצות צוינו מילים שהן, כדברי המשתתפים, חסמים למיניהם בדרך לבית: דלת, שער, חוסמים, בתוך; 8 קבוצות התייחסו לריחוק בזמן ומקום במילים "מרחוק" ו"ילדותי"; 6 קבוצות ראו במילה "אבא" מילה מרכזית; 6 קבוצות הדגישו את ביטויי השלילה: איני / איני מעז / איני יודע; וקבוצה אחת סירבה לבחור במילים ובחרה בסימני השאלה ובמשפטי השאלה בנושא מרכזי מבחינתם.

מעניין שבשלוש קבוצות המילה "מכה" נתפסה כמילה מרכזית. בקבוצות אלה המילה קושרה לאב מכה ולזיכרונות של אלימות בילדות. שגיאה בהבנה ביחס למילה "מכה" הופיעה בקבוצות ההטרוגניות, ללא קשר לשאלה אתנית, והועלתה על ידי סטודנטים יהודים וערבים. עם זאת, לא הייתה כל התייחסות למילה זו בעבודת הקבוצות ההומוגניות, של הסטודנטים הערבים מהצפון.

לסיכום: הכתיבה הקבוצתית סיכמה את השיח שהתרחש בקבוצה בסיכומים מכלילים או בהבאת עמדות זו מול זו, או בהבאת דברים בשם אומרם. הכתיבה בנויה כסדרת תשובות לשאלות במטלה, או כתשובה מלוכדת אחת, או כתיאור של התהליך, או כליווי צעד צעד של התהליך (כמעט תמלול). חלק ניכר מהעבודות מייצג תהליכי חשיבה ועיבוד של השאלות שהועלו בדיון, בקריאה צמודה המתייחסת לבחירות לשוניות, לסמלים, לחזרות, למשפטי השאלה. למרות שהקבוצות היו רב תרבותיות בכתבה עצמה אין ביטוי לאי הבנות תרבותיות או להתנגשות תרבותית, והקולות השונים משתלבים זה בזה.

4.4 התוצר הכתוב האישי

השאלה עליה התבקשו לכתוב הייתה: "מה הדברים המשמעותיים לך שמצאתי בטקסט?". בקבוצה של דוברי הערבית נכתבו רק 4 תגובות, אורכן הממוצע הוא 225 מילים. בקבוצה ההטרוגנית התגובות האישיות נכתבו בקבוצת דיון והיו פתוחות לכל חברי הקבוצה. בכתבה בקבוצת דיון היה יתרון של שיתוף ויכולת לקבל תגובה, וחסרון של אבדן פרטיות. נאגרו בסך הכול 58

תגובות אישיות, (תשע"ד – 23 תגובות כתובות; תשע"ה 35 תגובות), כלומר: לא כל הסטודנטים כתבו תגובה אישית. אורך התגובות בממוצע 126 מילים לתגובה אישית. התגובה האישית נתנה ביטוי ללמידה אישית של כל אחד ואחת. בכתובה האישית ניתן היה לראות שיש מי שיש לו קשיים בכתובה בעברית: מי שכתבו בשגיאות (כתיב, תחביר, בחירה לקסיקאלית או משלבת לא מתאימה)² או העדיפו לכתוב באנגלית (בקבוצה ההטרוגנית).

בניתוח תוכן של התגובות האישיות מצאנו 5 תמות מרכזיות:

1. התייחסות לפעילות עצמה (רגשית, חברתית וקוגניטיבית)
2. תגובה אישית רגשית לטקסט
3. התייחסות לספרות
4. התייחסות אינטרטקסטואלית
5. התייחסות לפוליטי

4.4.1 התייחסות לפעילות עצמה: רגשית, חברתית וקוגניטיבית

בתגובות האישיות של הסטודנטים בקבוצה ההומוגנית, של הסטודנטים הערבים בלבד, לא נמצא התייחסות לפעילות כשלעצמה, משום היבט: לא רגשי, לא חברתי ולא אחר. בניגוד לכך, בולט המספר הגבוה של תגובות שמתייחס לפעילות בפני עצמה, בנוסף להתייחסות לטקסט או במקום ההתייחסות לטקסט, בקבוצות מרובות התרבויות.

היה מאוד מעניין, היה כיף לעבוד עם אנשים שמעולם לא דיברנו איתם לראות נקודות מבט של אנשים שבאים ממש מעולם אחר, מתרבות אחרת ממצב אחר. להבין מה סיפור אחד אומר לשלושה אנשים שונים לגמרי. (תגובה משותפת, לילי ופיה)

הפעילות הייתה מעניינת ומעין יציאה מהשגרה. היה שיתוף פעולה ביננו כקבוצה כך שכל אחת באה מרקע תרבותי שונה והיו לה דברים שונים להגיד מנקודת המבט שלה (נור)

החלוקה לעבודה בקבוצות הייתה נהדרת, מכיוון שהיא אפשרה לנו לשוחח עם אנשים שאנו לא מכירים, למדנו באופן חווייתי ולפעילות היה היבט אישי וקבוצתי. אני כבר חושבת על יישום השיטה בכיתות שלי (חנה)

נהניתי לעבוד עם סמיה ואנה. הדיון הגיע עד לפן האישי ביותר, ושיתפנו האחת את השנייה לדברים אישיים (שרה)

נהניתי מאוד מהדיון שהיה בקבוצה, משתי החברות ומהיחס האישי [...]. ציפיתי שאתקל בבעיה מבחינה חברתית כי אני מאזור רחוק, אך מצאתי אנשים כה נפלאים (המרצות והבנות) (סמיה)

² שגיאות כתיב תוקנו בציטוטים שהובאו בדו"ח מחקר זה, למניעת פגיעה בסטודנטים, וכיון שמטרת המחקר לא היתה לעמוד על תקינות הכתיב.

לעבודה הקבוצתית, לדברי הסטודנטים, היה ערך לא רק בתחום החברתי אלא גם בלמידה – כמשאב לחשיבה אחרת, להעמקה, להבנה בדרכים שונות :

אני חושבת, שהשיתוף והדיון שהתרחש בקבוצה היו משמעותיים מאוד עבורי. הם הביאו לי זוויות ראייה שונות ונקודות מבט שלא חשבתי עליהן קודם. חשבתי על הכיתות שבהן אני מלמדת, וכמה שהשיתוף ההדדי יכול לעזור ללמידה המשמעותית שלהם. (אפרת)

המשימה האחרונה בה נדרשנו למצוא כל אחד חמש מילים ולהגיע להסכמה עליהן, פתחה דיון מרתק, שבמהלכו הגענו כולנו להבנות חדשות. המילים שנבחרו על-ידי חברי הקבוצה האחרים פתחו לי דרכי חשיבה אחרות [...] ההרכב המיוחד של הקבוצה שלנו [סטודנט יהודי, סטודנט ערבי, שתי סטודנטיות יהודיות – מורים לעברית, אנגלית וערבית] הוביל לדיון מרתק. ובהמשך לאחר שסיימנו את המטלה המשכנו לדיון אישי בעקבות הקריאה והדיון על היצירה שהיה מרתק לא פחות ונגע למקום והבית של כל אחד מאתנו (אילה)

לדעתי קריאת בודד לטקסט כזה לא הייתה תורמת כמו שזה עלה בדיון בקבוצה ושמענו דעות שונות ואחרות שתומכות (נדין)

באופן אישי אני אוהבת לעבוד ולחשוב יחד בקבוצה כך אני מקבלת רעיונות חדשים וכיוונים שלא חשבתי עליהם מראש. (בר)

מוצא חן בעיניי התרגיל שעשינו בקבוצות משום שהוא אפשר לשמוע דעות אחרות חוץ מהדעה שלך (נור)

הופתעתי מאוד מעומק הדיון שניהלנו (אסתר)

העבודה הקבוצתית נתנה נקודות מבט שונות לגבי חלקים בסיפור, זה נתן ראייה מרחבית על הסיפור כולו ולא רק את החיבור האישי שלי אליו [...] זה שכל אחת הביאה את זוויות הראיה שלה לסיפור נתנה לראות/לקרוא את הסיפור גם מצדדים אחרים. אני חושבת שהמסע הזה הביא אותי להסתכל על הסיפור מכמה כיוונים ולערוך מסע מנקודות מבט רוחבי. עצם העבודה המשותפת פתחה בפני צוהר חדש על הסיפור מאשר אם הייתי עובדת עליו לבד (ענת)

הסינרגיה המחשבתית הזו לא יכולה הייתה להתרחש אלמלא היציאה מגבולות הפרט אל הכלל ומהשיט והמסע שלנו בין הטקסטים ובין העולמות שעשינו כאן [...] אני רואה במה שעשינו פה אסטרטגיית קריאה יעילה, שאף לוקחת את הקורא לרמות של מטא-קוגניציה וחשיבה על חשיבה (חווי)

את תחושות ההנאה וההתרגשות קלטה החוקרת במהלך התצפית בפעילות. היא הייתה מופתעת מהעדר ההתנגדות לשיתוף בקבוצה, מהפתיחות הגדולה וגם מהתחושה שיש בפעילות קבוצתית "חידוש" עבור הסטודנטים. התגובות שנשמעו בעל פה היו שהשיח המשותף היה מעניין, מהנה, ומרגש מאוד ("נפתחנו", דיברנו על דברים אישיים", "גרמת לנו לבכות") – ומודל עבור המורים להוראה תוך שימוש בשונות כמנוף ללמידה משמעותית, ובהקלטה – ככלי בהוראת שפה. עם זאת, ההקלטה יצרה כמה קשיים. ראשית, בתחילה היא הרתיעה את הסטודנטים: "היה כמובן קשה בהקלטה, כי הרגשנו

שלא נוכל להיות עצמנו וזה הלחיץ אותנו קצת" (ליאת ופיה). פני חשה התנגדות להקלטה, אך לאחר הפעילות כתבה :

באופן אישי, כמורה לאנגלית בחטיבת ביניים, יש בי חשש מעבודה בקבוצות בשל הנטייה הטבעית "לבחור" מנהיג לקבוצה שבפועל עושה את כל או את רוב העבודה עבור הקבוצה כולה. השימוש ברשמקול על מנת להקליט את הדיון הקבוצתי חשף בפני פתרון לבעיה זו [...]. קיבלתי כלי חדש שישמש אותי כמורה (פני)

בראיונות אישיים שהתקיימו עם סטודנטים חצי שנה או שנה לאחר סיום הקורס, לא כל הסטודנטים זכרו את הסיפור של קפקא. הם זכרו את הפעילות, את הקושי להיות מוקלט בתחילה, שהתחלף בתחושות הנאה ועניין, את השיח ואת שיתוף הפעולה. היזכרות בקפקא עלתה תוך כדי הריאיון. חווי, מורה לאנגלית, סיפרה בראיון כיצד עבדה בשיתוף עם עמיתות שלא הכירה קודם, וכיצד עברה מהתנגדות להקלטה לעבודה :

הייתה לי איזשהי התנגדות, כל.. הקטע הזה של.. אני זוכרת ששיבצת אותנו, לא הבנתי את הרציונל, [...] חשבתי שאני הולכת לעשות את זה מאוד.. טכני.. [...] אז בהתחלה מילאתי הוראות. ומאוד הפריעה לי ההקלטה. אחר כך שכחתי שהיא קיימת [...] כל מה שחשבנו עליו ודיברו על זה בינינו.. זה שזה איזה סוג של לראות אם אנחנו באמת עושים תעבודה. [...] אמרתי.. בגילי.. אני צריכה שיראו אם אני עושה תעבודה? ואז אמרתי טוב.. תתעלמי.. ואז.. התחלנו לזרום. אחרי.. שנכנסנו לטקסט, אז כבר לאט לאט ההתנגדות.. ככה שכחה ואז.. התחלתי לעבוד. [...] עבדנו יחד. על אף שלכאורה.. כאילו.. לא חשבתי שאני.. אוכל לעבוד ביחד.

פלה סיפרה בראיון :

אני.. צריכה להיזכר בסיפור עצמו, אבל אני זוכרת שזאת הייתה.. הוראה אחרת [...] אני מנסה לחשוב על הסיפור עצמו על מה הוא דיבר.. ואני לא.. לא מצליחה להיזכר על מה זה היה, אבל אני זוכרת שזה היה.. שיטת הוראה אחרת [...] והייתה כזה.. שמעת מפה ומשם, ועוד קבוצה ועוד קבוצה והייתה.. דינמיקה כזאת באוויר.. שבעיניי היא משמעותית

אנה אמרה בראיון : "זה היה השיא של הקורס", בזכות האפשרות "לדבר ללא מחיצות של שפה ושל דת". גם היא לא זכרה את הסיפור של קפקא, אך זכרה את השיח שנוצר, ואת הידידיות שנבנו בעקבותיו בין הסטודנטיות, בראיון היא סיפרה :

היה מדהים. כי היה שרה, שהיא יותר צעירה, רווקה, יהודייה. אני דתייה, ו[...] סמיה, שהיא ערבייה [...] והיו כול מיני סיפורים עד סוף המפגש כולנו היינו בדמעות. זה היה מאד מעניין, היא סיפרה על המשפחה שלה, כול אחד, אני לא זוכרת מה היה המשימה, אבל כל אחד סיפרה דברים מאד אישיים, ועד היום אנחנו בקשר, זאת אומרת, לא מחוץ למכללה, אבל רואות אחת את השנייה ומדברות, וחיבוקים.

4.4.2 תגובה אישית רגשית לטקסט

התגובות בקבוצות הסטודנטים הערבים מהצפון היו תגובות ענייניות, שנכתבו כהמשך לעבודה. לעומת זאת, בכל הקבוצות מרובות התרבויות מהמרכז נמצאו תגובות רגשיות הן לפעילות והן לטקסט. השאלה הפותחת שזימנה סטודנטים לספר אילו ציפיות יש להם מכותרת הסיפור "שיבה

הביתה" הניבה תוצאות מרגשות בשיח בכיתה ובכתיבה הקבוצתית שדיווחה עליו. הופתענו לראות שגם בסיום התהליך, בכתיבה שהתרחשה בבית, הדבר המשמעותי שסטודנטים רבים לקחו מהפעילות הוא ה"הדהוד" הפנימי שעוררה בהם כותרת הסיפור, והרצון שלהם לחלוק עם הקבוצה תחושות אלה. גם בראיונות שהתקיימו עם סטודנטים מספר חודשים לאחר סיום הקורס סטודנטים דיברו על הרגשות החזקים שעלו במהלך העבודה ובעקבותיה.

אבנר כתב בתמצות: "הסיפור גרם לי לחשוב על תחושותיי ואף געגועי לבית הוריי". אחרים פרטו יותר:

"קריאת הטקסט 'השיבה הביתה' מאת קפקא, עוררה בי זיכרון משמעותי מילדותי, מבית סבתא. המשפט 'עשן עולה מן הארובה, קפה מתבשל לסעודת הערב' חיבר אותי אל ריח הסירים המתבשלים על פתילות כילדה החוזרת מבית הספר בתום יום לימודים בכדי לסייע בידה של סבתי בעבודות הבית, היות שחלתה. כילדה אני זוכרת את הרגע בו חיכיתי ללכת לביתה, להתקבל בברכה, בחום ואהבה וכמובן דרך האוכל החם (סיסי)

הסיפור הקצר של קפקא הזכיר לי ולו לרגע מאיפה באתי ולהיכן אני הולכת... שנות ילדותי, את העלייה לארץ, את געגועי להורים כאשר עבדו שעות ארוכות כדי לפרנס אותי וגם את הדברים הפחות חיוביים שהתרחשו בבית באותה עת. לשוב הביתה - זה לשוב למקום הבטוח שלי. לפתוח את הדלת ולראות את משפחתי, להריח את ריחות האוכל. עד היום כשאני מגיעה לבית הוריי ישנם סירים על השולחן, הכלבה שלי נובחת ומקבלת אותי בשמחה רבה. וזה גורם לי להתרגש. זה מה שהסיפור גרם לי, או בעצם נתן לי... להיזכר ולהתרגש. (יוליה)

יוליה, שעלתה בילדותה מחבר העמים, רומזת ואינה מפרטת על הקשיים בבית, אך אלה נאמרים במפורש אצל אחרים. כך בתגובתה של אורה, שמתייחסת אך ורק למערכת היחסים בינה לבין אביה, אף שברור מציטוטים מהסיפור שיש בתגובה, שקראה את הסיפור והדהוד של הסיפור הוא שעורר בה תחושות אלה, או בתגובה של שרון - שממוקדת ברגשות שלה כלפי אמה, סבתה וסבה - אך רגשות אלה כאילו 'הוטענו' באמצעות המפגש עם הטקסט של קפקא, ומשפטים מסוימים בו:

הדבר המשמעותי לי הוא, שגם אצלי מערכת היחסים עם אבא שלי היא מורכבת ולא נראה לי שאי פעם היא תגיע לפתרון. מגיל צעיר ניסיתי לפתח תקשורת עם אבא שלי שהוא אדם חסום רגשית ואי אפשר היה לחדור את "דלת המטבח" ולהגיע אליו. [...] קשה להרגיש "בבית" כשיש תחושה של ריחוק (אורה)

המשפט שתפס אותי בקריאה הראשונה והדגשתי אותו מיד, "יותר שאתה עומד לפני הדלת ומהסס, יותר גדולה הזרות". והתחברתי אליו ממש ומאוד מבחינה רגשית, כי קרה ולא פעם אחת, כאשר חזרתי לבית-אימי, עמדתי מול הדלת, מהססת מספר רגעים לקראת מה אני נכנסת עכשיו? ואת מי אני אפגוש שם? התחושה הפנימית הקשה של גודל הזרות לאישה הזאת, מול געגוע עמוק לתושבי הבית שלצערי כבר אינם בין החיים איתי ולצידי (סבתא וסבא). כמו-כן, התחברתי ל"סוד" ששומרים אותו מפניי כדי שלא אפגע אך לבסוף, גם אני שומרת סודות מאימי וזאת גם כדי שלא אפגע ממנה. בנוסף, "אך הדברים ניצבים צוננים... שחלקם שכחתי וחלקם לא ידעתי מעולם"; המטבח, השעון, כלים ישנים ועוד מילים, משפטים ואלמנטים שלא חשבתי שטקסט כל כך קצר ייגע בי רגשית ויעלה בי

זכרונות, געגועים רבים ותובנות, בדיעבד, על המסע שעברתי בעצמי עד שהגעתי למי שאני היום. תודה (שרון)

הטקסט של קפקא, מורכב וטעון, אכן היווה כפי ששיערנו "מרחב שלישי" (צורן, 2000) לשיח אישי של הסטודנטים בינם לבין עצמם, בו שיתפו גם את עמיתיהם ואותי. סטודנטית אחרת, שאביה נפטר כותבת:

במהלך קריאת "השיבה הביתה", חזרתי גם אני לבית הורי, שמאז פטירתו של אבי אינו עוד כשהיה. למרות שאמי [...] עדיין מתגוררת באותה הדירה, ולמרות שאני "שבה" באופן תדיר לבית הורי, התחושה שעוטפת אותי היא כמעט דיכוטומית, בדומה לזו המורגשת בטווח שבין התחלת הסיפור לסיומו.

אני, לעומת זאת, בהבדל מהגיבור בסיפור, יודעת ל"מה" אני באה וגם יש מי שבוודאות ממתין לביקורי. החסר של אבי והימצאותה של אמי השמחה תמיד לביקור – ידועים מראש. יחד עם זאת, מצד שני ובדומה למחשבות הגיבור בהיתקלו ב"כלים ישנים שאין בהם תועלת" שחוסמים את דרכו, "דברים [ש]ניצבים צוננים זה אצל זה", ו"מה תועלת אביא להם, מה להם ולי", כאשר אני שבה לבית הורי אני מרגישה חסמים דומים. כל אותם חפצים של אבי ואלה שמזוהים אתו ועם דמות האב שהיווה עבורנו [...] כאילו נותרו קפואים, נטושים. והשיבה הביתה – על כל החיובי המצופה ממנה והידוע לגביה – טומנת בחובה הרבה כאב (הגר).

התגובה האישית של יעקב, מורה לאנגלית, הייתה, כביכול, לא אישית: הוא פתח בהצהרה "הדברים המשמעותיים לי שמצאתי בטקסט" – עבר לשורה חדשה ובה התחיל בתשובה שהיא משפט אחד ארוך בן 105 מילים, ללא סימני פיסוק. הריתמוס כולו נרגש, אף שבחלקים הראשונים של המשפט הדיבור הוא בגוף סתמי או רבים, ורוח הדברים היא הצגת הבית "כמקום חונק כובל ולעיתים בלי להתכוון הרסני". רק לאחר 83 מילים מגיע מבע בגוף ראשון:

במסע המפרך יש תמיד תחושה של ניצחון שנוכל לומר ולחוש שעשיתי את המסע באופן עצמאי והגעתי ליעדים כלשהם מבלי לפחד

הכתיבה הלא-אישית, כביכול, הסוותה תגובה רגשית חזקה לטקסט עמו הזדהה. בראיון אתו, הוא עמד על כך שהספרות היא מרחב פוטנציאלי לתהליכים של אינטרוספקציה ועיבוד חוויות אישיות. בראיון סיפר שבמהלך השיעורים מצא את עצמו שוב ושוב "מול עצמי", כדבריו, נמצא בשיעור אבל בו זמנית - מתבונן באופן רלפקטיבי במסע חייו, מסע במרחב ומסע במובן הנפשי. הטקסטים בהם פגש בשיעור היו מאד משמעותיים עבורו:

טקסט כזה – כאילו מישהו כתב **בשבילך**. חשבתי שזה קורה רק אצלי [...] [בספרות] אנשים חווים דברים במשותף

4.4.3 התייחסות לספרות

בדברי הסטודנטים ניתן למצוא ביטויי הערכה לכתיבה של קפקא: לסגנון, לתמצות, לשבירת המבנים החשיבתיים, למורכבות, לפרשנויות ולשאלות שהיצירה מאפשרת. למרבית הסטודנטים הטקסט שימש מעין מצע אליו חיברו את תגובותיהם ועולמם, ורק מעטים התייחסו לטקסט הספרותי כשלעצמו, על איכויותיו הפואטיות, כמושא לעיון נוסף לאחר הפעילות.

רים, אחת הסטודנטיות הערביות בקבוצה מהצפון, מתייחסת לסיום הפתוח של הסיפור. תגובתה אינה שוקלת אפשרויות סיום שונות לסיפור, ואינה נותנת לעצמה דין וחשבון על כתיבה פואטית המכוונת לעמימות:

יש קצת אי נוחות מצדי שלא המשיך הסיפור לספר מה קרה אחרי שנכנס לבית שפעם היה שייך גם לו

תגובה הלוקחת בחשבון את שבירת הסטריאוטיפים והמסגרות המקובלות היא של סימה:

[...] הנסתר תמיד רב על הגלוי. לכאורה, בקריאה הראשונה את הכותרת ניתן היה לדמיין סיפור העוסק ברעיונות הרומנטיים של שיבה למקום טוב ומוכר כ-"בית". נדמה כי באופן כמעט אוטומט אנו נוהגים לחשוב או לתפוס את המושג "בית" עם חמימות, רוך, שייכות וכו'. בקריאות החוזרות ובמהלך הדיון שערכנו בינינו ניכר היה כי לאט לאט נחשפו בפנינו עוד ועוד התייחסויות מורכבות לנושא הסיפור בפרט ולרעיון מושג ה"בית" בכלל.

קריאת הסיפור הובילה אותי לחשוב על השבירה שעושה קפקא לתפיסות המידיות ולתבניות החשיבה הצפויות העולות בנו כשאנו חושבים על מושגים כמו- משפחה, בית, שיבה, ועל הערעור המתקיים בסיפור ביחס למושגים אלו. [...] הגדולה ביותר עבורי היא ההבנה אודות המורכבות האנושית. [...] יש בכך לערער אותנו הקוראים ולהכריח אותנו להביט פנימה, עמוק יותר, לשאול שאלות ולתהות [...]

אסתר וגלי כותבות כמה משפטים המעידים על הבנייה של תפיסה מעריכה על הסיפור:

הופתעתי מאד מעומק הדיון שניהלנו [...] מצאתי שהסיפור הקצר הזה טומן בחובו עולם שלם של משמעויות נסתרות, ואין אף מילה מיותרת [...] מתאר התרחשות של מספר דקות על פני ציר זמן, אך קוצר היריעה של הסיפור ומגבלת ציר הזמן שלו היא גדולתו של הסיפור, בכך שלדעתי כמעט כל אדם יכול למצוא את עצמו בנקודה כלשהי בסיפור ובעומק התהום העצומה הנפערת מעלילה כה מצומצמת אך כה טעונת משמעויות. (אסתר)

[...] האם ייתכן שבסיפור כה קצר וכה דחוס הצליח הסופר להכניס כל כך הרבה רעיונות, הניתנים לכל כך הרבה פרשנויות? [...] זו אומנות בהתגלמותה, ללא ספק סיפור קצר בן עמוד אחד מקפל בתוכו תמונות רבות ומעורר המון שאלות (גלי)

4.4.4 התייחסות אינטרטקסטואלית

בתגובות האישיות של הסטודנטים בקבוצה ההומוגנית, של הסטודנטים הערבים בלבד, לא הייתה כלל התייחסות לסוגיות אינטרטקסטואליות, אף שהיו בכתיבה המשותפת.

בקבוצות מרובת התרבויות והשפות - הקריאה בקפקא והתרגיל זימנו אזכור קשרים עם יצירות שקראו ותיאוריות בספרות - אולם אלה לא זכו לפיתוח משמעותי. כיון שהסטודנטים למדו על תיאוריית תגובת הקורא, היו מי שציינו זאת. כך גם ביחס לתיאוריות על ספרות מסע של חנה נווה (נווה, 2002), אותן למדו בקורס. כותבת אלה:

דפדפתי קצת ברשימות ואכן הופתעתי לגלות שכל התהליך שעברתי מתכתב עם עיקרי "תיאורית תגובת הקורא" שלמדנו בכיתה. (אלה)

ואילו חווי מרחיבה ביחס לתהליך כולו, באמצעות שימוש במינוח תיאורטי:

בהמשך ל-Reader response theory [...] וכן, בהמשך למושג האינטר-טקסטואליות [...], ברצוני להתייחס למכלול התגובות של כולנו כאן כפי שקראתי במהלך השבוע האחרון וגם להתרשמותי ופרשנותי האישית של מה שקרה לי ולנו כאן. [...] את התגובות אני רואה בזמן אמיתי גם בטלפון הנייד. לאחר התגובות הראשונות, מצאתי את עצמי שבכל פעם שהגיע מייל חדש, הסתקרנתי לראות מי הגיב ומה. [...] ככל שהתגובות הגיעו ראיתי כיצד התיאוריות הללו קורמות עור וגידים ומתחברות לי מול העיניים. ואז הגיע רגע של הארה. במטלה הזו כל אחד מאתנו הביא עמו את מטענו האישי ועולמו הלשוני תרבותי ערכי, ההמשגות האישיות שלו, ניסיון חייו ובעקרון את עצמו [...] מקריאת הפרום וחשיבה לאחור על מה שעברתי אני וחברותיי לקבוצה הקטנה וכן, מהתבוננות במכלול שיצרנו פה, אני רואה את הסך של התגובות שקראתי להלן כשלם שגדול מסך חלקיו. בכל יום בשבוע האחרון השלם הזה גדל יותר והשתנה, לבש ופשט ולבש צורה לנגד עיני הקוראות.

אולם גם התגובות האישיות לא היו עשירות בקישור ליצירות ספרות, וכשהיו, אלה היו בעיקר יצירות המופיעות בתכנית הלימודים או שקראנו בכיתה. גם סטודנטים שהם מורים לשפה ולספרות ומכירים יצירות שכתב קפקא (לפי הראיונות) – לא הגיבו בתגובות של קישור אינטרטקסטואלי, ואנו תמהות מדוע.

4.4.5 הפוליטי והאחר

שאלות פוליטיות עלו במובן שבו הפוליטי הוא חלק מסוגיית הזהות בזיקה להיסטוריה, שפה, תרבות ולאום (פויס, 2013; מעלוף, 2010). השאלות הללו עלו בארבע קבוצות מרובות-תרבויות, כבר בשיח הדבור, נדחקו או נאלמו בשיח הקבוצתי הכתוב, ושוב ועלו בשיח האישי. הממצאים מעידים כי התייחסות לסוגיית השיבה לבית לאומי – שאינה רלבנטית כלל לסיפור שנכתב בפראג בגרמנית, בשליש הראשון של המאה העשרים, מושלכת כציפייה על הסיפור עוד בטרם קריאתו, ויוצרת קריאה שאופייה הפרא-טקסטואלי הוא אלגורי. הציפיות הן

- של סטודנטיות ערביות. אחת דיברה על שיבה הביתה – כשיבה למולדת, פלסטין
- שלוש – של עולות מבריה"מ לשעבר, אחת מהן וותיקה יותר. אחת מהן דיברה על גירוש אבות אבותיה מארץ ישראל לפני 2,500 שנה ועל שיבה לישראל ועלייה כמרכיב מהותי בזהותה; השנייה על חווית העלייה לישראל; השלישית על יהודים ששבו לביתם באירופה לאחר השואה ומצאו אותו תפוס.
- סטודנט יהודי שהציג את כפל הפנים של השיבה – של היהודים לישראל כחלק מהתנועה הציונית, בצד הנטישה/הגירוש של הפלסטינים עם הקמת המדינה, שהערבים מכנים הנכבה, ושאית הפלסטינים לחזור לבתיהם.
- סטודנט ערבי מהמכללה בצפון מעמת בין שיבה הביתה ממאסר/שבי/כליאה של פלסטינים ושל ישראלי.

בתגובות הקבוצתיות של הסטודנטים בקבוצה ההומוגנית, של הסטודנטים הערבים בלבד, לא הייתה כל התייחסות לסוגיית פוליטיות. אולם בכתיבה האישית הייתה תגובה אחת שיש בה ביטוי פוליטי. אחסן כתב:

היום בדפדוף בעיתון קראתי על השבויים הפלסטינים ועניין חזרתם לביתם בד בבד נזכרתי בחזרת החייל גלעד שליט לביתו והמסע הארוך שעבר כלומר יש בביטוי מעין מסע של סבל,

אבל השיבה הביתה במבחן התוצאה זה מעין חזרה למקום הבטוח שבו אנו רוצים להיות אחת ולתמיד. [...] תמיד אחרי גלות, שבים מרחוק וחוזרים לבית תמיד יש ציפיות גבוהות נטולות מכשולים או אכזבות אבל לדעתי בסיפור ישנה אכזבה רבתי אחסן קורא לפלסטינים השבים לביתם "שבויים" ומקביל אותם לגלעד שליט, חייל שנחטף, בעוד שהיהודים בישראל מכנים אותם "אסירים" או אפילו "טרוריסטים". גם בלי לנקוט במוצהר עמדה כלשהי – קיום ההשוואה והבחירה הלשונית בניסוח הדברים, הם בגדר נקיטת עמדה. בשיח בקבוצה - נדין דיברה על שיבה לבית במובן של בית רוחני או לאומי, שיבה לאחר גלות. בסיכום הקבוצתי נכתבה פרפרזה לא מדויקת של דברי נדין, תוך הבלטת הסכמה (שלא הייתה במקור!): נדין: אני תומכת בדעה שלך. ייתכן שהשיבה הביתה היא גם למקום לא מוכר, מקום ששמע עליו בילדות. שלדעתו זה הבית שלו השורשים.

חברותיה לקבוצה ניסחו משהו שנראה להן סביר מבחינת המיצוע של הקונפליקט: הניסוח הלשוני אינו מייצג את עמדתה, אך היא מצידה – לא התווכחה, ולא ניסתה לתקן את הניסוח הקבוצתי. אולם התגובה האישית, שנכתבה מספר שעות לאחר השיעור ובמרחב אחר, איפשרה לנדין להגיב, להיאבק על קולה, ולחשוף את ההשוואה שנעשתה בכתיבה הקונצוזוסיאלית בקבוצה:

הכותרת הייתה מעניינת ומעוררת השראות, בכותרת הבנו שיש מסע כל שהוא. ואני בתור מישהי שבאה מהתרבות הערבית חשבתי על כל הערבים שיצאו מהמדינה לפני קום המדינה ואינם יכולים לחזור למולדת שלהם.

בתגובה האישית נדין הציגה את הביטוי "שיבה הביתה" בהקשר הפלסטיני, וללא השוואה "מרוקאית" כשם שעשתה בשיח הדבור. בכתיבה האישית אמרה נדין את דבריה בגלוי – אולם לא זכתה לתגובה כלשהי בקבוצת הדיון על דבריה. אמנם, לא היו תגובות רבות בקבוצת הדיון, אולם אנו תוהות: האם לא קראו את תגובתה האישית, או שמא לא רצו להתעמת עמה? או אולי מסיבה אחרת: בכתיבה האישית של שרה, בת לעולים מבריה"מ לשעבר, שעבדה בקבוצה אחרת (עם סטודנטית ערביה, ועוד סטודנטית יהודייה), עלתה נקודת המבט היהודית למושג "בית" ו-"שיבה" תוך קישור לעניין הלאומי:

עבורי, שיבה הביתה, היא השיבה הגדולה של משפחתי. המשפחה שלי, למען הדיוק- אבות אבותיי, גורשו והוגלו מארץ ישראל לפני 2,600 שנה, לאחר חורבן בית המקדש הראשון. הוריי היו מראשוני העולים ארצה עם הסרת "מסך הברזל", ואני למעשה, ה"צברית" הראשונה במשפחה. עובדה זו הייתה תמיד מקור לגאווה בעיניי, ביחוד משום ששמי "שרה" - הוא על שם סבתי. ובעצם, שמי שרה, ושם אבי יעקב, ושם אמו שרה, ושם אביה-יעקב. העובדה שמשפחתי שמרה על הגחלת היהודית, ואפילו לא שינתה שמותיה- מעידה על הכמיהה לשוב הביתה, וממחישה ביתר שאת את התפילה שנשאו מדי יום: "לשנה הבאה בירושלים הבנויה." ומשפט זה הנאמר בהגדה של פסח, ההולך וקרב, מעלה אצלי מיד את האסוציאציה של הסיפור הנ"ל של משפחתי. ואכן, פסח, היציאה ממצרים אליה עם ישראל ירד בעל כורחו, ומסעם הביתה של העבדים במצרים, כמו גם של בני משפחתי (שלקח להם 12 ימים ו-2600 שנה לחזור ארצה) הוא חלק משמעותי ובלתי נפרד מזהותי (שרה).

לשרה השיח הזה הוא הזדמנות לבירור זהות ולהצהרה עליה, בנוסף לעימות סמוי עם כל מי שטוען שזה לא הבית שלה.

אדי, שכבר בשיח הדבור העלה את הסוגיה הפוליטית ודיבר על הקישור האסוציאטיבי שיש לו ליצירתו של כנפאני "השיבה לחיפה", כתב:

– כותרת זו לקחה אותי מיד לנושא זכות השיבה וחוק השבות. לכל אדם יש את ביתו ובית משפחתו – וישנו גם בית לאומי. לפעמים הם מתאחדים לאחד. בשנים האחרונות נחשפתי לסיפוריהם של הפלסטינים הישראלים הגולים בארצם. בניהם ובנותיהם של מגורשי 48', אשר אין להם בית לחזור אליו והם נושאים עמם את מפתחות ביתם וכפרם שנהרס. וברקע הסיפור הזה מהדהד סיפורם של יהודי התפוצות החוזרים לארצות מוצאם ומוצאים שם כי משהו אחר כבר גר בביתם, אם הוא עדיין קיים. אנשים רבים עוזבים את ביתם ואת מולדתם. אפילו אברהם אבינו הצטווה "לָךְ-לָךְ מֵאֶרֶץ וּמִמּוֹלַדְתֶּךָ וּמִבֵּית אֲבִיךָ, אֶל-הָאָרֶץ, אֲשֶׁר אֶרְאֶךָ". לא כולם זוכים לחזור לבית אביהם. לא כולם רוצים לחזור אל בית אביהם. ויש החוזרים, כמו בסיפור של קפקא, ואינם מוצאים לא את עברם ולא את הווה שלהם. אני מאחל לכולנו שבנינו ובנותינו יהיו רצויים תמיד בביתם ובמולדתם. (אדי)

כלומר, אדי הציב בתגובה האישית זה מול זה, שני עמים היהודי והפלסטיני, שני מצבים של אבדן בית – בשואה ובשנת 1948, שני סוגי בתים, אישי ולאומי, וכן שתי מערכות חוקים ופוליטיות: זו של "חוק השבות" ליהודים, וזו של התביעה ל"זכות השיבה" לפלסטינים.

בראיון ביקשתי מאדי לספר על עצמו, ולהסביר את מה שכתב. אדי חי בישוב מעורב, יהודי-ערבי, מתוך בחירה ומודעות פוליטית. ילדיו מקבלים חינוך דו-לשוני, והוא עצמו מלמד ספרות בבית-ספר דו-לאומי, ואחראי בו על החינוך החברתי. את הסיפור של כנפאני הוא מכיר שנים, ואף עיבד אותו להוראה בכיתות ד-ה. לדבריו, מה שכתב כאן מהדהד את הסיפור: מצד אחד – הפלסטינים שאיבדו בית בנכבה, מצד שני – היהודים שאיבדו בית בשואה. יש מי שרוצים לשוב לבית האב – אולם הוא אישית, יצא מבית הוריו, ולא ביקש לשוב אליו.

החוויה של היות מיעוט, פוליטי או אחר, משתקפת בתגובות אלה, ובתגובות נוספות. מצאנו **כתיבה המתייחסת למיעוט ולאחר** מבחינה תמאטית ולעיתים גם מבחינה לשונית. לצד התגובות הפוליטיות שמנינו לעיל, נמצאו ביטויים נוספים לסוגיות של "אחרות", בקרב הסטודנטים בכל הקבוצות.

בעיה אחת שנמצאה היא התייחסות לשפה העברית כשפת הקריאה, השיח והכתיבה בקרב סטודנטים ששפת אמם ערבית, אנגלית או רוסית ואילו עברית היא שפה זרה עבורם. השליטה בשפה של חלקם ראויה בשיח הדבור בלבד, וגם בתחום זה לא כולם רהוטים. קשיי הבנה וקשיי ביטוי ניתן היה לזהות בשיח המוקלט, ובכתיבה האישית בה לא ניתן היה להסתמך על סיוע של כותב עברית מיומן. בקרב הסטודנטים במכללה במרכז, בה יש מדיניות לשונית המאפשרת כתיבה גם באנגלית, היו סטודנטיות שהעדיפו לכתוב אנגלית. עם זאת, בקרב חלק מדוברי הערבית אין מודעות למגבלות שלהם בשליטה בשפה: הם עקפו את קשיי הכתיבה באמצעות אסטרטגיות של צמצום וציטוט ממקורות (עם או ללא אזכור) או באמצעות פניה לעריכה בעזרת עמיתים. בראיונות ובשאלונים הם הצהירו על שליטה "טובה מאד" בעברית, גם כשחוות הדעת של המרצים אינה כזאת. שונות של מיעוט מסוג אחר, יוצגה גם בדברי אנה, מורה לאנגלית וסטודנטית כבדת-שמיעה, שבאופן שהציגה את עצמה עולה שהיא רואה עצמה כנבדלת וכמיעוט. היא כתבה:

"מטה אוזן" מופיע 3 פעמים ובנוסף קיימים עוד ביטויים הקשורים לשמיעה: "שומע", "מאזין",
"איני קולט, קול שעון רפה אני שומע", "שמא רק נדמה לי שאני שומע". בתור כבדת שמיעה יש
משמעות מיוחדת לביטויים. סוג של הזהות עם האדם השומע או אולי רק נדמה.

5. דיון

5.1 ערכם של כלי מחקר משלימים

עיון בממצאים מלמד על חשיבות מחקר הבדוק קבוצות לומדים שונות ועל חשיבות איסוף המידע בכלים שונים. כלי מחקר שונים משלימים את הממצאים ומאפשרים להתבונן בתמונה מורכבת. הממצאים מלמדים כי קיימים הבדלים בין הקבוצות ההומוגניות של דוברי הערבית לקבוצות ההטרוגניות בתגובות הכתובות, הקבוצתיות והאישיות. כמו כן, נמצאו הבדלים בין תגובות לסיפור שנאספו בהקלטה, בכתיבה קבוצתית תוך כדי עבודה, בכתיבה אישית לאחר העבודה ובראיונות שהתקיימו מספר חודשים לאחר הפעילות.

את מכלול הממצאים נציג תוך שימוש במטבע הלשון שטבע ביאליק בשנת 1915 במסה "גילוי וכיסוי בלשון" (ביאליק, 1915): גילוי מול כיסוי, כביטויים המייצגים את האופן בו אנו תופסות את ממצאי המחקר.

בדיון שיובא להלן נתייחס באופן גלובאלי לארבע השאלות שהצבנו למחקר:

1. מה מאפיין את התהליכים המתרחשים בקבוצת הסטודנטים מרובת התרבויות והלשוניות בקריאת טקסט ספרותי בעברית ובתגובה עליהם **בשיח דבור בקבוצה?**
2. מה מאפיין את הכתיבה של קבוצת סטודנטים מרובת תרבויות ולשוניות בעקבות קריאה של טקסט ספרותי בעברית כפי שזו באה לידי ביטוי **בתוצר קבוצתי כתוב?**
3. מה מאפיין את הכתיבה האישית של סטודנט/ית בעקבות השיח הדבור בקבוצה והכתיבה הקבוצתית, כפי שבאה לידי ביטוי **בתוצר אישי כתוב?**
4. מה בין הכתיבה הקבוצתית על הטקסט הספרותי לכתיבה האישית עליו, בתנאים הנתונים במחקר זה?

5.2 כתיבה ולמידה של ספרות – בין גילוי לכיסוי

בכל הקבוצות התרחשו תהליכי קריאה ולמידה של ספרות. הדיון על היצירה התקיים בקבוצות מרובות התרבויות בעברית ובקבוצות הערבים בערבית תוך שילוב עברית בציטוט ובמינוח בלבד. התגובות מעידות על רמה טובה של הבנה בכל הקבוצות. הסטודנטים החלו בקריאת היצירה ממקום של היענות אישית, לאור תיאוריות תגובת הקורא (Rosenblatt, 1938; 1978; Langer, 1992). הסיפור אכן סיפק לסטודנטים מרחק של "קול שלישי" (צורן, 2000) לתגובה. כל הסטודנטים שמו לב להפרכת הציפיות שעוררה הכותרת. במרבית הקבוצות נעשתה קריאה צמודה, תוך שימוש הולם במינוח ספרותי, אמפתיה לדמות הבן השב ובמקרים אחדים גם הערכה לאופן בו קפקא בנה יצירה מורכבת המציגה רגשות אמביוולנטיים וסותרים. אף שלא התקבל מערך פרשני שלם, התקבלו פרשנויות ראויות ורגישות.

הממצאים מלמדים שהשיחות הקבוצתיות שהוקלטו הן פוליפונית באופיין (באחטין, 1978). יש בהן ייצוג לקולות השונים, של **כול** הסטודנטים, יהודים וערבים. השיחה שהתפתחה במהלך הפעילות חשפה יכולות הבנה ודיון אקדמיות טובות בעל פה של **כול** הסטודנטים, יהודים וערבים, כולל המתקשים בכתיבה בעברית, עולים חדשים וסטודנטים מהמגזר הערבי, אשר לפי המחקרים מתקשים

להסתגל לתרבות אקדמית דוברת עברית (בויםל, זאבי ותותרי, 2009; לב-ארי ולרון, 2008; שמאי ופאול, 2003; Soen, Davidovitch, & Al-Haj 1996; Davidovitch, Soen, & Kolan, 2007; Kolan, 2007). הטקסט שימש מצע לאינטראקציה שתרמה לכולם לתחושת שותפות בקבוצה, סייעה לכלל הסטודנטים בתחושת המסוגלות, כוננה מערכות יחסים בין תרבותיות שהמשיכו ללוות את הסטודנטים במהלך לימודיהם האקדמיים, וכך לפעילות הייתה תרומה משמעותית בחינוך לרב תרבותיות הלכה למעשה. הדיון היה כלי שאפשר לסטודנטים ללבן לעצמם הבנות ואי הבנות בנוגע לטקסט (Appleman & Hynds, 1992), וברוח גישותיו של ויגודצקי (Dixon-; MaMahon, 1996) Krauss, 1996 - הצליחו להגיע לרמה גבוהה של התייחסות אל הטקסט הספרותי. הדיון הוביל חלק ניכר מהסטודנטים לפרשנות עצמאית ולהערכה – רמות גבוהות של קריאה בספרות שמצופות ממורה במהלך לימודי התואר השני. דיון קבוצתי זה שימש תשתית הן לכתובה הקבוצתית והן לכתובה האישית. פעילות הכתיבה הייתה מנוף לחשיבה ולהתעמקות בסיפור עבור כל הסטודנטים בקבוצה (Roberts, 2012). כיון שאת תהליכי הכתיבה בקבוצות ההטרוגניות הובילו סטודנטים שרמת האוריינית שלהם בעברית טובה מאד, פעילות הכתיבה שנעשתה יחד בכיתה הייתה, בדיעבד, דיגום (modeling) לכתובה שיש בה הצגה של רעיונות, פיתוח שלהם, הדגמות, הצבת רעיונות תוך ציון יחסים ביניהם, הנמקות, העמקה ועוד – וכל חברי הקבוצה היו הנהנים מפירות הכתיבה, מבחינת מיצוב בקבוצה והערכה פורמאלית.

הפעילות כולה, חלק הדיון וחלק הכתיבה – נתפסה על-ידי הסטודנטים, המשמשים מורים בפועל, כמודל להוראת ספרות שניתן ליישם בהוראה הבית-ספרית במודל "הסדנה" כתחליף למודל ה"גלריה" (Reid, 1984), תוך שהם מזהים את היתרונות לתלמיד, לקבוצה, ללמידה ולתוצרי הלמידה.

השיח הקבוצתי בתמלול מייצג את הפוליפוניה של הקולות בפעילות, ומאפשר השוואה בין השיח האוטנטי שהתקיים בקבוצה, לבין הכתיבה הקבוצתית. השוואה זו חושפת את רכיבי הגילוי והכיסוי שבכתיבה. מצד **הגילוי**, הכתיבה על ספרות שימשה לסטודנטים אמצעי מארגן: באמצעות הכתיבה הסטודנטים מיינו עמדות ודעות והציבו אותן זו לצד זו או זו כנגד זו, וגם אמצעי מסכם – הכותבים סיכמו מה שנעשה ומה הם יודעים. תוצר הכתיבה הקבוצתי מהווה אמצעי של שימור, תיעוד וייצוג פומבי של הידע בכתב. זוהי הפונקציה הראשונית של השפה הכתובה (דרידה, 2002): כמו האובליסק או האנדרטה, שייעודם הנצחה פומבית של אירועים וניצחון על כוח השכחה, פרסום התרגיל במרחב פומבי באתר הקורס הוא "מופע" בארנה הכיתתית. מתן פומבי וייצוג ידע בשם הכותבים – ממצב את הסטודנטים במקום מכובד של יוצרי הידע. הלומדים מפגינים בפומבי את עמידתם במשימה, נהנים מתחושת ההישג שבהפגנת הידע, וממייצוב בכיתה לאור הביצוע. אלה הן יכולות, שנבנו בסינרגיה מחשבתית ובדיאלוג ויוצגו בכתיבה באורח טוב יותר מהאופן בו היו מיוצגות אילו עבדו לבד.

כלומר, הכתיבה הקבוצתית **מכסה** על מגבלות הפרט, מבחינת יכולות לשוניות, [אי] יכולות כתיבה, [קשיים] בידע ו[אי] הבנה ספרותית. כיסוי זה הוא יתרון לסטודנטים מתקשים בכתיבה בעברית. אולם כיסוי נוסף הוא הדרה בכתיבה של קולות שנשמעו בשיח. ראשית, שיח אישי, שמצוי בתעתיקי השיחות, נרמז במרבית הדיווחים, כנראה נתפס כבלתי הולם לכתיבה אקדמית והושמט ('גלשנו לשיחות אישיות' כותבת קבוצה של סמיה, בעוד שהשיחות האישיות היו משמעותיות מאד, לפי הראיונות והתעתיק). בנוסף, הושתקו מהכתיבה הקבוצתית דעות ועמדות בעלות נופך פוליטי שעלו

בשיח, או שאלה עברו בכתיבה הקבוצתית ישור והתאמה לביטויים שיש עליהם קונצזוס חברתי ופוליטי, שאינו מעורר מחלוקת. הביטויים "שיבה הביתה" שנכרכו בביטוי "זכות השיבה" ביחס לפלסטינים טושטשו או הושקו. וכך, למרות הכבוד לקולות השונים בשיח עצמו, בכתיבה הקבוצתית לא ניתן ביטוי לקולות סינגולריים וחריגים. מעניין (ואפילו מעורר תמיהה) היה למצוא כי בניגוד לכתיבה בקבוצות מרובות התרבויות - בכתיבת הקבוצות ההומוגניות של הסטודנטים הערבים אין כל ביטוי לפוליטי, אף כי ייתכן שהיו ביטויים כאלה בשיח הדבור שלא נשמר. לנושאים המושקפים ניתנו מחדש קול ו"הגברה" בכתיבה האישית במרחב הציבורי באתר האינטרנט, ובמרחב פרטי בראיונות. הכתיבה האישית, החזירה את העוצמה לביטוי האוטנטי של היחיד, לקולו ולייחודו הזהותי והפוליטי, בדומה לממצאים במחקר קודם שלנו (פויס ואלקד-להמן, 2013), והדברים אמורים ביחס לקולות של הסטודנטים הערבים ולקולות היהודים כאחת. ביטויים כמו "זכות השיבה" הוזכרו בצד ביטויים כמו "עלייה" "כמיהה לשוב הביתה" ו"גירוש". הכתיבה האישית התגלתה כאמצעי לתהליכי רפלקציה ולהבנה עצמית, לברור שאלות זהות ולטעינת זהות בפומבי, תוך ביטול סייגים וכיסויים שנעשו בכתיבה הקבוצתית. עם זאת, בתחום של הוראה ולמידה של ספרות - שאלה מטרידה היא באיזו מידה למדו את קפקא. ייתכן כי דווקא בשל המקום הנרחב שניתן לתגובות הקוראים - חלק מהסטודנטים (בכל הקבוצות, ובקבוצות ההטרונגניות זה ניכר בתגובות האישיות) נותרו בסופו של דבר עם תגובה אישית ליצירה, וללא היצירה הספרותית כשלעצמה. כלומר: בתום הליך הלמידה הם אינם רואים את היצירה כישות אמנותית עצמאית, אלא בעיקר את מה שהיא מחוללת בהם.

5.3 כתיבה בקבוצה מרובת תרבויות מול כתיבה בקבוצה של סטודנטים ערבים

המידע הרב שנאסף בשלושת כלי המחקר מלמד על תופעה שניתנה עליה הדעת כבר בעבר: קשיים בפניהם עומדים סטודנטים ערבים בלימודים אקדמיים (בוימל, זאבי ותותרי, 2009; לב-ארי ולרון, 2008; שמאי ופאול, 2003; Soen, ; Al-Haj 1996; Davidovitch, Soen, & Kolan, 2007; Soen, ; Davidovitch, & Kolan, 2007). בקבוצות ההטרונגניות בצעו בפועל את כתיבת המטלה הקבוצתית סטודנטים יהודים. כל הסטודנטים הערבים שהשתתפו במחקר, לאור ביצועיהם, כנראה מתקשים בכתיבה, במידה זו או אחרת, והדבר בא לידי ביטוי גם בתרגילים הקבוצתיים וגם בתרגילים האישיים בכל התחומים: אורך הטקסט הכתוב, שטף כתיבה, תחביר, אוצר מילים, בחירה לקסיקאלית ראויה, יכולת אלבורציה, משלבי שפה, דקדוק ועוד (אבו בכר, 2005). חלק מהסטודנטים הערבים התקשה בכתיבה האישית, ואולי זו אחת הסיבות לאי הגשה של מטלת הכתיבה האישית על ידי רבים מהסטודנטים הערבים. זהו ממצא מטריד, כיון שמגבלות שפה וכתיבה מונעות מסטודנטים להפגין יכולות הבנה וחשיבה שנמצא במחקר שיש להם. מטלות כתיבה, שהן חלק הכרחי בלימודי תואר שני, תובעות מהסטודנטים מאמץ ניכר. מאמץ זה כבד עוד יותר כשמדובר בסטודנטים ערבים. במרבית המוסדות האקדמיים הסטודנטים הערבים נדרשים להגיש עבודות בעברית; לסטודנטים הערבים כמעט ואין מערכות תמיכה אורייניות, וחלק ניכר מהם אינו נוטה להשתמש במערכות תמיכה קיימות. לאור זאת, העבודה הקבוצתית מתגלה כבעלת ערך בשל היותה תמיכה לא פורמאלית ומודלינג לכלל הסטודנטים (דוברי כל השפות) וכולם יצאו נשכרים. הקבוצה הרב-תרבותית התגלתה בפעילות כמשאב למידה לכל חבריה, ולא כמכשול.

אף שמערך המחקר תוכנן מתוך כוונה שכל הקבוצות תהיינה הטרוגניות, הקבוצות במכללה בצפון היו הומוגניות, של סטודנטים ערבים בלבד. אלה התגלו כמעין קבוצת ביקורת להוראה בקבוצות ההטרוגניות. התוצר הקבוצתי הכתוב על-ידי הסטודנטים הערבים בקבוצות ההומוגניות, למרות זהות הפעילות ואופייה האינטראקטיבי, שונה מאד מהמטלות שנכתבו בקבוצות ההטרוגניות. אורך תוצר הכתיבה של הסטודנטים הערבים (174 מילים בממוצע) הוא כשליש מאורך תוצר הכתיבה של הקבוצות מרובות התרבויות (553 מילים בממוצע). מעבר לקשיים לשוניים שנחשפו, הכתיבה של הסטודנטים הערבים מאופיינת בפורמט של "תגובת בית-ספר": תגובה חד קולית לשאלה, ללא אלבורציה וללא הנמקות. כמו כן לא תוארו תהליכי חשיבה ועבודה על הטקסט. נקודה מעניינת היא שבעוד שבכתיבת הקבוצות ההטרוגניות עלתה מודעות לאניגמטיות הטקסט של קפקא ולאפשרויות השונות להתמודד עם העמימות והשאלות שהוא מעורר, לעומת זאת, בקבוצות ההומוגניות של דוברי הערבית אין ייצוג לאניגמטיות ובכתיבה נחשפת מגמה לסיגור ולמתן תשובות מוחלטות. וודאי שהכתיבה התמציתית היא פועל יוצא של ניסיון להסוות קשיים בעברית, אולם ייתכן שיש כאן גם הטיה תרבותית של מסורת של תרבות סמכותית וריכוזית, המציבה צו קטגורי.

במטלות האישיות כל הסטודנטים נטלו לעצמם חירות מה לביטוי אישי, אולם גם בהן הסטודנטים הערבים מהמכללה בצפון, כתבו בהתאם למה שהם חשבו שמצופה ממטלה "אקדמית" בספרות. לעומת זאת, הסטודנטים במכללה במרכז (כולל הערבים) חשו חופשיים להשמיע קול אישי. וודאי שיש כאן עמידה של הסטודנט מול גורמי הכוח (=המרצים) בניסיון לענות על מה שהם משערים שנדרש. אך הנדרש בלימודי התואר השני הוא לעשות מעבר לנדרש, ולהפגין חשיבה עצמאית, יכולות ארגון וכתיבה ויכולות לנקיטת עמדה ביקורתית – יכולות אלה הן בסיס להצטיינות, לפיתוח קריירה ולקידום מקצועי ואקדמי. מרבית הקבוצות המעורבות אפשרו לסטודנטים הערבים שהשתתפו בהן, להתנסות בכתיבה שמשלב אקדמיות עם השמעה של קול אישי, כמודל לכתיבה אקדמית. הסטודנטים הערבים בקבוצות ההטרוגניות, שנחשפו לכתיבה פחות פורמאלית, בה ניתן מקום גם לקול האישי, הפגינו כתיבה בסגנון זה גם בכתיבת התגובה האישית באתר. מכאן עולה חשיבות העבודה בקבוצה הטרוגנית מרובת תרבויות לא רק לצורך חברתי, אלא גם לצרכים אקדמיים.

5.4 הפוליטי בשיח ובכתיבה: גילוי וכיסוי

מתוך מודעות לאופי הרב תרבותי של הקבוצה, נמנענו מבחירה בספרות שנכתבה במקור בעברית או בערבית ועל ידי מי שחי במרחב במזרח התיכון, כדי ליצור מרחק מכאן ועכשיו. ביצירתנו של קפקא בחרנו בשל איכותה ובשל היקפה המצומצם, אולם בהיסוס מה בשל יהדותו. אולם גם אנו, החוקרות, לא צפינו בקריאה שלנו את הקריאה של הסטודנטים שלנו: המזרח התיכון נכנס לתהליכי הקריאה באופן בו קראו סטודנטים, ערבים ויהודים, את המושגים "בית" ו"שיבה", ללא קשר לרלבנטיות האסוציאציות שלהם לקפקא.

הבית והשיבה הביתה הוצגו על ידי חלק מהסטודנטים לא רק במישור הפרטי, אלא גם במישור הלאומי, כמושג כפול פנים: זו השיבה הציונית לארץ ישראל אחרי גירוש והגליה ממנה לפני אלפי שנים, בסיפורה של שרה; התביעה הפלסטטינית לזכות שיבה בדברי נדין; השיבה של יהודים ושל פלסטינים למולדת, בדברי אדי ובדברי ריאן. העלאת סוגיות אלה זימנה דיון, אולם דיון לא התפתח אף לא בקבוצה אחת, ככל שניתן ללמוד מתעתיקי הדיונים ומהכתיבה הקבוצתית. יתרה על כך, הפרובלמטיקה הפוליטית של שימוש במילה זהה לשני עולמות חברתיים ולאומיים שונים – שיבה לפי

חוק השבות ליהודים ל"בית לאומי", ותביעה של פלסטינאים לזכות השיבה - טושטשה בדיווחים הקבוצתיים, אולי מתוך ניסיון לשמור על מערכות יחסים, או מתוך מגמות של "עיוורון" והימנעות עליהן מדובר במחקר על רב תרבותיות (פויס, 2012; Glazier, 2003; Frankenberg, 1993). ממצאים אלה חושפים קשיים בהבנה (ולא רק של ספרות) בין הסטודנטים היהודים לבין הסטודנטים הערבים. גם כששני הצדדים מדברים עברית: שיבה הביתה היא ביטוי דומה מאד בעיני שני הצדדים כל עוד הוא נתפס במרחב הפרטי. אולם ברגע שההבנה חורגת מהמישור הפרטי – נחשף עומק הפער בין הצדדים, כיון שהשיבה נוגעת בלב ליבו של הקונפליקט: הבית הלאומי והשיבה אליו. השפה המשמשת את שני הצדדים, מייצרת באותה המילה עצמה את הקונפליקט, כשם שראינו במחקר קושם (פויס ואלקד-להמן, 2013).

לכאורה, תגובות הסטודנטים לפעילות בקבוצות מרובות התרבויות, מעידות על הצלחתה במישור החברתי והרב-תרבותי: יש מקום לשיח בין-תרבותי, להיכרות הדדית ושיח כזה לימד את שני הצדדים להוקיר את תרומת האחר לחשיבה, לכבד, ולרצות לשתף פעולה. אמנם שיח זה לא נגע בבעיות הרגישות באמת שהונחו "על שולחן הדיונים" באמצעות האזכור של זכות השיבה, הדיבור על גירוש, גלות, בית לאומי בדברי נדין, ריאן, שרה ואדי – סטודנטים יהודים וערבים. הבעיות נותרו תלויות באוויר בערך כשם שהועלו, תוך הימנעות מבירור ומנגיעה, ואפילו כוסו והוסוו בכתובה הקבוצתית. הניסיון להציף את הדיון בקבוצות דיון בעקבות הכתיבה האישית לא התקדם מעבר לפוסט ראשוני של סטודנט/ית שהביע דעתו. בראיונות סטודנטים ציינו במפורש, שלא היו מעוניינים לפתח את הדיון כדי להימנע מעימות. עם זאת, הכבוד ההדדי, הרגישות והאתיות בשיח שהיה – אינם עניין של מה בכך. התנהגות זו, על דרך ה"כיסוי", כאמצעי המנסח קונפליקטים או מחלוקות פוטנציאליות באופן מוסכם, כקונצנזוס, לבניית מסד להסכמות או להמשך מערכות יחסים, יש בה משום כבוד לכולם וניסיון לשמור על סטטוס קוו, אך היא מייצגת הימנעות משיח ומהתמודדות עם בעיות יסוד בקונפליקט שבין העמים. ייתכן שהתנהגות זו נובעת מעומק הקונפליקט ומהתחושה של היעדר פתרון מדיני בעתיד הקרוב – ולפיכך קיים חשש מערעור הסטטוס קוו ומהעמקת העימות. ההימנעות משיח על הקונפליקט היא כיסוי על תהום, כמו במסה "כיסוי וגילוי בלשון" של ביאליק, אולם התהום מבצבת מאחורי המילים.

5.5 אתיקה בהוראה ולמידה של ספרות: הקולות והפנים של האחר

המחקר התמקד בהוראה של ספרות בקבוצות מרובות תרבויות ולשוונות. בחברה מרובת תרבויות ניתן לצפות את קיומם של תחושות של קיפוח או אפליה, וכן שייכויות לרוב או למיעוט. אולם הממצאים מצביעים על תחושה של "אחרות" בקרב רבים מהמשתתפים במחקר: אחרות לאומית, אחרות של עולים ומהגרים, אחרות מגדרית, אחרות פיזית ועוד. קולות אלה מופיעים בעוצמה דומה בקרב קבוצות שונות של סטודנטים, ערבים, עולים/מהגרים חדשים, וותיקים וילידים. ובניסוח אחר: התחושות שנמצאו הן שכולנו לא רק ייחודיים כבני אדם, אלא מעין מיעוט שנדחק לשוליים. הצלם והאנתרופולוג היהודי צרפתי פרדריק ברנר מגדיר את ישראל בתערוכת צילומי המקום והאנשים שיזם, כמקום של "אחרות רדיקלית", שבה כל אחד הוא האחר בעבור מישהו אחר" (ליטמן, 2015). זוהי תפיסה רדיקלית של אחרות: תפיסות שהתגלו בעקבות הקריאה אינן נובעות בהכרח משייכות אתנית או דתית, אלא מתפיסות זהותיות של הפרט הנובעת מסיבה היסטורית, תרבותית, פסיכולוגית

או מגדרית. פרדריק ברנר גילה זאת בעבודתו האנתרופולוגית-אמנותית שבוצעה בישראל, ואנו מצאנו זאת בקבוצות מעורבות התרבויות, שכללו יהודים דוברי שפות אם שונות וערבים. המפגש הרב תרבותי שהתרחש בתהליך הלמידה, תגובות הסטודנטים ללמידה החברתית ולאינטראקציה בקבוצה, ומקומנו כמורות בתהליכים אלה בהם נפגשו סטודנטים בתיווך שלנו ושל הספרות כ"קול שלישי" (צורן, 2000) - מעוררים חשיבה על חשיבות הוראת ספרות בגישה אתית והומאנית, מתוך כבוד לזהויות השונות של הלומדים, אכפתיות ואחריות, ברוח משנתו של לוינס (לוינס, 2004). הקריאה בקפקא זימנה למשתתפים במחקר רגעים של חסד בהם פגשו, באמצעות השיח על יצירת הספרות, באחר שנמצא סביבם ואשר לא ראו אותו קודם לכן. הם הקשיבו לקולו של האחר עמו שוחחו וראו את פניו. התרחש מפגש פנים אל פנים שאינו מזדמן לסטודנטים בשגרת החיים והם זיהו את ייחודיות המפגש הזה.

התבוננות ב"פנים" לפי לוינס, היא יכולת אמיתית של קבלה של האחר באחרות, זיהוי הפגיעות שבפנים אלה, וקבלת פניו כביטוי מטפורי ייחודי של מי שהוא, ללא תיוג סטריאוטיפי. "הפנים כופות את עצמן עלי בלי שאוכל לאטום את אוזני לקריאתן, או לשכוח אותן, כלומר בלי שאוכל להפסיק להיות אחראי לעליבותן" (לוינס, 2004, 70). עמידה פנים אל פנים מול מישהו, טוען לוינס, משמעה אחריות כלפי הזולת ללא תנאים וללא תגמול. "פנים" אצל לוינס הם ביטוי הנגזר מהמילה פנייה: הפנים פונים ופונות אלי (כנען, 2008), והפניה היא תביעה אתית מהפרט: להיות פתוח, להקשיב ללא משוא פנים, לכבד. "הזולת קורא לי, ומסמן לי סדר, באמצעות מערומיו, באמצעות דלותו. נוכחותו היא שתובעת מענה" (לוינס, 2004, עמ' 71). תביעה זו ליחס אתי נראית לנו חיונית בהקשר של למידה והוראה בקבוצות מרובות תרבויות שכולה אחרות רדיקלית, ובהקשר חיינו בכלל – אולם היענות לה אינה פשוטה כלל.

בעקבות המהלך שנעשה במחקר אנו תוהות, היכן אנו מצויים, האם הגענו להתבונן התבוננות פנים אל פנים?

היה מדהים. כי היה שרה, שהיא יותר צעירה, רווקה, יהודייה. אני דתייה, ו[...] סמיה, שהיא ערבייה [...] והיו כול מיני סיפורים עד סוף המפגש כולנו היינו בדמעות. זה היה מאד מעניין, היא סיפרה על המשפחה שלה, כול אחד, אני לא זוכרת מה היה המשימה, אבל כל אחד סיפרה דברים מאד אישיים, ועד היום אנחנו בקשר, זאת אומרת, לא מחוץ למכללה, אבל רואות אחת את השנייה ומדברות, וחיבוקים. (אנה, בראיון)

התגובה הנרגשת של אנה ממחישה שגם אם המפגש הקבוצתי "מדהים" בעיניה, בשל השיח על הבית האישי – בסופו של דבר הקשר הוא במכללה בלבד, והוא במרחק שנות אור מהתביעה האתית שמציב לוינס לאדם להתבונן בפניו של האחר, להיות אחראי לו, להיות מסוגל לפעול למענו ללא תמורה.

"הבנת הזולת היא, איפוא, הרמנויטיקה, ביאור" (לוינס, 2003, עמ' 68), בקריאה בספרות, יהודים וערבים יחד, אנו מצויים במהלך הרמנויטי – של היצירה ושל חיינו כאן.

6. חשיבות המחקר

מחקר פנומנולוגי לשוני – עיקר תרומתו בלמידה על קריאת ספרות, ותגובה עליה בכתב ובעל פה, ובלמידה על הפוטנציאל שיש בהוראה של ספרות בקבוצות מרובות תרבויות, תוך שימוש אינטנסיבי בשיח ובכתיבה.

למחקר חשיבות בשלושה תחומים: להוראת ספרות, להכשרת מורים ובאשר למצבו של סטודנט שאינו שולט בעברית במוסד האקדמי. בתחום הוראת ספרות, המחקר העמיק את ההבנה של חשיבות שילוב כתיבה קבוצתית ואישית בתהליכי למידה בבית הספר ובאקדמיה. המחקר מפנה תשומת לב להתייחסות מודעת לקשייו של הסטודנט במוסד האקדמי, ששפת אמו אינה עברית, ותרבותו שונה מהתרבות הדומיננטית במוסד האקדמי בו הוא לומד, תוך שהוא מציע להשתמש בהטרוגניות כמנוף להתמודדות עם קשיים לשוניים ותרבותיים. בהכשרת מורים בכלל, ומורים לספרות בפרט, המחקר מפנה תשומת לב להוראה בהקשר מרובה תרבויות ובהקשר רב לשוני בגישה אתית. אנו מקווים כי המחקר יעורר מודעות למעמדם של סטודנטים שאינם משתייכים לקבוצה הגמונית, יעורר חשיבה אתית על "אחרות" ויעודד קיום שיח גלוי על תופעות שנוטים להשתקן מטעמים חברתיים ופוליטיים.

7. מגבלות המחקר

מחקר זה הוא מחקר אקולוגי שהתבצע בתנאי שדה ולא במעבדה. לפיכך, קשה היה לנטר משתנים (למשל, מספרי הסטודנטים בקבוצות והרכבם; הקלטות משובשות). המחקר בוצע בקבוצות לא גדולות של סטודנטים שהם מורים, איסוף הנתונים התרחש במהלך שבוע אחד לכל קבוצה, והתייחס לסיפור אחד בלבד. הוא מזמן מחקר נוסף שיבחן מה יקרה בתהליכי כתיבה המיושמים בהוראת ספרות בקרב תלמידים או סטודנטים לאורך זמן.

המחקר מבוצע מנקודת מבט של חוקרות שהן חלק מרוב יהודי חילוני בכיתה רב-תרבותית, רב-לשונית ורב-דתית. אנו מודעות לנקודת המבט שלנו על הסיטואציה הלימודית ולהשפעתה על ההתרחשות בקבוצות הלומדות ועל פרשנותנו את הממצאים. כדי לאפשר נקודות מבט נוספות יש מקום לשילוב חוקר או חוקרת ממוצא תרבותי שונה משל שתינו, שאינו חוקר משתתף כמונו, בעת תכנון מחקרי המשך.

8. רשימת מקורות

- אבו בכר, ר' (2005). *עברית בלבוש ערבי*. באקה אל-ערבייה: מכללת אלקאסמי.
- אבן טוב-ישראלי, א' (2012). *הקול הפנימי מסע אישי דרך קריאה וכתיבה*. תל אביב: ספרי עיתון 77.
- אדוני, ח', נוסק, ה' (2007). *קולות הקוראים. מעשה הקריאה בסביבת התקשרת הרב-ערוצית*. ירושלים: מאגנס.
- אלחאג', מ' (1997). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. *מדינה*, ממשל ויחסים בינלאומיים, 41-42, 103-122.

- אלקד-להמן, אי (2010). 'לקחת לב': קריאה ספרותית כשיטה לניתוח במחקר האיכותני. עורכת: ע', קופפרברג. *חקר הטקסט והשיח: רשומון של שיטות מחקר* (עמ' 81-110). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- אלקד-להמן, אי (2012א). מורה, עמיתה מנהלת וחוקרת, - סוגיות אתיות במחקר בסביבת העבודה. *שבילי מחקר*, 18, 16-29.
- אלקד-להמן, אי (2012ב). *תהליכי קריאה ופרשנות בקרב שלושה סוגי קוראים בוגרים במועדון הספרים של לוינסקי*. דו"ח מחקר מוגש לרשות המחקר, מכון מופ"ת.
- באחטין, מי (1978). *סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי*. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- בוימל, יי, זאבי, ע' ותותרי, מי (2009). *מה לומדים סטודנטים יהודים וערבים אלה מאלה? דו"ח מחקר*. אורנים: הרשות למחקר ולהערכה.
- ביאליק, ח"י (1915). גילוי וכיסוי בלשון. ראו: <http://benyehuda.org/bialik/article02.html>
- בית ספר ברביאנה (1973). *מכתב למורה*. רמת-גן: מסדה.
- ברץ, לי (2004). "צרימה אידיאולוגית בתהליך ההוראה: שירים על קו התפר". *דפים*, 38, עמ' 30-66.
- גולדשמיד, ט' (2013). "אני טקסט פוליטי": הוראה קונסטרוקטיביסטית של הספרות ככלי לפיתוח תודעה פוליטית. בתוך: צ', ליבמן (עורכת) *ללמוד, להבין, לדעת מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית* (עמ' 349-379). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דה-מלאך, אי (2008). *לא על היופי לבדו – על הוראה ביקורתית של ספרות*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מגדרים (עמ' 65-116; 145-234).
- דקל, יי (2011). כאן דו-קיום הוא לא סיסמה. *הד החינוך*, 85 (4), 96-99.
- דרידה, ז' (2002). בית המרקחת של אפלטון. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). *מבחר נתונים מתוך השנתון הסטטיסטי לישראל מס' 64, 2013*, הודעה לעיתונות, 16 לספטמבר, 2013. נדלה בתאריך 24.9.2013 מתוך: http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201311255
- הרציג, חי (2005). *תורת הספרות והתרבות אסכולות בנות זמננו, צעדים נוספים*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- זנדמן, אי (2013). *מסע ממועדון הקריאה אל עצמי ולכתה – מחקר פעולה*. פרויקט גמר מוגש בתכנית לתואר שני בחינוך לשוני. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- כנען, חי (2008). *פנימדיבור: לראות אחרת בעקבות עמנואל לוינס*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לב ארי, לי ולרון, ד' (2008). *חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה: בין הלכה למעשה. סוגיות חברתיות בישראל*, 5, 101-134.
- לוינס, ע' (2004). *הומניזם של האדם האחר*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- לוי, ז' (1986). *הרמנויטיקה*. תל אביב: הוצאת ספרית הפועלים הקיבוץ המאוחד.
- ליבלך, ע', תובל-משיח, ר', זילבר, ת' (2010). *בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה*. בתוך: ל', קסן, מ', קרומר-נבו (עורכות). *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- ליטמן, שי (2015). *מבעד עיניים זרות*. גלריה, הארץ, 21.5.15, עמ' 1-2.
- מעלוף, אי (2010). *זהויות קטלניות*. בנימינה: נהר ספרים.

מקקוירט, פי (2010). המורה. תל אביב: מטר.

נוהאד, ע' (2013). ייצוג האזרחים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה. חיפה וירושלים: סיכוי העמותה לקידום שיוויון אזרחי.

נווה, ח' (2002). נוסעים ונוסעות - סיפורי מסע בספרות העברית החדשה (עמ' 7-15; 277-299). תל אביב: אוניברסיטה משודרת, משרד הבטחון ההוצאה לאור.

סבירסקי, שי (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים. תל אביב: ברירות.

פויס, יי (2012). ספרות במרחב מרובה תרבותיות – מורים יהודים וערבים קוראים יחדיו. תל אביב: רסלינג.

פויס, יי, ואלקד-להמן (2013). שיח בין (לא) שווים בעקבות קריאה בספרות – שני חקרי מקרה. עיונים בשפה וחברה, 1/6, 59-64.

צורן, ר' (2000). הקול השלישי איכותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל: ירושלים.

קובובי, ד' (1993). ספרותרפיה – ספרות חינוך ובריאות הנפש. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

קליין-אבישי, ח', אופיר, מ', קרול, יי (2013). מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל 2013 לקט נתונים – כנס ההשכלה הגבוהה השלישי. ירושלים: אגף תכנון ומדיניות של הועדה לתקצוב, המועצה להשכלה גבוהה. נדלה בתאריך 28.9.13 מתוך:

<http://che.org.il/wp-content/uploads/2013/05/%D7%A0%D7%AA%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D.pdf>

קפקא, פי (1971). שיבה הביתה. בתוך: ש', זנדבנק (מתרגם). תיאור של מאבק סיפורים, פרגמנטים ואפריזמים מן העיזבון (עמ' 114). ירושלים ותל אביב: הוצאת שוקן.

קשוע, ס' (2005). כל כך משפיל הכינוי הזה, ערביי ישראל. ארץ אחרת, 28.5.2005.

שור, אי ופריירה, פי (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל אביב: ספרי המפרש.

שמאי, ש' ופאול, אי (2003). רב-תרבותיות וריבוי תרבותיות בהכשרת מורים. תל אביב: ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.

שמאס, אי (2000). הבקר שלמחרת: "פלסטנינים", "ישראלים" ושאר הרהורי לב. בתוך: ר' גביון, ד' הקר (עורכות). השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה (297-312). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שריג, ג' (2000). רוח הדברים – ניצני תרבות חקר ועיון. תל אביב: יסוד ומכללת סמינר הקיבוצים.

שריג, ג' (2006). השורה הפנימית: כתיבה לשם העצמה. קרית ביאליק: אח.

תמיר-סמילנסקי, ני (1998). קריאת ספרות יפה בשילוב כתיבה אישית. תל אביב: מופ"ת.

Al-Haj, M. (1996). *Jewish-Arab encounter at the University of Haifa*. Haifa: University of Haifa.

- Anderberg, E., Svensson, L., Alvegård, C., Johansson, T. (2008). The epistemological role of language use in learning: A phenomenographic intentional-expressive approach *Educational Research Review*: 3(1), 14-29 .
- Applebee, A. N., (1992). The background for reform. In: J. A., Langer (Ed.). *Instruction: A Focus on Student Response* (1-18). New York: State University of New York at Albany.
- Appleman, D. & Hynds, S. (1992) "Worlds of Words: Dialogic Perspectives on Reading and Response." In G. Newell and R. Durst, eds., *Exploring Texts*. George Christopher Gordon Publishers.
- Babelmatrix <http://www.babelmatrix.org/index.php?page=mainPage> 5.5.15 נדלה
- Bona, M. J. & Maini, I. (2006). "Introduction". In M. J. Bona & I. Miani (Eds.) *Multiethnic literature and canon debates*. Albany: State University of New York Press.
- Brandt, D. (2014). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. United kingdom: Cambridge University press.
- Culler, J. (1997). *Literary theory (a very short introduction)*. New York: Oxford University Press.
- Davidovitch, N., Soen, D, & Kolan, M. (2007). Cultural framework and objective obstacles of Arab students in two public colleges in Israel. *Higher Education in Europe*, 32(4), 359-368.
- DeSalvo, L. A. (2000). *Writing as a Way of Healing: How Telling Our Stories Transforms Our Lives*. New York: Beacon Press.
- Dixon-Krauss, L. (1996). Vygotsky's sociohistorical perspective on learning and its application to western literacy instruction. In: L., Dixon-Krauss (Ed.) *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment* (pp. 7-24). New York : Longman.
- Dorsey, D. (1977). Minority literature in the service of cultural pluralism. In: D., Fisher, *Minority Language and Literature. Retrospective and Perspective*. New York: Modern language association of America.
- Frankenberg, R. (1993) .*White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Frye, N. (1964). *The educated imagination*. Bloomington: Indiana University press.
- Glazier, J. & Seo, J. (2005). "Multicultural literature and discussion as mirror and window?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(8), pp. 686-700.

- Glazier, J. A. (2003). "Moving closer to speaking the unspeakable: White teachers talking about race". *Teacher Education Quarterly*, 30(1), pp.73-94.
- Haertling, A. & DeAnn Long Sloan, T. (2012): Towards an Ethical Approach to Perspective-taking and the Teaching of Multicultural Texts: Getting Beyond Persuasion, Politeness and Political Correctness. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 19:3, 313-324.
- Iser, W. (1978). *The act of reading, a theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Janssen, T., & Pieper, I (2009). Empirical studies on verbal interaction and literary understanding. An annotated list of references. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 117-137.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. D. J. Calandinin (editor) *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537-566). London: Sage.
- Karnieli-Miller, O., Strier, R. & Pessach, L. (2009). Power relations in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19/2, pp. 279-289.
- Kooy, M. (2006). *Telling Stories in Book Clubs: Women Teachers and Professional Development*. New York: Springer-Verlag.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature, literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Langer, J. A. (Ed.) (1992). *Instruction: A Focus on Student Response*. New York: State University of New York at Albany.
- Long, E. (2003). *Book Clubs Women and the Uses of Reading in Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- MaMahon, S.I. (1996). In: L., Dixon-Krauss (Ed.). *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment* (pp. 59-76). New York : Longman.
- Miller, K. N. (1998). Teaching autobiography. In: S. Smith, & J. Watson (eds.) *Women, Autobiography, Theory: A Reader* (pp. 461-470). Madison: University of Wisconsin Press.
- Nash, R. J., Bradley, D. L., & Chickering, A. W. (2008). *How to talk about hot topics on campus: From polarization to moral conversation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pantaleo, S. (2006). Readers and writers as intertexts: Exploring the intertextualities in student writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 163-182.

- Pradl, G. M. (1996). *Literature for democracy – Reading as a social act*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Reid, I. (1984). *The making of literature: Texts, contexts and classroom practices*. Adelaide: AATE
- Roberts, E.V. (2012). *Writing about literature*. Boston : Pearson
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbonadale: Southern Illinois University Press.
- Rudoren, J. (2012). [Service to Israel Tugs at Identity of Arab Citizens](#). *New York Times*, 12 July 2012.
- Smith, M. (1993). Autobiographical writing in the study of literature. In: Newell, G. E., Durst, R. K. (ed.) (1993). *Exploring texts: the role of discussion and writing in the teaching and learning of literature* (211-230). Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon
- Smooha, S. (1992). *Arabs and Jews in Israel. Vol. 2: Changes and continuity in Mutual Intolerance* (pp 75-87). Boulder and London: Westview Press.
- Soen, D. & Davidovitch, N. Kolan, M. (2007). A Discourse of Diversity: Arab Students' Perspectives on Institutional Climate - A Study of Two Public Colleges in Israel. *Journal of Human and Social Sciences*, 1(1), pp. 1-21. ISSN 1934-7227.
- Sumara, D. Davis, B., & Iftody, T. (2006). Normalizing literary response in the teacher education classroom. *Changing English*, 13(1), 55-67.
- Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van de Ven, P. & Doecke, B. (2011). *Literary Praxis – A conversational inquiry into the teaching of literature*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Wellek, R. & Warren, A. (1949). *Theory of literature*. New York: Harcourt, Brace.
- Willis, A. I. (2000). "Keeping it real: Teaching and learning about culture, literacy and respect". *English Education*, 32(4), pp. 267-277.

הטקסטים

1. קפקא

שיבה הביתה

חזרתי, נכנסתי בשער ואני מביט סביבי. חצרו הישנה של אבא. השלולית בתווך. כלים ישנים שאין בהם תועלת מוטלים בעירר בוביה, חוסמים את הדרך אל מדרגות העלייה. החתול אורב על המעקה. פיסת־בד מרוטה, שנכרכה פעם בשעת משחק על־גבי מקל, מתבדרת ברוח. הגעתי. מי יקבל פני? מי מחכה מאחורי דלת המטבח? עשן עולה מן הארובה, קפה מתבשל לסעודת הערב. נוח לך, אתה חש עצמך בבית? איני יודע, איני בטוח כלל. בית אבא הוא, אך הדברים ניצבים צוננים זה אצל זה, כאילו היה כל אחד טרוד בענייניו, שחלקם שכחתי וחלקם לא ידעתי מעולם. מה תועלת אביא להם, מה להם ולי, ואפילו בנו של אבא אני, בנו של בעל־האחווה הזקן. ואיני מעז לדפוק על דלת המטבח, רק מרחוק אני מטה אוזן, רק מרחוק אני עומד ומטה אוזן, שאי־אפשר יהיה לתפשני כמי שמאזין בחשאי. וכיון שאני מטה אוזן מרחוק, ממילא איני קולט כלום, רק קול שעון רפה אני שומע — או שמא רק נדמה לי שאני שומע — כשהוא מכה מתוך ימי ילדותי. כל שאר המתרחש במטבח — סודם של יושביו הוא, שהם שומרים אותו מפני. יותר שאתה עומד לפני הדלת ומהסס, יותר גדולה הזרות. ואם היה מישוהו פותח את הדלת ושואלני שאלה? האם לא הייתי גם אני כמי שמבקש לשמור את סודו?

לפעילות של קריאת ספרות במרחב החוצה תרבות ושפה נרתמו לאחרונה ארגונים חברתיים ותרבותיים באירופה.

פורטל *Babelmatrix* הוא פרויקט המייצג תפיסה של רב-לשוניות, שונות ובצד זה אחדות באמצעות הכרת תרבות. הוא מנגיש ספרות בלשונות אירופאיות שונות לקורא, מקור מול תרגומים, ובחלק מהמקרים גם הקראה קולית של היצירות.

The main idea of this project is unique: Babelmatrix is a multidimensional-multilingual web anthology, which is displaying parallelly the original and the translated works. This provides the users with an adequate glimpse into the culture of other European countries, in which the national literatures play a decisive role. This portal is representing and realizing the European idea of multilinguism, unity in diversity.

<http://www.babelmatrix.org/index.php?page=mainPage>

הפורטל מציע ספרויות של שפות מוכרות יותר ושל מוכרות פחות, מתוך הנחת יסוד דומה להנחת היסוד שלנו בהוראה, כי ספרות עשויה לגשר בין תרבויות, ולשקף את הדומה במרחב המגוון, וכדברי הפורטל לייצג "unity in diversity".

"שיבה הביתה", יצירתו של קפקא שעמדה במרכז הפעילות, מופיעה באתר בגרמנית ובאנגלית, מקור מול תרגום, בצד יצירות נוספות מאת פרנץ קפקא :

Babel Web Anthology Kafka, Franz Home-Coming (Heimkehr in English).htm

נספח 2 :

נוסח הפעילות בסדנה

קראו את הטקסט שלפניכם. משך הפעילות: 45 דקות.
את מהלך התרגיל הזה אתם מתבקשים לתעד תיעוד מלא, ברישום ובהקלטה [נייד, טייפ].
העברת התיעוד לאתר הקורס היא התוצר המצופה מכם.

כל משתתף בקבוצה מתבקש להשמיע את דבריו לפחות פעמיים בדיון.

1. התבוננו בכותרת: אילו ציפיות היא מעוררת בכם?
2. כיצד ציפיות אלה באות לביטוי בסיפור הקצר שלפניכם?
3. עליכם לבחור בחמש מילים שנראות לכם נושאות המשמעות באופן החזק ביותר בסיפור. דונו ביניכם על המילים. עליכם להגיע להסכמה עליהן.

העבירו לאתר:

1. הקלטה של הדיון [קובץ הקול]
2. קובץ WORD ובו תיאור של הדיון שניהלתם, כולל חילוקי דעות, הסכמות ותהיות לגבי שלוש השאלות

לאחר הפעילות כל משתתף יעלה לאתר, במרחב שהוגדר לשם כך, 3-4 שורות **בכתיבה אישית**: מה הדברים המשמעותיים לי שמצאתי בטקסט