"כשזה מגיע לחינוך הבלתי פורמלי יש הפרדה בין [בני] הנוער"
מסגרות ייעודיות לנוער ישראלי ממוצא אתיופי[1] בחינוך הבלתי פורמלי

איילה פרץ בן חיים

תקציר

מחקר זה בוחן תופעה ייחודית במערכת החינוך הבלתי פורמלי בישראל, והיא קיומן של מסגרות ייעודיות ונפרדות לנוער ממוצא אתיופי. המחקר נערך בשנת 2020, ב־19 יישובים ברחבי הארץ, והתמקד בשלושה סוגי מסגרות: תנועות נוער נפרדות, הפועלות באותו מרחב גיאוגרפי; סניפים ייעודיים בתנועות נוער קיימות; ומועדוניות נוער. המחקר נשען על מתודולוגיה איכותנית-אתנוגרפית וכולל 30 ראיונות עומק. המרואיינים הם בעלי תפקידים בשכונה, תושבים ישראלים יוצאי אתיופיה ותושבים שאינם ממוצא אתיופי. ממצאי המחקר חושפים דואליות מובנית במסגרות אלה: מצד אחד הן עשויות לשמש כמרחב שייכות בטוח, המספק מענה לצרכים ייחודיים של נוער ממוצא אתיופי, ומצד אחר הן עלולות ליצור הפרדה ולהעמיק את הפער בין קבוצות שונות בחברה הישראלית.

המחקר מזהה כי אופי המרחב, מקרב או מרחיק, נקבע בעיקר על פי תפיסות בעלי התפקידים והארגונים; מרחב מבדיל נוצר כאשר ההתייחסות אל הנוער ממוצא אתיופי נובעת מתפיסות של אחרוּת ומיקרואגרסיה, ואילו התייחסות המבוססת על הכרה בצרכים הייחודיים והבנתם יוצרת מרחב של שייכות, המחזק את זהותם של בני הנוער. ממצאי המחקר תורמים להבנת המורכבות של מסגרות ייעודיות בחינוך הבלתי פורמלי, ומציעים תובנות לעיצוב מדיניות חינוכית, המכירה בחשיבותם של מרחבי שייכות מתוך צמצום השפעות שליליות של הפרדה.

מילות מפתח: **הפרדה גזעית; מיקרואגרסיה; מרחב שייכות; חינוך בלתי פורמלי; נוער ממוצא אתיופי**

מבוא

בשנת 2020 נערך מחקר רחב היקף, שבחן את מערכות היחסים בין תושבים ישראלים יוצאי אתיופיה לבין תושבים אחרים בשכונות עירוניות בישראל. המחקר, שהתפרס על פני 19 ערים ברחבי הארץ, חשף תופעה מעניינת: קיומן של מסגרות ייעודיות ונפרדות בתחום החינוך הבלתי פורמלי עבור נוער ממוצא אתיופי. מסגרות אלה כללו תנועות נוער שונות באותו מרחב, סניפים ייעודיים לנוער ממוצא אתיופי בתנועות נוער קיימות, ומועדוניות נוער.

החינוך הבלתי פורמלי בישראל מהווה מסגרת משלימה למערכת החינוך הרשמית, ומאופיין בגמישות ובמתן מענה למגוון תחומים שבהם קיים חוסר במסגרות הפורמליות. תנועות הנוער בפרט ממלאות תפקיד חשוב בעיצוב זהותם של בני נוער ובהקניית ערכים חברתיים. עם זאת, המחקר הנוכחי מצביע על כך שבתחום זה קיימת הפרדה בולטת בין נוער ממוצא אתיופי לבין נוער אחר, תופעה שאינה קיימת במערכת החינוך הפורמלית. כמו כן, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתפיסות של בעלי תפקידים משפיעות מאוד על יצירת מרחב שייכות בטוח או לחלופין

[1] הביטוי "נוער ממוצא אתיופי" משמעו במאמר זה נוער ישראלי ממוצא אתיופי. בהתייחסות לכלל האוכלוסייה נעשה שימוש בביטוי "ישראלים יוצאי אתיופיה".

מרחב מבדיל. כאשר ההתייחסות לנוער ממוצא אתיופי היא גזענית או מתעלמת מצורכיהם הייחודיים נוצר מרחב מבדיל, אך כאשר יש הבנה והתייחסות לצורכיהם הייחודיים נוצר מרחב שייכות בטוח. גורם נוסף המשפיע על אופי המרחב הוא בחירתם של בני הנוער להיבדל מרצון למסגרות שבהן הם חשים שייכות.

ייחודו של מחקר זה טמון בגישתו החדשנית, השוללת את ההנחה כי יש לשלב את הנוער ממוצא אתיופי בכל מחיר. במקום זאת המחקר בוחן את האפשרות שמרחב שייכות בטוח עשוי לספק מענה שמרחב משותף אינו מסוגל לתת. גישה זו מתכתבת עם תיאוריות עכשוויות בתחום הרב-תרבותיות והחינוך הביקורתי, המדגישות את חשיבותם של מרחבים בטוחים עבור קבוצות מודרות. מחקרים קודמים הצביעו על כך שנוער ממוצא אתיופי בישראל מתמודד עם אתגרים ייחודיים, כגון קשיי השתלבות חברתית ואקדמית, וכן עם תופעות של גזענות ואפליה. עם זאת, רוב המחקרים התמקדו במערכת החינוך הפורמלית או בהיבטים כלליים של השתלבות חברתית, ומעט מאוד תשומת לב ניתנה לתחום החינוך הבלתי פורמלי. בנוסף, בספרות הקיימת, העוסקת בישראלים יוצאי אתיופיה, חסרה התייחסות מעמיקה לסוגיית מרחב השייכות הבטוח בהקשר של חינוך בלתי פורמלי. מחקר זה מרחיב את המושג של מרחב בטוח לכדי מרחב של שייכות, ומספק תובנות חדשות המבוססות על נתונים אמפיריים. בכך הוא תורם להבנה מעמיקה יותר של הדינמיקות החברתיות והחינוכיות המשפיעות על נוער ממוצא אתיופי בישראל.

בהתבסס על ממצאי המחקר מציע המאמר תובנות ומסקנות לגבי יצירת מרחבי שייכות בטוחים עבור נוער ממוצא אתיופי. הוא בוחן כיצד מסגרות אלה נתפסות כמעצבות את תחושת הזהות, השייכות והמסוגלות של בני הנוער, ומתייחס לתפיסות המשתתפים לגבי ההשלכות ארוכות הטווח של תחושות אלה על השותפות בחברה הישראלית. המאמר בוחן שני היבטים מרכזיים של מסגרות אלה עבור נוער ממוצא אתיופי: האם הן מהוות מרחב שייכות בטוח, המספק מענה לצורכיהם הייחודיים? האם המסגרות הייעודיות יוצרות הפרדה בין בני נוער ממוצא אתיופי לבין בני נוער אחרים? המחקר מכיר בכך ששני היבטים אלה עשויים להתקיים יחד, ומטרתו לבחון את מידת נוכחותם והשפעתם על חוויית הנוער המשתתף במסגרות אלה. באמצעות ניתוח מעמיק של הנתונים שנאספו מספק המחקר תובנות חשובות שיכולות לתרום לעיצוב מדיניות חינוכית וחברתית מותאמת יותר לצורכיהם של בני נוער ממוצא אתיופי בישראל.

סקירת ספרות

סקירת ספרות זו מתמקדת במספר נושאים עיקריים, הרלוונטיים למחקר הנוכחי. ראשית היא בוחנת את החינוך הבלתי פורמלי בישראל, ובייחוד את המסגרות לנוער, ומתייחסת למאפייניה הייחודיים של המערכת הישראלית. שנית, הסקירה מתעמקת במצבם של ישראלים יוצאי אתיופיה בישראל, ומתמקדת באתגרים ובמורכבויות שעימם מתמודדים בני נוער ממוצא אתיופי במערכת החינוך ובחברה הישראלית בכלל. בנוסף, הסקירה מתייחסת לתופעת המיקרואגרסיה, שהיא צורה עדינה אך מהותית של גזענות ואפליה, ובוחנת את השפעתה על חוויותיהם של בני נוער ממוצא אתיופי במסגרות החינוך הבלתי פורמלי. לבסוף הסקירה עוסקת במושג "מרחב בטוח" ובחשיבותו עבור קבוצות מודרות. במאמר זה בחרתי להשתמש

במונח "קבוצות מודרות" ולא "קבוצות מיעוט", שכן המונח "מודרות" מדגיש את התהליכים החברתיים והמבניים שמובילים להדרה, ולא רק את גודלה היחסי של הקבוצה בחברה.

חינוך בלתי פורמלי בישראל

החינוך הבלתי פורמלי הוא מסגרת משלימה למערכת החינוך הרשמית בישראל. הוא מאופיין בגמישות ובמתן מענה למגוון תחומים שבהם קיים חוסר במסגרות הפורמליות. ההשתתפות בפעילויות החינוך הבלתי פורמלי היא התנדבותית, וכמעט שאין עליהן פיקוח ממסדי (Kiilakoski & Kivijärvi, 2015). המסגרות הנכללות בחינוך הבלתי פורמלי מגוונות וכוללות פעילויות המתאימות לרבדים שונים בחברה ולצורכיהם של בני נוער רבים (Gross & Rutland, 2017b). בין החינוך הפורמלי (בית ספר) לבין החינוך הבלתי פורמלי קיימים הבדלים רבים, במיוחד בהיבטי זמן ומקום. בבית הספר המקום מוגדר וקיימת חובת נוכחות, ואילו בחינוך הבלתי פורמלי ישנם מרחבים חינוכיים מגוונים, ובני הנוער יכולים לבחור אם להשתתף בהם. מבחינת הזמן, החינוך הפורמלי מאופיין במסגרת זמנים קבועה, ואילו בחינוך הבלתי פורמלי קיימת גמישות רבה יותר, המותאמת לרצון היחיד והמסגרת (Goldratt & Cohen, 2016).

לעיתים קרובות מספק החינוך הבלתי פורמלי מענה לקבוצות מודרות, שמתקשות להשתלב במערכת הפורמלית (Gross & Rutland, 2017a). במאמר זה נדון בשתי מסגרות בלתי פורמליות עיקריות לנוער בישראל: ארגוני נוער ותנועות נוער. ארגוני נוער פועלים בדרך כלל דרך הרשות המקומית או המרכז הקהילתי. הם מתמקדים במתן מענה לאוכלוסיות ספציפיות או לסוגיות חברתיות, כגון פעילויות אידאולוגיות, דתיות, חברתיות או לימודיות. תנועות נוער פועלות תחת מטה ארצי ומהוות מסגרת של נוער למען נוער, המונעת מכוח אידאולוגיה מסוימת (Madjar & Cohen-Malayev, 2013). המשותף לכל המסגרות הוא הדגש הרב המושם על חיברות ועל יחסים בין-אישיים (Cohen & Romi, 2015). בניגוד לבית הספר, שבו התכנים והאינטרסים מוכתבים על ידי המדינה וקיימת חובת השתתפות, החינוך הבלתי פורמלי מאפשר לבני הנוער לבחור פעילויות המתאימות לאינטרסים המשותפים שלהם, וכך נוצרת סביבה חינוכית ייחודית ומותאמת יותר לצורכיהם (Gross, 2016).

נוער ממוצא אתיופי בישראל

על בסיס לקחי העבר ניסתה מדינת ישראל ליישב את העולים מאתיופיה בערים במרכז הארץ במטרה למנוע את ריכוזם בפריפריה, אולם המענק שהעניקה המדינה לרכישת בית היה נמוך ממחירי הדיור באזור המרכז (Ben-Porat et al.,2022), ובשל אפשרויות תעסוקה מצומצמות לא יכלו העולים לרכוש בתים במרכז הארץ אלא בשכונות מוחלשות. כך נוצרה מציאות של שכונות מצוקה, המאוכלסות בעיקר בעולים מאתיופיה (Fanta-Vagenshtein & Anteby-Yemini.2018). הילדים של עולים אלה גדלו בשכונות פריפריאליות עם מאפיינים מוכרים, כגון: שיעור גבוה של אבטלה בקרב ההורים, הגירה שלילית וסלקטיבית של האוכלוסייה החזקה, ומערך שירותים ציבוריים לא מפותח. בנוסף, המדיניות הממשלתית בעבר הייתה לשלוח את בני הנוער רק לבתי ספר דתיים, ולכן ההיצע החינוכי היה מצומצם. כתוצאה מכך באזורים אלה שיעור בני הנוער ממוצא אתיופי בבתי הספר הדתיים היה גבוה (Djerrahian, 2014).

הדור השני של העולים הושפע ישירות מקשיי העלייה, ובעקבות זאת רבים מהם נשארו במעמד

סוציו-אקונומי נמוך, בדומה להוריהם (Salamon& Kaplan, 2024). מחקרים עדכניים מראים קשר בין הגירה לבין בעיות התנהגות בדור ראשון ושני. ואכן, מלבד אתגרים לימודיים ניתן לראות אצל בני נוער ממוצא אתיופי גם קשיים התנהגותיים, המשפיעים על מעמדם במערכת החינוך ובחברה בכלל (Ben-Porat et al.,2022). נתונים אלה מצביעים על כך שהפער הלימודי, החברתי והכלכלי בין בני נוער ממוצא אתיופי לבין בני נוער אחרים תקף הן לדור הראשון והן לדור השני. זאת בניגוד לעליות אחרות, שאצלן הצטמצם הפער כבר בדור השני. הדבר נובע כנראה מכך שהפער לא טופל כראוי בדור הראשון ולכן עבר לדור השני (Abu-Rabia-Queder, 2019). מחקרים חדשים מראים כי רק מיעוט של בני נוער ממוצא אתיופי מאמינים שאנשי הצוות החינוכי יכולים להבין את מצוקתם ולתת מענה לבעיותיהם. בני הנוער חשים לרוב חוסר אכפתיות ואי-הבנה כלפי האתגרים שלהם (Yakhnich et al., 2023). בהתאמה לכך מרבית אנשי החינוך סברו כי החוויה החברתית של נערים ממוצא אתיופי היא של "אנחנו מול הם", ושהחברה ואנשי החינוך מנסים לפגוע בהם ומפלים אותם לרעה בשל צבע עורם (אינגדאו וישראל, 2021). בישראל קיים חוסר אמון עמוק בממסד ובמשטרה מצד קבוצות אתניות, כולל ישראלים יוצאי אתיופיה. קבוצות אלה טוענות שיש שיטור יתר, הנובע מדעות קדומות (Ben-Porat et al., 2022). נתונים עדכניים מראים כי רק 13% מכלל הישראלים יוצאי אתיופיה מביעים אמון במשטרה, לעומת 56% באוכלוסייה הכללית. שיעור המעצרים של בני נוער ממוצא אתיופי עומד על 5.6%, פי 3.3 משיעורם באוכלוסייה (Abu & Ben-Porat, 2021). האלימות המשטרתית הובילה בשנים האחרונות למחאות של ישראלים יוצאי אתיופיה, בעיקר ב־2015 בעקבות אלימות כלפי הקצין דמאס פיקדה, וב־2019 עקב הריגתו של סולומון טקה בידי שוטר (Keynan, 2020).

גזענות ומיקרואגרסיה

תיאוריית הגזע הביקורתית (CRT) מתארת את הגזענות כתופעה מערכתית ואידאולוגית, המהווה את הבסיס למערכת חברתית המשרתת את מעמדו וכוחו של האדם הלבן. גזענות זו אינה מתבטאת רק במופעים בוטים של שנאה או אלימות, אלא שזורה ביחסים היומיומיים בין אנשים, לעיתים באופן לא מודע (Gillborn, 2015).תיאוריית הגזע הביקורתית התפתחה בשנות השמונים של המאה ה-20, תחילה כביקורת על מערכת המשפט ובהמשך הורחבה לתחומי התרבות והחינוך. התיאוריה מדגישה כי הגזענות מושרשת בבסיס החברה הלבנה, וכי למרות ניסיונות לטשטשה היא עדיין מהווה בסיס למדיניות חברתית. כתוצאה מהגזענות הממוסדת נוצרו הבדלה, עליונות לבנה והטיה גזעית, בכל תחומי החיים (Christian et al., 2019).

"מיקרואגרסיה" הוא מונח המתאר תוקפנות ואפליה כלפי יחידים מקבוצות מודרות, המתבטאות באופן מובלע ויומיומי (Pérez Huber & Solorzano, 2015). את המונח טבע פירס (Pierce, 1970) כדי להבחין בין גזענות גלויה לבין ביטויים ומעשים יומיומיים, שאינם תמיד מזוהים כגזענות אך פוגעים ביחיד ומשמרים יחסי כוח חברתיים. סו ואחרים (Sue et al., 2007) הגדירו שלושה סוגי מיקרואגרסיה: מיקרו-התקפה - התקפה מילולית ישירה, הדומה לגזענות קלאסית; מיקרו-עלבון - התנהגות של גסות וחוסר רגישות למוצא ולתרבות של יחידים מקבוצות מודרות; ומיקרו-ביטול - ביטול הנרטיב, המחשבות או התחושות של האדם, השייך לקבוצה מודרת. הספרות מאפיינת מגוון התנהגויות ועמדות כמיקרואגרסיה, כגון: ההנחה שאדם בעל צבע עור כהה אינו מקומי, ההנחה כי האינטליגנציה של אדם מקבוצה מודרת נמוכה

יותר, או ההנחה שהתרבות הלבנה "שווה" יותר בהשוואה לתרבויות אחרות (Abu-Rabia-Queder, 2019; Nadal, 2011). בשנים האחרונות מיושמת תיאוריית המיקרואגרסיה גם בתחום החינוך. מחקרים בארצות הברית הראו כי מורים עשויים לפעול במיקרואגרסיה כלפי תלמידים מקבוצות מודרות, למשל באמצעות ציפיות נמוכות מהם (Johnson & Joseph-Salisbury, 2018). מחקרים אלה מצביעים על כך שתלמידים מקבוצות מודרות חשים פגיעה כתוצאה מהמיקרואגרסיה המופעלת עליהם (Kohli et al., 2017).

באשר למקרה הישראלי, חשוב להבין כיצד מיקרואגרסיה משפיעה על נוער יוצא אתיופיה במערכת החינוך ובחברה הרחבה. ההון התרבותי - המתייחס לידע, מיומנויות וסגנונות התנהגות, המועברים בין דורות - עשוי להיות שונה אצל נוער יוצא אתיופיה, והדבר משפיע על חוויותיהם במערכת החינוך. אתניות - המתייחסת לזהות קבוצתית המבוססת על מוצא, היסטוריה ותרבות משותפים - היא גורם שמשפיע על החוויות היומיומיות של נוער יוצא אתיופיה ועל האופן שבו הם חווים מיקרואגרסיה.

מרחב שייכות

את המונח "מרחב בטוח" טבעה תנועת נשים בסוף שנות העשרים של המאה העשרים, כדי לתאר מקום שבו נשים מרגישות בטוחות מפני פגיעה פיזית ורעיונית. מאז הושאל המונח לקבוצות מודרות נוספות, והוא מתאר רעיון דומה (Roestone Collective, 2014). מרחב בטוח נוצר כשמתקיימים מספר תנאים: היעדר איום של אלימות פיזית, הכלה של השונות של היחיד, אפשרות להביע דעות בתנאי שאינן פוגעות באחרים, ויכולת להתאגד מול כוחות פוגעניים (הרטל ואחרים, 2014). בספרות המחקרית נמצא שעצם ההגדרה של מקום כמרחב בטוח מובילה לשיח חיובי ומתחשב יותר בזולת (Cook-Sather, 2016). מטרתם של מרחבים כאלה היא ליצור מקום פיזי שבו יחידים מקבוצה מודרת יכולים להרגיש בטוחים ולהיות עצמם, ללא חשש מתוקפנות, סטריאוטיפים, הטרדה, גזענות, מיקרואגרסיה או אלימות פיזית (Roestone Collective, 2014).

במחקר המתואר במאמר זה השתמשנו במונח "מרחב שייכות" במקום "מרחב בטוח". זאת כדי להדגיש את חשיבות תחושת השייכות עבור בני נוער ממוצא אתיופי, מבלי להניח מראש שיש מרחבים שאינם בטוחים עבורם. המטרה היא להתמקד בחוויה החיובית של שייכות ונוחות, במקום בהיעדר ביטחון. כלומר, המחקר מבקש להדגיש את המרחבים שבהם בני נוער ממוצא אתיופי מרגישים שייכים ומקובלים, ולא רק את אלה שבהם הם חשים בטוחים מפני איומים חיצוניים. גישה זו מאפשרת דיון מעמיק יותר בחוויות החיוביות ובצרכים הרגשיים והחברתיים של בני הנוער, מעבר לסוגיית הביטחון הפיזי גרידא.

ב־2017 יצאה לפועל תוכנית "הדרך החדשה" של משרד ראש הממשלה, שמטרתה לשתף ולשלב יותר ישראלים ממוצא אתיופי בכל תחומי החיים. התוכנית דנה בין היתר במסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי. במסמכי התוכנית מוסבר הצורך בשמירה על מרחבים נפרדים רק בתנאי שהנוער ממוצא אתיופי מפיק מהם יותר תועלת מאשר מהשתתפות במסגרות משולבות, ובתנאי שהיחיד בוחר בכך. מאז תחילת יישום התוכנית מוקצים פחות תקציבים ייעודיים למסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי אך עדיין מתקיימת הפרדה מסוימת בשטח (משרד ראש הממשלה, 2017).

שאלות המחקר

- כיצד מתארים המשתתפים במחקר את תפקידן של המסגרות הייעודיות בעיצוב הזהות של בני נוער ממוצא אתיופי?
- מה מאפיין את היחס של בעלי תפקידים וארגונים כלפי נוער ממוצא אתיופי במסגרות החינוך הבלתי פורמלי, וכיצד יחס זה מעצב את אופי המרחב עבורם?
- כיצד באות לידי ביטוי תופעות של גזענות ומיקרואגרסיה במסגרות ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי, ומהי השפעתן על תחושת השייכות של הנוער?
- מהם הצרכים והחוזקות הייחודיים של נוער ממוצא אתיופי, וכיצד מסגרות ייעודיות מספקות מענה לצרכים אלה?

שיטה

שדה המחקר

המחקר הנוכחי נשען על עבודת שטח שהתקיימה ב־2020 (מהכני-בלקין ופרץ בן חיים, 2024) כחלק ממחקר מקיף יותר, שכלל 19 שכונות עירוניות בישראל. הבחירה בשכונות אלה נבעה מהמגוון האתני, הדתי, התרבותי והלאומי שלהן, והן מייצגות שטח גיאוגרפי רחב מצפון המדינה ועד דרומה. שכונות אלה, שקלטו עולים ממגוון קבוצות אתניות, עדיין נתפסות כ"שכונות עולים"; הן מתאפיינות בשיעורי אבטלה גבוהים, ריבוי משפחות הנעזרות בשירותי רווחה, ודירוג סוציו-אקונומי נמוך (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). הרכב האוכלוסייה בשכונות אלה מגוון וכולל תושבים שעלו ממדינות מוסלמיות בתחילת ימי המדינה, עולים מברית המועצות שעלו בשנות ה-90, ועולים מאתיופיה. חשוב לציין כי בכל השכונות הנחקרות ישראלים יוצאי אתיופיה אינם הרוב, וזאת כדי לאפשר חקירה של יחסי הגומלין בין קבוצות אתניות שונות.

המחקר הנוכחי נערך במתודולוגיה איכותנית-אתנוגרפית (Venegas & Huerta, 2010), שנועדה לאפשר הבנה מעמיקה של חוויותיהם והתנסויותיהם של בני נוער ממוצא אתיופי במסגרות שונות. המחקר התמקד בחמש מתוך 19 הערים שנכללו במחקר הרחב, ובהן נצפו שלושה סוגים של מסגרות נפרדות לבני נוער ממוצא אתיופי: תנועת נוער ייעודית לנוער ממוצא אתיופי ("סניף עולים"); מועדונית נוער לילדים בשכונות עם ריכוז גבוה של ישראלים יוצאי אתיופיה; ושתי תנועות נוער באותו מרחב: האחת משרתת בעיקר נוער ממוצא אתיופי והאחרת את שאר בני הנוער. איסוף הנתונים כלל תצפיות משתתפות במסגרות הנוער השונות וראיונות עומק חצי-מובנים עם בני נוער, מדריכים ואנשי מקצוע.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה עשרה תושבים ממוצא אתיופי, שלושה בעלי תפקידים ממוצא אתיופי, 14 בעלי תפקידים שפועלים בשכונה ושאינם ממוצא אתיופי, ושלושה תושבים שאינם ממוצא אתיופי. בעלי התפקידים הם מנהלי מרכזים קהילתיים, מדריכים בתנועות נוער ובמועדוניות, בכירים ברשות המקומית ובעלי תפקידים הקשורים לנוער. התושבים הם בני נוער המשתתפים במסגרות הייעודיות, אימהות לבני נוער ותושבים שונים. כדי להבהיר לקורא את הרכב אוכלוסיית המחקר מצורפת טבלה (לוח 1). הטבלה כוללת עיר (מסומנת במספר), מסגרת נוער, האות הראשונה של השם, מוצא ותפקיד.

לוח 1

אוכלוסיית המחקר

עיר	מסגרת לנוער	שם המרואיין	האם המרואיין ישראלי ממוצא אתיופי	תפקיד
1	מועדונית ייחודית לנוער ממוצא אתיופי, סניף בני עקיבא נפרד	ד׳	לא	יו״ר סיירת הורים
		מ׳	לא	קידום נוער
		א׳	לא	מנהל מתנ״ס
		ג׳	כן	מדריך מועדונית נוער
		מ׳	לא	חניך בתנועת נוער
		צ׳	לא	מדריכה בתנועת נוער
		י׳	לא	מדריך בתנועת נוער
2	שתי תנועות נוער נפרדות	ה׳	לא	תושבת בשכונה
		א׳	לא	רכז סיירת הורים
		י׳	לא	תושב בשכונה
		ע׳	כן	מנהל במחלקת נוער
		ש׳	כן	חבר מועצה
3	סניף בני עקיבא נפרד לנוער ממוצא אתיופי	ג׳	לא	חניכה בתנועת נוער
		ת׳	כן	חניכה בתנועת נוער
		א׳	לא	רכזת נוער
		ש׳	כן	מדריכת נוער
4	מועדונית נוער ייעודית לנערים ממוצא אתיופי	י׳	לא	מנהל מרכז קהילתי
		א׳	כן	מדריכה במועדונית
		י׳	כן	חניך במועדונית
		א׳	לא	בכירה ברשות המקומית
		א׳	כן	רכזת מחלקת קליטה
5	שתי תנועת נוער נפרדות	י׳	לא	מדריך בא׳
		ד׳	לא	מדריך בא׳
		א׳	לא	מדריך בס׳
		ר׳	לא	רכז נוער במרכז הקהילתי
		ח׳	כן	חניך
		ת׳	כן	רכזת במחלקת נוער
		א׳	כן	אמא לנער ממוצא אתיופי
		ט׳	כן	אמא לנער ממוצא אתיופי
		נ׳	כן	מגשרת

כלי המחקר

המחקר הרחב הוא איכותני, וכלל שלושים ראיונות עומק בכל שכונה. הראיונות נחלקו לשלוש קבוצות: עשרה ראיונות עם בעלי תפקידים בשכונה, עשרה ראיונות עם תושבים ממוצא אתיופי ועשרה ראיונות עם תושבים שאינם ממוצא אתיופי. המראיינים השתמשו במדריך ריאיון ייחודי לכל קבוצה, המותאם לרקע המרואיין. השאלות בריאיון כללו התייחסות לשכונה וליחסים בין התושבים. בראיונות עם התושבים נשאלו שאלות על מערכות היחסים עם אוכלוסיות אחרות, מרחבי מפגש, שאיפות לגבי השכונה והיחסים בה, ועל אירועים חשובים שמתרחשים בין התושבים. בעלי התפקידים נשאלו על מאמציהם ומאמצי ארגוניהם לפעול לאור היחסים בין הקבוצות המגוונות, על קשיים ואתגרים במערכות היחסים ובשכונה ועל פתרונות אפשריים. הראיונות עם שלוש הקבוצות אפשרו לבחון את היחסים מזוויות שונות, וחשפו צרכים, קשיים ואתגרים בשכונה. רוב הראיונות התקיימו פנים אל פנים; עם בעלי תפקידים במשרדיהם, ועם תושבים בסביבת מגוריהם. מקצת הראיונות התקיימו בתוכנת זום עקב מגפת הקורונה. כל ריאיון הוקלט בהסכמת המרואיין ותומלל כשבועיים לאחר מכן. במחקר זה נעשה שימוש בשלושים ראיונות, שהתייחסו לנוער ממוצא אתיופי ולמסגרות הייעודיות לו.

הליך המחקר

במחקר השתתפו שמונה אנשי צוות, שהתחלקו לארבעה צוותים. כל צוות כלל חוקר ועוזר מחקר, והתמקד בחמישה יישובים שונים. לחוקרים ולעוזרי המחקר רקע אתני מגוון. גיוס המשתתפים נעשה בשיטת "כדור השלג" (Biernacki & Waldorf, 1981). הגיוס החל מראיונות עם מנהלי מרכזים קהילתיים ובעלי תפקידים ברשות המקומית, והם הפנו לאנשים נוספים. שיטה זו אפשרה לגייס מגוון רחב של תושבים, המייצגים את השכונה מבחינת גיל, מצב משפחתי, אמונה דתית, קבוצה אתנית ועוד.

ניתוח הנתונים התבסס על שיטת "התיאוריה המעוגנת בשדה" (Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). הראיונות והתצפיות נותחו במטרה לחפש משמעות, פרשנות והכללה, ובניסיון למצוא מכנה משותף בין הממצאים. הניתוח כלל חלוקה לקטגוריות, התאמה לנתונים והתאמה בין הקטגוריות. תהליך הניתוח עבר שלבים של קידוד פתוח, קידוד צירי, קידוד מוכוון, יצירת היררכיות בין הקטגוריות ויצירת מבנה תיאורטי (Charmaz, 2006).

אתיקה מחקרית

המחקר נערך מתוך הקפדה על כללי האתיקה המחקרית. כל המשתתפים (או הוריהם במקרה של קטינים) חתמו על טופסי הסכמה מדעת. לצורך שמירה על פרטיות המשתתפים שונו כל השמות והפרטים המזהים, וזהות הערים והשכונות לא תיחשף במאמר זה. המידע מוצג באופן כללי כדי למנוע זיהוי של משתתפים או מסגרות ספציפיות.

ממצאים

ניתוח הנתונים העלה ארבע תמות מרכזיות: **הפרדה במסגרות של נוער ישראלי ממוצא אתיופי**, המתמקדת בהבדלים בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי; **מניעים ליצירת מרחב ייעודי לנוער ממוצא אתיופי**, הכוללים אי-התמודדות, גזענות ומענה לצרכים ייחודיים; **התייחסות לנוער ממוצא אתיופי במסגרות ייעודיות להם**, המתבטאת בריחוק ובמיקרואגרסיה מחד גיסא, ובתחושת נוחות וביטחון מאידך גיסא; **השלכות של מסגרות נפרדות**, הנעות בין ריחוק והסתגרות לבין תחושת שייכות.

הפרדה במסגרות של נוער ישראלי ממוצא אתיופי

"בבתי ספר רואים שהנוער יוצא אתיופיה משולב עם שאר האוכלוסייה גם בהפסקות, אך [כ] שזה מגיע לחינוך הבלתי פורמלי יש הפרדה בין [בני] הנוער. הם לא רואים אותם בתור חברים שלהם" (ת', רכזת במחלקת נוער).

בני נוער ממוצא אתיופי נפגשים במסגרות שונות עם בני נוער שאינם ממוצא אתיופי, הן בחינוך הפורמלי הן בחינוך הבלתי פורמלי. בשכונות שבהן פעל המחקר התגלה הבדל ברור בין שתי המסגרות; בחינוך הפורמלי, כלומר בבית הספר, ישנם מרחבים משותפים לכולם וקיימים יחסי ידידות בין בני הנוער השונים. לעומת זאת, בחינוך הבלתי פורמלי, המתרחש אחרי שבני הנוער חוזרים למרחב המגורים שלהם, ניכרת הפרדה במסגרות בין בני הנוער ממוצא אתיופי לבין אלה שאינם ממוצא אתיופי. המרחב הופך להיות הומוגני, ללא גיוון בין האוכלוסיות השונות: "החיבורים קורים בבתי ספר. למשל הבן שלי נמצא בבית ספר ר', הוא מכיר תלמידים אחרים וחבר שלהם, ועם זאת אחרי בית ספר אין כל כך קשר ביניהם" (א', תושבת).

במקרים רבים בני הנוער ממוצא אתיופי גרים בשכונות שבהן יש אחוז גבוה של תושבים ממוצא אתיופי. יש הטוענים כי ההפרדה במסגרות לאחר בית הספר נובעת מהגיאוגרפיה של מגורי בני הנוער השונים. לכן במסגרות הבלתי פורמליות, הנמצאות בשכונה, בני נוער אלה נמצאים בנפרד משאר חבריהם מבית הספר: "בבית ספר באמת שלא הרגשתי בהבדל, הייתי חלק מהחבר'ה. חבר'ה אתיופים שיחקו עם נצ'ים (לבנים) וזה לא היה מחולק כמו בשכונה. כשהייתי חוזר לשכונה ידעתי באופן חד וחלק שאני חוזר לקבוצה כל-אתיופית ואין לך לאן לברוח עם זה" (י', חניך).

קיימים שלושה סוגי מסגרות ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי: **מועדוניות נוער; שתי תנועות נוער,** הנמצאות באותו מרחב אך בפועל תנועת נוער אחת מיועדת לנוער ממוצא אתיופי ותנועת הנוער האחרת מיועדת לנוער שאינו ממוצא אתיופי; והמסגרת השלישית היא **"סניף עולים"** של תנועת הנוער "בני עקיבא", המיועד לנוער ממוצא אתיופי. להלן הרחבה על שלושת סוגי המסגרות:

מועדוניות נוער - בשכונות שבהן התמקד המחקר התגלה כי רוב המשתתפים במועדוניות הנוער בשכונה הם נערים ממוצא אתיופי. במקרים רבים המועדוניות נפתחו מטעם הרשות במטרה לתת מענה לנוער ממוצא אתיופי. בעבר היו תקציבים שיועדו לאוכלוסייה זו, אך כיום רוב התקציבים מיועדים לנוער בסיכון, לאו דווקא נוער יוצא אתיופיה, וכלל בני הנוער בשכונה מוזמנים להשתתף. בפועל, התדמית של המועדונית נשארה כשהייתה, ורק נוער ממוצא אתיופי משתתף במועדוניות נוער אלה:

> בגילאי הנוער והילדים מתקיימת חלוקה מאוד ברורה בין האתיופים ושאר הקבוצות. בעבר הייתי משתתף במועדונית אחר הצוהריים ו־95% היו יוצאי אתיופיה. בשכבת

הגיל שלי כולם היו יוצאי אתיופיה, ובשכבה שמעליי היה אחד בלבד שאינו יוצא אתיופיה. לא היו מערכות יחסים בין קבוצות הילדים והנוער (י', חניך).

שתי תנועות נוער הפועלות באותו מרחב - בשתי שכונות גדולות שבהן התמקד המחקר נתקלנו בתופעה ייחודית: שתי תנועות נוער הפועלות באותו מרחב. התנועות דומות באפיון שלהן, כגון: מיועדות לאוכלוסייה דתית/חילונית, נוער בסיכון/לא בסיכון, אך לתנועת נוער אחת מגיע נוער ממוצא אתיופי ואילו לתנועת הנוער האחרת מגיע נוער שאינו ממוצא אתיופי: "מבחינת הקבוצות של הנוער יש הרגשה מאוד ברורה שס' (תנועת נוער) זה של נצ'ים וא' (תנועת נוער) ליוצאי אתיופיה, ואף אחד לא מתערבב" (ד', מדריך תנועת נוער).

"סניף עולים" - המסגרת השלישית שבה יש פעילות ייעודית לנוער ממוצא אתיופי היא "סניף עולים" של תנועת הנוער "בני עקיבא". המטרה הראשונית של הסניף הייתה לתת מענה לעולים חדשים כי במסגרות אחרות לא היו המשאבים או הידע הנחוצים להתמודדות עם נוער עולה. כיום כמעט אין עלייה מאתיופיה ורוב הנוער ממוצא אתיופי נולד בארץ, ואף על פי כן הסניפים עדיין קיימים ופעילים. בשתי שכונות שבהן חקרנו נמצא סניף העולים במרחק עשר דקות הליכה מהסניף הראשי: "כואב שגם המקום הזה של סניף עולים עדיין קיים בשכונה ואין סניף מעורב. שלא תבינו אותי לא נכון, הסניף היה הבית שלי והייתי קשורה מאוד לכולם אבל היום נראה לי מוזר שהילדים שלי ילכו לסניף כזה" (ש', מדריכה בבני עקיבא).

מניעים ליצירת מרחב ייעודי לנוער ממוצא אתיופי

המחקר גילה שתי נקודות מבט שונות, המצויות בבסיסן של מסגרות ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי. הראשונה מתייחסת לבני נוער ממוצא אתיופי באֲחֵרוּת (Otherness), והשנייה מבטאת רצון לחיזוק האני של נוער זה. נקודת מבט של אֲחֵרוּת יוצרת שתי תופעות: אי התמודדות עם חוזקות ומורכבות של קבוצות נוער בעלות הרכב מגוון, וגזענות. ואילו הרצון לחיזוק האני של נוער ממוצא אתיופי נותן מענה לצרכים ייחודיים של נוער זה.

אי התמודדות

כאשר לקבוצת בני נוער שמשתתפת בפעילות יש הרכב אתני וזהותי מגוון אזי נדרשת התמודדות עם האתגרים והחוזקות של הקבוצה. התמודדות זו נובעת מהבנת הנרטיב של כל חלק בקבוצה ושל הצרכים הייחודיים שלו. בני אדם, ובעיקר בני נוער וילדים, נוטים ליצור חברויות על בסיס משותף, ועל מנת ליצור חברויות בין בני אדם מרקעים שונים יש צורך לפעול. במסגרת אחת שבה יש בני נוער מרקעים מגוונים יש צורך בהתערבויות חברתיות כדי שתיווצר חברות אמיתית. התערבויות אלה דורשות חשיבה ומשאבים. אי התמודדות עם נושאים אלה עלולה ליצור ריבים וניתוק בין בני הנוער השונים: "יש משהו מצד הממסד שנוח לו שיהיו קבוצות נפרדות, כך אין ריבים בין הקבוצות" (א', מדריך).

כמה מסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי "נולדו מהשטח". כלומר, הנערים מעדיפים להצטרף למסגרות שיש בהן בני נוער דומים להם מבחינת זהותית. כמו כן, למובילי המסגרות הפועלות בשכונה אין רצון או משאבים לשנות את המצב והם משאירים את המרחב מופרד:

במקום של ס' (תנועת נוער) מול המקום של א' (תנועת נוער) אף אחד לא מרגיש במקום השני נוח, גם בניסיון של שיתופי פעולה זה לא הלך. אני חושב שזה גם כי השטח רוצה את זה, וגם כי לממסד נוח במקום הזה (ד', מדריך בתנועת נוער).

בעבר, כאשר בני נוער עלו מאתיופיה, היה צורך אמיתי במסגרות נפרדות, אשר נתנו מענה לצרכים של העולים החדשים, כגון הנגשה של השפה והתרבות הישראלית. יש מקומות בארץ שבהם המסגרות הנפרדות לנוער, שבעבר פעלו כדי לתת מענה לעולים החדשים, עדיין פועלות באותה מתכונת. זאת למרות שרוב הנוער שמשתתף במסגרות האלה הוא דור שני ושלישי בארץ. בעלי תפקידים וארגונים לא בוחנים מחדש את המסגרות האלה ואת הצורך בהן כיום:

> סניף העולים קם לפני עשרים שנה, כאשר ראו שהילדים האתיופים מרחוב הנ' לא היו מגיעים לתנועת נוער הקרובות אליהם הביתה. הניסיון היה להקים סניף שבו הם ירגישו בבית מכל הבחינות, וברגע שהם ירגישו בנוח בחברה הישראלית יסגרו את הסניף עולים והם ישתלבו בסניף הראשי. זה לא קרה עדיין (צ', מדריכה בתנועת נוער).

יש תושבים שחשים שמסגרות הנוער לא בודקות את נחיצות ההפרדה בין נוער ממוצא אתיופי ובין נוער שאינו ממוצא אתיופי, אף על פי שכיום כולם נולדו וחונכו בארץ. בנוסף יש ביקורת מצד התושבים על כך שלא בודקים עם ההורים והחניכים האם הם רוצים מסגרות נפרדות: "לא באמת שואלים את התושבים ואת ההורים של החניכים אם יש צורך בהפרדה, זה פשוט ממשיך מאז שהיה צורך" (מ', מדריך בתנועת נוער).

הארגונים הגדולים יוצרים מסגרות נפרדות לבני נוער מהקבוצות האתניות השונות, או לחלופין המציאות בשטח מכתיבה את ההפרדה. עם זאת, הארגונים הגדולים לא משתדלים לשנות את המציאות בשטח ובוחרים באסטרטגיית אי התמודדות. המסגרות שמתויגות לנוער ממוצא אתיופי מרחיקות את הנוער שאינו יוצא אתיופיה, ובכך נוצרת הפרדה ואי שיתוף פעולה בין קבוצות בני נוער שונות: "תופעה מאוד מעניינת שאנחנו רואים, כאשר מגיעים נערים שאינם יוצאי אתיופיה למועדונים אלה הנוער יוצא אתיופיה יוצא" (ת' , רכזת במחלקת נוער).

גזענות

"אם יוצאים אחר הצוהריים לרחוב, רואים חבורות שלמות של נערים בלי שום 'לבן' אחד" (נ', מגשרת).

כאמור, לבני נוער ממוצא אתיופי יש מרחבים נפרדים משאר בני הנוער. ההפרדה נוצרת בעיקר בחינוך הבלתי פורמלי. הממצאים מצביעים על כך שמספר גורמים יוצרים את המסגרות האלה. הגורם העיקרי הוא גופים מאורגנים, כגון: מרכזים קהילתיים, רשות מקומית ותנועות נוער. ההפרדה נעשית במתכוון ובידיעה מלאה, ולרוב אין שום רצון לשנות את המצב: "יש ממש חומה בין האוכלוסיות השונות בעיר; גם לגבי הנוער יש את א' ליוצאי אתיופיה וס' ללבנים. בהתחלה ממש ניסיתי לשנות את המציאות אבל אז המנהלת מתנ"ס אמרה לי שכך זה ושאני לא אנסה לשנות את זה" (ד', מדריך בתנועת נוער).

בתנועות נוער מסוימות יש רצון לתחזק את ההפרדה; ההנהלה והמדריכים חשים שהם "באים להציל" את הנוער ממוצא אתיופי ועל כך הם מקבלים תמיכה כלכלית ורעיונית. ערבוב בין האוכלוסיות לא מאפשר לשווק את הרעיון שלפיו הם המצילים:

> כאשר הלכתי לגייס חניכים הלכתי רק לבית ספר ה' כי ידעתי ששם יש רוב ליוצאי אתיופיה. הייתה אמירה מלמעלה שהסניף צריך להיות רוב של יוצאי אתיופיה,

מלמעלה עדיפות לראות כמה שפחות נצ'ים כי זה סניף עדה וזה לא נראה טוב שיהיו הרבה לבנים (נ', מדריכה בתנועת נוער).

מענים ייחודיים

המחקר גילה שלנוער ממוצא אתיופי יש צורך במענים ייחודיים, כגון: עבודה עם הורי הנערים, חיזוק הזהות, התמודדות של נוער מודר, עבודה פרטנית והתמודדות עם המשטרה. ההתמודדות העיקרית היא עבודה עם הורי הנערים. ברוב המקרים הורי הנערים עלו לארץ ישראל המודרנית ממדינה מתפתחת, וכמו בכל הגירה יש קשיים במעבר בין התרבויות, בייחוד במקרים שבהם יש פער גדול בין מדינת המוצא למדינה הקולטת. בעלי התפקידים, הרואים בהורים חוליה בשרשרת הזהות של הנער, יוצרים מסגרות המחברות את ההורים ואת הנרטיב שלהם לנער:

> לדעתי ההורים שעלו לארץ לא יודעים כיצד להתמודד מול הנערים האלה ולא נותנים להם פתרונות מעשיים לטפל בבעיה. מה שהם עושים זה רק מניעה, אבל אין מי שיעזור להם לא להגיע לשם. התפקיד שלנו זה לא רק לעבוד עם הנער אלא לעבוד ביחד, הורה וילד (א', מנהל מתנ"ס).

במסגרות מסוימות דיברו על כך שהנוער ממוצא אתיופי מרוחק מהוריו, ושיש צורך לחזק את החיבור של הנערים לזהות ולמוצא שלהם באמצעות הכרת הנרטיב שלהם:

> מה שחשוב שהצעירים מתוך הקהילה לא מכירים את הסיפור, וזה מרחיק אותם מהורים שלהם ומעצמם. העלייה האחרונה הייתה בשנת 1996, זה אומר שהילדים נולדו כאן בארץ והם לא יודעים כלום על מה שההורים שלהם עברו, וזה מרחיק אותם מאיתנו (ש', חבר מועצה).

מענה ייחודי נוסף לנוער ממוצא אתיופי הוא ההתייחסות להדרה שלהם כקבוצה ממוקדי הכוח של החברה הישראלית, אשר משליכה על תפיסת הזהות העצמית שלהם: "לנוער ממוצא אתיופי יש ביטחון עצמי נמוך, כי במהלך השנים הם הרגישו שהחברה הישראלית מפנה להם כתף קרה. צריך לחזק להם את המורשת ואת הזהות, ללמד אותם את ההיסטוריה שלהם ובכך לתת להם להיות גאים במי שהם" (ש', חבר מועצה).

במרחבים הייעודיים הגישה היא לא בהכרח קבוצתית, אלא ניתן מענה ייחודי לכל פרט. התייחסות לפרט מאפשרת לראות את החוזקות והאתגרים שלו, ולתת לו מענה שהוא ייחודי לו: "לגבי המועדון שיש בו רק צעירים ממוצא אתיופי, הוא נותן מענה איפה שצריך, בלי הדגל של השילוב. צריך להסתכל על הפרט ולהגדיל ולחזק אותו. צריך לגרום לצעירים להרגיש גאווה במי שהם, רק כך יהיה שילוב" (י', מנהל מרכז קהילתי).

מורכבות נוספת שיש לשים לב אליה היא ההתמודדות של הנוער עם המשטרה. משרד המשפטים הוציא מסמך שבו הוא מתאר את האכיפה של המשטרה נגד נערים ממוצא אתיופי. התיאור מבהיר את המקום של המשטרה בחיי הנערים. מסגרות שמתייחסות לנושא מבינות שההתמודדות של נערים ממוצא אתיופי עם המשטרה הינה ייחודית להם, ולכן נותנות להם כלים להתמודד עם הסביבה והמשטרה:

> הרבה נערים באו אליי ואמרו לי שהם מרגישים שהמשטרה מתייחסת שונה אליהם כי הם ממוצא אתיופי. פניתי למפקד תחנת המשטרה בתלונה. הוא אמר

> לי שזה לא נכון, אז אמרתי לו "אם אתה גבר בוא נעשה ניסוי". התחבאנו מתחת למדרגות שליד גן משחקים. הזמנתי נערים לבנים שיעשו רעש והזמנתי משטרה. כשהשוטרים הגיעו הם רק ביקשו שיתפזרו. אחר כך הזמנתי נערים אתיופים ושוב הזמנתי משטרה. כשהמשטרה הגיעה היא צעקה והרביצה. מפקד התחנה שישב לידי במדרגות היה בהלם (א', יו"ר סיירת הורים).

התייחסות לנוער ממוצא אתיופי במסגרות ייעודיות להם

המחקר חשף שני סוגי התייחסות של בעלי תפקידים אל בני נוער במסגרות הייעודיות להם: האחד שלילי, וניתן לתיאור כמיקרואגרסיה וריחוק; והאחר חיובי, של יצירת הרגשת נוחות וביטחון.

מיקרואגרסיה

בעלי תפקידים רבים שרואיינו במסגרת המחקר סבורים שבני הנוער ממוצא אתיופי חסרים הון תרבותי, כלכלי וחברתי, ולפיכך מתייחסים אליהם באופן שונה מאל שאר בני הנוער. האמירות וההתנהגויות שבעלי התפקידים הפנו כלפי נוער ממוצא אתיופי מוגדרות כמיקרואגרסיה. כאן נחלק את הממצאים לשלושה סוגים של מיקרואגרסיה: מיקרו-התקפה, מיקרו-ביטול ומיקרו-עלבון.

מיקרו-התקפה דומה לגזענות קלאסית, נאמרות אמירות מעליבות הנובעות מתחושת עליונות של הפוגע. ההבדל בין אמירות של גזענות קלאסית לבין מיקרו-התקפה הוא שהאמירה מלווה בהסבר רציונלי לנחיתות. אמירות אלה נאמרות במרחב שבו הפוגע מרגיש נוח להגיד אותן. הממצאים מראים שבעלי תפקידים משתתפים במיקרו-התקפה בתארם את בני הנוער ממוצא אתיופי; על פי רוב הם מתארים אותם כעבריינים, שהוריהם אינם נושאים באחריות עליהם. בנוסף, ההתייחסות לבני הנוער היא תמיד כקבוצה. בעלי התפקידים התבטאו כך בשיחות סגורות ולא בפני ישראלים יוצאי אתיופיה: "הרבה מהנוער נמצא בחוסר מעש ומשוטט, אין לו מקום להיות בו אחר הצוהריים. במצב כזה הרבה מהחבר'ה מסתובבים סתם ושורפים זמן [...] הם גם עושים שטויות; גונבים, מעשנים, והשם יודע מה עוד" (א', מנהל מרכז קהילתי).

התפיסה שכל הנוער ממוצא אתיופי הוא עבריני היא נחלתם של בעלי תפקידים רבים. ההתייחסות הכללית השלילית נובעת מתפיסות גזעניות, שבאות לידי ביטוי במיקרואגרסיה כלפי בני הנוער. בנוסף, ישנם בעלי תפקידים שטוענים שחסרה לנוער ממוצא אתיופי סמכות הורית, ולכן הוא מתדרדר להתנהגויות בעייתיות בשכונה: "אם אחוז שלהם בעיר הוא חמש אחוז, אני רואה אותם בגנים מעשנים ושותים אלכוהול ארבעים אחוז, וזה התמודדות מאוד לא פשוטה כי אין הורים שייקחו אחריות" (ד', יו"ר סיירת הורים).

מיקרו-עלבון הינו התנהגות גסה וחסרת רגישות למוצא ולתרבות של יחידים מקבוצות מודרות. המסר שנאמר מעליב את האדם השייך לאותו מיעוט גם אם הפוגע לא בהכרח התכוון לפגוע. בעלי תפקידים יוצאים מנקודת הנחה שבני הנוער ממוצא אתיופי צריכים מסגרות נפרדות כיוון שהם נחותים מבני הנוער האחרים: "הסניף בנ' נולד בשביל לתת מענה לילדים ברחוב, לעומת זאת הסניף הראשי המטרה שלו לתת ערכים. ואם ילד מהנ' שהיה ברחוב יגיע לסניף הראשי הוא לא ירגיש שייך" (י', מדריך בתנועת נוער).

מקבלי החלטות ברשות המקומית ובארגונים חברתיים מתייחסים לנוער ממוצא אתיופי

במיקרואגרסיה מסוג עלבון. על סמך תפיסתם, שכל הנוער ממוצא אתיופי הוא נחות, הם מחליטים להפריד את המסגרות. בהתאמה המענה שנותנות המסגרות הייעודיות לנוער ממוצא אתיופי אינו איכותי: "אני יודעת שיש בעיה עם הנוער [...] אני גם יודעת שיש עבריינות ובעיות עם הנוער, ולכן אני חושבת שצריך להשקיע בהם במסגרות מיוחדות שיתנו להם מענים לזה" (א', בכירה ברשות המקומית).

בגלל מיקרואגרסיה ותפיסה שהנוער הוא עברייני יש שמתרצים את קיומן של מסגרות נפרדות לנוער ממוצא אתיופי בצורך להגן על "הנוער הנורמטיבי" בשכונה: "נראה לי לא שייך שהחניכים של רחוב נ' ורחוב ג' יהיו ביחד בסניף. אם גנבו לילד אופניים הוא יחשוד בחבר שלו לשבט" (י', מדריך בתנועת נוער).

מיקרו-ביטול מתאפיין בביטויים ששוללים את התרבות, הנרטיב והקושי של היחיד מקבוצה מודרת. בעלי התפקידים בשכונה התבטאו כלפי נוער ממוצא אתיופי במיקרו-ביטול בכך שביטלו את התרבות, את המוצא ואת התפקוד ההורי. הביטול מתרץ את הצורך במסגרות נפרדות לבני נוער ממוצא אתיופי. מצד אחד בעלי תפקידים וארגונים מבינים שיש לבני נוער ממוצא אתיופי צרכים ייחודיים ולכן צריך מסגרות נפרדות, אך מצד אחר המסגרות האלה מחזקות את ביטול הזהות של בני הנוער ממוצא אתיופי, בעיקר מול ההורים. חוסר שיתוף פעולה עם ההורים וביטול התפקיד ההורי מצד בעלי התפקידים יוצר, לתפיסתם, צורך במסגרות שממלאות את התפקיד ההורי החסר: "יש פער תרבותי גדול מדי. היה אבא של חניך שהיה צייד אריות באתיופיה, כולם כיבדו אותו שם, וכאן - מה הוא יכול לתת לילדים שלו? וכך הילדים שלו מתייחסים אליו" (י', מדריך בתנועת נוער).

ביטול התרבות והזהות של נוער ממוצא אתיופי בא לידי ביטוי גם בשלילה של היכולת של הוריהם לטפל בהם. לתפיסת הארגונים ובעלי התפקידים ההורים אינם סמכות חינוכית ואינם יכולים לשאת באחריות על הילדים שלהם: "ההורים לא באמת יודעים מה קורה עם הילדים שלהם ואין דחיפה של ההורים למקומות של הצלחה" (צ', מדריך בתנועת נוער).

אמירות של מיקרו-ביטול מבטאות חוסר יכולת להכיר בתרבות של היחיד מקבוצה מודרת ובקושי הכרוך בהשתייכות לקבוצה כזו. בעלי תפקידים לא הצליחו לחבר את בני הנוער ממוצא אתיופי למסורת שלהם וביטלו את הקושי שלהם בכך שטענו שהם משתמשים ב"אתיופיות" שלהם כדי לא להתמודד: "כל החניכים [ממוצא אתיופי] משתמשים במשפט 'אני אתיופי', כאילו אני גזעני ולכן אני לא מביא לו מה שהוא רוצה [...] אל תשתמש במשפט הזה בשביל לקבל הנחות" (י', מדריך בתנועת נוער).

ריחוק וחוסר נוחות

בעלי תפקידים, הורים לנערים ממוצא אתיופי והנערים עצמם דיברו על נוחות וחוסר נוחות שהמסגרת החינוכית יוצרת. נוחות מתבטאת בכך שבני הנוער לא מרגישים זרות במרחב. במסגרות לנוער שבהן האוכלוסייה מגוונת בני נוער ממוצא אתיופי מרגישים שונות, הנובעת מצבע העור, מהמצב הסוציו-אקונומי של ההורים ומהתרבות הייחודית. הנוחות שהם מדברים עליה במסגרת היא המרחב הבטוח והרגשת השייכות שהם מרגישים בינם לבין עצמם ועם הסביבה: "כאשר יש פעילות ייחודית לבני נוער יוצאי אתיופיה אנחנו רואים שהם יותר מגיעים ומשתתפים מאשר בפעילות שהיא לכלל הנוער" (ע', רכז במחלקת נוער). הממצאים מצביעים

על שלושה תחומים שבהם בני נוער ממוצא אתיופי מרגישים אי נוחות וחוסר ביטחון במצבם: **זרות, מצב כלכלי ופרקטיקה דתית**. להלן פירוט:

זרות של נוער ממוצא אתיופי נובעת מסיבות רבות, שפורטו בתחילת פרק הממצאים. מסגרות שאינן מתמודדות עם תחושת הזרות שמרגישים בני הנוער מותירות אותם עם קושי להתחבר לבני נוער אחרים:

> הצעירים בשכונה מצטיירים כנוער בסיכון, למרות שהם אולי לא בהכרח כאלה, ובגלל זה אחרים אינם רוצים להתחבר אליהם [...] ממש רואים אותם כנוער במצוקה. אנחנו לא נוער במצוקה, תרגיעו! במסגרות שלנו הם מרגישים שייכים [כיוון ש] אף אחד לא מתייחס [אליהם] כאל נוער בעייתי (נ', מגשרת).

כאשר מתייחסים לנוער ממוצא אתיופי במיקרואגרסיה הם חשים זרות במרחב ובמסגרות הנוער. לכן הם מעדיפים להיבדל מרצון, וכך לא נוצר קשר עם שאר בני הנוער: "הנערים [ממוצא אתיופי] מנסים לפתח קשרים עם בני נוער אחרים בשכונה אך הם רואים בהם כנחותים ולא ישראלים, ובגלל זה בני הנוער מתייאשים והולכים להיות עם בני נוער שדומים להם" (ש', חבר מועצה).

מצב כלכלי: בעלי תפקידים ובני נוער דיברו על הפער הכלכלי בין בני נוער ממוצא אתיופי לבין בני נוער אחרים. בשל המצב הכלכלי נתקלים בני הנוער ממוצא אתיופי בשני מצבים לא נעימים: האחד, כאשר המסגרת דורשת תשלום עבור פעילות, כגון טיול או סרט, וידם אינה משגת לשלם את הסכום הנדרש; והשני, בהשוואה לנערים האחרים - הפער באיכות החיים והבושה הנלווית לכך. במסגרות שבהן מצבם הכלכלי של בני הנוער דומה, הפעילות בדרך כלל מסובסדת ובני הנוער אינם מתביישים במצבם: "אני אקח את עצמי, הגעתי לסניף של בני עקיבא של הנצ'ים והם ביקשו כך וכך כסף, וידעתי שלהורים שלי אין כסף ולא רציתי לבקש אז ויתרתי" (מ', מדריך במועדונית נוער). הבושה הנלווית למצב הכלכלי גורמת לבני נוער ממוצא אתיופי להרחיק מעליהם בני נוער ובעלי תפקידים שרוצים בקרבתם:

> במשך שלוש שנים בחיים לא הייתי בבית של אחד החניכים שלי כי הם התביישו, הם אף ביקשו ממני לא לדבר עם ההורים שלהם כאשר אני פוגש אותם ברחוב. הכול נובע מזה שהם התביישו במצב הכלכלי של ההורים שלהם ובאיך שהם נראים (ד', מדריך בתנועת נוער).

פרקטיקה דתית: נושא נוסף שגורם לבני נוער חוסר נוחות במסגרות בשכונה הוא הפרקטיקה הדתית, שהיא שונה מזו שהם מכירים או מאמינים בה. פער זה גורם להם להתרחק ממסגרות שאינן מונגשות דתית: "בקטע של בני הנוער שלא מרגישים תמיד בנוח להגיע לפעילות של הגרעין התורני כיוון שהם של דתיים ובשלב הזה הרבה נוער עוזב את הדת ולא מרגיש נוח במקום הזה של הגרעין" (ה', תושבת).

נוחות ומרחב בטוח

הרגשת הנוחות, שחשים בני הנוער ממוצא אתיופי במרחב, נובעת מכך ששמים לב לצרכים הייחודיים שלהם ונותנים להם מענה. הנוחות יוצרת את הרגשת המרחב הבטוח והשייכות, שבני הנוער זקוקים לה:

> מאוד נוח להם שזה צבוע לאתיופים. המדריכים מכירים את הקהילה, החברים

> שלהם מגיעים לפה [...] נוח להם עם חברים באותו צבע שלהם ומאותו מצב משפחתי. הם לא צריכים להתבייש בריח שיש להם בבגדים, הם לא צריכים להסביר למדריך בפעם האלף למה אין להם עשר שקל לצאת לטיול [...] הכי נוח להם להגיע לפה (י', מנהל מתנ"ס).

במחקר התגלה שהמסגרות לבני נוער ממוצא אתיופי נוקטות בדרכי פעולה לחיזוק תחושת השייכות והמרחב הבטוח. נמצאו שלוש פרקטיקות: **בעלי תפקידים ממוצא אתיופי, כוח, ושייכות לקבוצה**. נמצא שבני הנוער ממוצא אתיופי מרגישים בטוחים יותר עם בעלי תפקידים ממוצא אתיופי. הם יודעים בוודאות שבעל התפקיד יבין אותם ואת חווית החיים שלהם. יתרה מזו, הוא לא ישפוט אותם ואף ייתן להם מענה רגשי: "מדריכים ממוצא אתיופי מצליחים יותר לדבר עם נערים ממוצא אתיופי. כשמדריך לא ממוצא אתיופי מגיע לנער אתיופי הנער מרגיש מאוים ולפעמים נוצרת מציאות לא נעימה מול המדריכים" (א', מנהל מרכז קהילתי).

בעלי תפקידים ממוצא אתיופי יכולים לזהות את המצוקה האמיתית שהנוער חווה ללא שיפוטיות, שלרוב הנערים מרגישים מבעלי תפקידים שאינם ממוצא אתיופי: "הם מרגישים שאף אחד לא מבין את המצוקה שלהם, לא מאמינים להם כשהם אומרים שיש שיטור יתר בקהילה. הם מרגישים שרק אתיופי יבין את המשמעות של להיות אתיופי במרחב הציבורי, ולכן זה משפיע על ההשתתפות בפעילות של נוער" (י', מנהל מרכז קהילתי).

דרך פעולה נוספת שגורמת לנער ממוצא אתיופי להרגיש בטוח ושייך במרחב היא לאהוב את הנער ולתת בו אמון. מצויד בתחושות האלה הנער יכול להתמודד עם מצבים מורכבים שנקרים בדרכו: "לתת לנערים ביטחון. שיהיה להם מקום שהם ירגישו אהבה, לתת להם ביטחון ומקום שמאמין בהם" (י', מנהל מועדון נוער).

השלכות של מסגרות נפרדות

במחקר גילינו שתי השלכות מנוגדות של פעילות ייעודית לנוער ממוצא אתיופי: האחת היא ריחוק והסתגרות משאר בני הנוער הקיימים במרחב, והמנוגדת לה היא חיזוק זהותו של הנוער ממוצא אתיופי.

ריחוק והסתגרות

"הסניף נועד לשמר את התרבות של יוצאי אתיופיה. היינו חוגגים את חג הסיגד ואוכלים דאבו, בהמשך החניכים התביישו בדברים האלו" (נ', מדריכה בתנועת נוער). בעלי תפקידים מתייגים נוער ממוצא אתיופי כעולים חדשים, זרים ולא ישראלים. גישה זו יוצרת אצל בני הנוער חוסר נוחות להימצא בסביבת בני נוער "ישראלים", ולכן הם מחפשים מסגרות נפרדות: "הנוער האתיופי לא חושב שהוא יכול להתמודד מול נוער משכונות אחרות, כי אין להם מספיק משאבים כמו נוער ישראלי" (ת' , רכזת במחלקת נוער). הזרות שחשים בני נוער ממוצא אתיופי גורמת להם להתבייש בתרבות ובהורים שלהם, ומשום שהם אינם נחשפים לבני נוער אחרים בשכונה לא נוצרים ביניהם יחסים:

> מאוד לא נעים להזמין הביתה חברים נצ'ים (לבנים) בגלל שזה מעמיד אותך בצורה לא נוחה. כך גם הנערים מרגישים, הם יכולים להיות חברים בבית ספר אבל לא להכניס לחיים הפרטיים, ולכן לא נוצרות חברויות אמיתיות כמו בסניף בני עקיבא רגיל (מ', חניך).

שייכות

הרגשת הנוחות כוללת גם תחושת שייכות לקבוצה ולמסגרת, ותחושת השייכות יוצרת אצל בני הנוער ממוצא אתיופי הרגשת ביטחון וחוסן. בעלי תפקידים דיברו על כך שכאשר בני הנוער ממוצא אתיופי מרגישים שהמסגרת היא שלהם הם מרגישים כלפיה אחריות: "בשכונה אחרת יש קבוצה נוספת של ס', ורובה ככולה נוער יוצא אתיופיה. אני לא יודע להסביר את ההבדל, יכול להיות שזה בגלל שהנוער האתיופי בתלפיות הקים את התוכנית ואצלינו יש כבר תוכנית שרצה אז יש להם קושי להצטרף לזה" (א', מדריך בתנועת נוער).

השייכות של בני הנוער ממוצא אתיופי לקבוצה ולמרחב נותנת להם את הביטחון הדרוש להשתלב באוכלוסיות שונות מהם: "לפני כמה שנים היה ניסיון לעשות פעילות עם נוער משוהם והיה ממש מוצלח. הנוער הרגיש שהוא מארח את הנוער משם והרגיש 'בעל הבית'" (י', מנהל מרכז קהילתי).

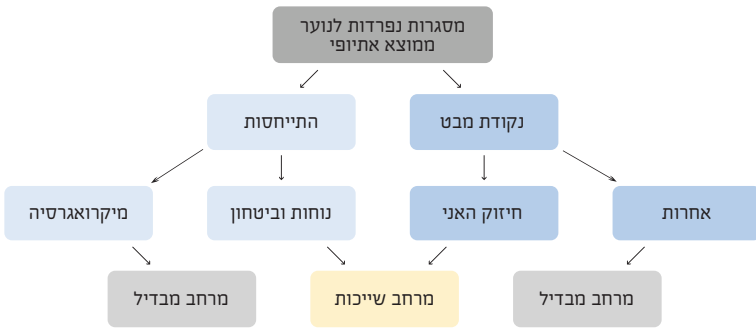
דבר נוסף שכלול בתחושת הנוחות הוא הכוח של הקבוצה. כאשר נוער ממוצא אתיופי מרגיש שהוא מלוכד ושהוא הרוב הוא חש ביטחון וכוח. בן נוער שנפגש עם נערים שמתמודדים עם דברים דומים לשלו יודע שיש להם כוח ביחד: "המציאות הזאת של קבוצה מאוד מגובשת של יוצאי אתיופיה נותנת להם הרבה כוח, וזה מוקד הכוח שלהם" (ד', מדריך בתנועת נוער).

דיון

המחקר התחקה אחר היחסים בין תושבים ממוצא אתיופי לתושבים שאינם ממוצא אתיופי בשכונות עירוניות בישראל. התגלה שיש מסגרות של חינוך בלתי פורמלי שהן ייעודיות לנוער ממוצא אתיופי, ושבפועל נוצרת הפרדה בין בני הנוער השונים בשכונה. כשלושים מרואיינים דיברו על תופעה זו, ובהם בעלי תפקידים, תושבים ממוצא אתיופי ואחרים. התופעה הינה ייחודית לחינוך הבלתי פורמלי. מאמר זה מניח שלמרחב ייעודי לנוער ממוצא אתיופי יכולות להיות השלכות שליליות וחיוביות, ושיש לחקור האם המסגרות מהוות מרחב של שייכות עבור הנערים ממוצא אתיופי או לחלופין מסגרות מבדילות, שמרחיבות את הפער והרגשת הזרות בין בני הנוער השונים. הממצאים מתוארים תרשים 1.

תרשים 1:

"מרחב מבדיל או מרחב שייכות"



הממצאים מראים שנקודת המבט של בעלי תפקידים וארגונים על הנוער ממוצא אתיופי היא שקובעת אם מרחב מייצר שייכות או נבדלות. מתוך נקודת המבט נוצרת אווירה מסוימת במסגרת, והשלכותיה מקרבות או מרחיקות את הנוער מעצמו ומהסביבה. אם המניעים לפעולה במסגרת ייעודית מקורם בתחושת אֲחֵרוּת כלפי הנוער ממוצא אתיופי אזי מתגלות תופעות של גזענות ומיקרואגרסיה, וחוסר רצון להתמודד עם הסביבה או למצוא מענים ייחודיים לנערים. לעומת זאת, אם המרחב נוצר מרצון לחזק את תחושת האני של הנוער ממוצא אתיופי אזי רואים שהמסגרות נותנות מענים ייחודיים לנערים ומקרבות את בני הנוער לעצמם ולסביבה. בנוסף, במקרים שהמסגרת יוצרת מרחב שייכות רואים חיזוק של בני הנוער, ואילו במסגרות שהן מרחב מבדיל רואים החלשה של בני הנוער.

בעלי תפקידים שעובדים עם נוער ממוצא אתיופי עלולים להתנהג בגזענות מבלי להיות מודעים לכך (Delgado & Stefancic, 2023). לפי תיאוריית הגזע הביקורתית (CRT) הגזענות הינה מערכתית ומשפיעה על מערכות חברתיות שונות (Gillborn, 2015). לכן כאשר מסגרת ייעודית לנוער נוצרת מתוך תפיסות של אֲחֵרוּת כלפי ישראלים יוצאי אתיופיה, או כשבעלי תפקידים בארגונים וברשויות המקומיות בוחרים באסטרטגיה של אי התמודדות, ההתייחסות אל הנערים ממוצא אתיופי ניתנת לתיאור כמיקרואגרסיה הגורמת לריחוק (Sue et al., 2007). מציאות זו גורמת להחלשת הזהות של הנערים, ותחושה זו מלווה אותם במפגש עם בני נוער אחרים במרחבים משותפים.

לעומת זאת, במרחב שייכות הנחת המוצא אינה הפרדה גזעית, אלא המחשבה שלנוער ממוצא אתיופי יש חוזקות וצרכים ייחודיים, שאינם נענים או באים לידי ביטוי במסגרות נוער אחרות. צרכים אלה קשורים בהגירה של ההורים ובפער הקיים בין נערים ממוצא אתיופי לנערים שאינם ממוצא אתיופי (קוך דבידוביץ', 2011). הצרכים והחוזקות שהספרות מזהה, ושבעלי התפקידים נותנים עליהם מענה, הם: עבודה עם הורי הנערים (לוין ושוהמי, 2003), חיזוק הזהות (יונה ולובין, 2005), התמודדות של נוער מודר (Gillborn, 2005), ועבודה פרטנית והתמודדות עם המשטרה (Yakhnich, 2023).

המחקר מצביע על חשיבות ההבחנה בין מרחבי שייכות למרחבים מבדילים בעבודה עם נוער ממוצא אתיופי. יש לשאוף ליצירת מרחבים שיחזקו את זהותם של בני הנוער תוך מתן מענה לצורכיהם הייחודיים, ובה בעת לפעול לשיתוף מיטבי של הנערים בחברה הרחבה. בנוסף יש לפתח תוכניות הכשרה לבעלי תפקידים בנושא מודעות לגזענות ומיקרואגרסיה. כמו כן יש ליצור מנגנוני משוב ובקרה למסגרות הייעודיות, לצורך בחינת האפקטיביות שלהן. לבסוף, יש לעודד שילוב בין מסגרות ייעודיות למסגרות כלליות תוך שמירה על מענה לצרכים ייחודיים. המודעות לגזענות מערכתית ולמיקרואגרסיות היא קריטית בתהליך זה, ויש להמשיך ולחקור את השפעתן של מסגרות ייעודיות על השתלבותם של בני נוער ממוצא אתיופי בטווח הארוך.

מקורות

אינגדאו, ש' וישראל, מ' (2021). "אנחנו" ו"הם": תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס ליוצאי אתיופיה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ט**(53), 167-191.

הרטל, ד', דוד, י' ופסקר, י' (2014). מרחב בטוח: מושג תיאורטי ויישומו בעבודה עם נוער. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 22**, 85-102.

יונה, י' ולובין, א' (2005). פרדוקס החינוך הבלתי פורמלי בישראל. **החינוך וסביבו, כ"ז**, 11-26.

לוין, ת' ושוהמי, א' (2003). **אחים ואחיות: על חינוך ילדים יוצאי אתיופיה בישראל**. רמות.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). **הרשויות המקומיות בישראל 2017**.

מהכני-בלקין, ט' ופרץ בן חיים, א' (2024). "כל עלייה אכלה גזענות, אבל אצלנו זה מחמיר": אחיות, מיקרואגרסיה ונבדלות מרצון בשכונות שבהן מתגוררים ישראלים יוצאי אתיופיה. קשת: **כתב עת למדעי הרוח והחברה, 7**, 100-118.

משרד ראש הממשלה (2017). **התכנית הממשלתית להעצמת הקהילה האתיופית בישראל**.

קוך דבידוביץ', פ' (2011). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

Abu, O., & Ben-Porat, G. (2021). Citizenship, minorities and the police: Attitudes of Jewish Ethiopian Israelis toward police reforms. *Citizenship Studies, 25*(3), 426–444.

Abu-Rabia-Queder, S. (2019). The paradox of diversity in the Israeli academia: Reproducing white Jewishness and national supremacy. *Race Ethnicity and Education, 22*(2), 226–244.

Ben-Porat, G., Feniger, Y., Filc, D., Kabalo, P., & Mirsky, J. (Eds.). (2022). *Routledge handbook on contemporary Israel.* Routledge, Taylor & Francis Group.

Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research, 10*(2), 141–163.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Christian, M., Seamster, L., & Ray, V. (2019). New directions in critical race theory and sociology: Racism, white supremacy, and resistance. *American Behavioral Scientist, 63*(13), 1731–1740.

Cohen, A. H., & Romi, S. (2015). *Leisure among youth in Israel: Informal education, school climate, violence, risk of dropout and mental well-being.* Bar-Ilan University.

Cook-Sather, A. (2016). Creating brave spaces within and through student-faculty pedagogical partnerships. *Teaching and Learning Together in Higher Education, 1*(18). https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss18/1

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.

Delgado, R., & Stefancic, J. (2023). *Critical race theory: An introduction.* NYU press.
Djerrahian, G. (2014). *Black Matters: Young Ethiopian Jews and race in Israel*. McGill University.
Fanta-Vagenshtein, Y., & Anteby-Yemini, L. (2018). Migration, gender, and mobility: Ethiopian-Israeli women's narratives of career trajectories. In F. Demissie (Ed.), *Ethiopians in an age of migration* (pp. 133–149). Routledge.
Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy, 20*(4), 485–505.
Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry, 21*(3), 277–287.
Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine.
Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of personal education in Israeli schools. *Educational Practice and Theory, 3*8(1), 5–26.
Gross, Z. (2016). Between amount and significance: The 'capitalist' aspect of leisure. *Educational Practice and Theory, 38*(1), 71–87.
Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017a). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. International Review of Education: *Journal of Lifelong Education, 63,* 29–49.
Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017b). Experiential learning in informal educational settings. International Review of Education: *Journal of Lifelong Education, 63*, 1–8.
Johnson, A., & Joseph-Salisbury, R. (2018). 'Are you supposed to be in here?' Racial microaggressions and knowledge production in higher education. In J. Arday & H. S. Mirza (Eds.), *Dismantling race in higher education* (pp. 143–160). Palgrave Macmillan
Keynan, O. (2020). Black-Israeli lives matter: Online activism among young Ethiopian Israelis. In U. Dorchin & G. Djerrahian (Eds.), *Blackness in Israel* (pp. 77–90). Routledge.
Kiilakoski, T., & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: Professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education, 37*(1), 47–65.
Kohli, R., Pizarro, M., & Nevárez, A. (2017). The "new racism" of K–12 schools: Centering critical research on racism. *Review of Research in Education, 41*(1), 182–202.

Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research, 62,* 162–174.

Nadal, K. L. (2011). The Racial and Ethnic Microaggressions Scale (REMS): Construction, reliability, and validity. *Journal of Counseling Psychology, 58*(4), 470–480.

Pérez Huber, L., & Solorzano, D. G. (2015). Racial microaggressions as a tool for critical race research. *Race Ethnicity and Education, 18*(3), 297–320.

Pierce, C. (1970). Offensive mechanisms. In F. B. Barbour (Ed.), *The Black seventies* (pp. 265–282). Porter Sargent.

Roestone Collective. (2014). Safe space: Towards a reconceptualization. Antipode, 46(5), 1346–1365.

Salamon, H., & Kaplan, S. (2024). Ethiopian Jews in Israeli society. In P. R. Kumaraswamy (Ed.), *The Palgrave International Handbook of Israel* (pp. 1–20). Springer Nature Singapore.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271–286.

Venegas, K. M., & Huerta, A. H. (2010). Urban ethnography: Approaches, perspectives and challenges. In M. Savin-Baden & C. H. Major (Eds.), *New approaches to qualitative researc*h (pp. 170–177). Routledge.

Yakhnich, L. (2023). “We must find a solution now”: The Ethiopian community-police relationships in Israel. *International Journal of Intercultural Relations, 92*. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101752

Yakhnich, L., Getahune, S., & Walsh, S. D. (2023). 'This identity is part of you, you cannot run away from it': Identity experiences among young Israelis of Ethiopian origin. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 49*(5), 1426–1444.