

עושים תנועה בסגר- גמישות בפעולה

הפרקטיקות החינוכיות בתנועות הנוער בעת הקורונה

מחקר המוגש למשרד המדען הראשי, משרד החינוך

מגישים:

פרופסור (אמריטה) תמר רפפורט

ד"ר אריאלה בארי בן-ישי

מר רותם קפלן (דוקטורנט)

ד"ר איימן אבו חג'אג', קבוצת עוזרי מחקר, עמותת "ניר חינוכי שתפני"

תוכן עניינים

2	תוכן עניינים
3	"עושים תנועה בסגר" – תמצית המחקר
5	1. רקע
11	2. מתודולוגיה
15	3. ממצאים
15	3.1 גמישות – "התנועה לא עצרה לרגע"
21	3.2 יחסים – "פשוט כדי שתהיה בסדר"
26	3.3 בית בתנועה – "אני מרגיש בבית"
29	3.4 נעורים – "בגיל שחולמים להעיף את העולם"
34	4. דיון וסיכום
38	5. המלצות
41	6. ביבליוגרפיה

”עושים תנועה בסגר” – תמצית המחקר

במהלך ”הסגר הראשון” (מרץ-מאי 2020) מערכת החינוך עברה בן רגע ל”פעילות מרחוק”. שינוי זה דרש ממערכת החינוך כולה וממסגרות החינוך הבלתי פורמלי בפרט ליצור דרכי פעולה חדשות ורלוונטיות, הלקוחות בחשבון את מגבלות הריחוק החברתי. המחקר בחן את הפרקטיקות החינוכיות שקיימו תנועות הנוער בתקופה זו, מתוך הנחה שהן מהוות את הלב הפועם של זירת הפעילות הבלתי פורמאלית בישראל (כהנא, 2007 ; גרונר, 2017). הפעילות כללה מפגשים בקבוצות, בין מדריכים לחניכים, כמו גם ביצוע משימות חברתיות מגוונות.

כלי המחקר היו ראיונות עומק חצי מובנים (צבר בן יהושע, 1990) וקבוצות מיקוד (שקדי, 2003). נערכו 25 ראיונות אישיים וקבוצתיים, במהלך חודש נובמבר 2020, בהם השתתפו כשבעים בני נוער ובנות נוער בגיל שש עשרה עד תשע עשרה, חניכים ומדריכים בשלוש תנועות הנוער הגדולות בישראל: הנוער העובד והלומד, בני עקיבא והצופים.

מהמחקר עלו ארבע תמות מרכזיות אשר מאפיינות את התנועות ואיפשרו להן להתמודד עם המציאות המשברית: גמישות – תמה מרכזית המצביעה על איכות פעולה ופרקטיקה שאפיינה הרבה מהפעילות של התנועות ומשולבת גם בתוך התמות האחרות; יחסים – מערכות יחסים מבוססות דאגה ואחריות בין מדריכים לחניכים ובתוך קבוצות השווים היו פרקטיקה מרכזית של התנועות בזמן הסגר; בית בתנועה – התנועות פעלו לחיזוק תחושת השייכות והביטחון של חניכים בתנועה על ידי המשך קיום מסורות של התנועה תוך התאמתן לריחוק החברתי; נעורים – לחניכי התנועות היה מקום לבטא את נעוריהם על ידי יצירת מרחב המאפשר עשייה ופעולה לשינוי המציאות.

המחקר מעיד על קיום מערך עשיר של ויסות דיאלקטי בין כאוס לסדר בכלל סדרי החיים של תנועות הנוער, בשגרה ובחירום כאחת. הוא מדגיש את היותן של תנועות הנוער תנועות היסטוריות, הנתונות בנסיבות החברתיות שהן פועלות בהן ומתאימות את עצמן אליהן כל העת. מאפיין זה של התנועות התבטא גם בהתמודדותן היצרנית, רבת-הפנים והיעילה עם השלכות משבר הקורונה. עם זאת, תנועות הנוער התקשו להגמיש את פעולתן בשני תחומים עיקריים: בהתמודדות עם השלכותיו של העדר המפגש הפיזי, ובנקיטת עמדה אקטיבית וציבורית ביחס למדיניות הממשלתית.

המחקר מאיר את המתח בין חווית תנועות הנוער לבין החוויה הבית ספרית ומציע מספר הצעות לגבי הפוטנציאל שבמפגש בין שני מרחבים חינוכיים אלו. הן על ידי אימוץ פרקטיקות של גמישות, שיחה אישית ומפגש מכיל בבית הספר והן על ידי מתן כר פעולה נרחב וחופשי לתנועות הנוער בין כותלי בית הספר ומחוצה

לו. לבסוף, המחקר מעיד על החשיבות הרבה בהמשכיות הפעולה התנועתית גם בתקופות של סגר ומזהה בהמשך פעילות זו מנגנון ייחודי ומחזק לבני נוער בעת משבר.

1. רקע

המחקר הנוכחי מבקש לבחון את תנועות הנוער כדגם מרכזי של ארגון חינוכי בלתי פורמלי להתמודדות פדגוגית ומערכתית עם מגפת הקורונה. כפי שנראה, בתנועות הנוער נוצרה אפשרות בת קיימא לפעולה של בנות נוער ובני נוער ביוזמתם, בעצמם ולמען עצמם – כמענה להשלכותיו של משבר הקורונה. המחקר יצביע גם על מגבלות הפעולה של התנועות בעת שכזו.

נקודת המוצא של המחקר היא מודל אנליטי המושתת על ההנחה שהסדר החברתי, דפוסי הפעולה והפרקטיקות הייחודיים של ארגונים ומסגרות בלתי פורמליים מושתתים על דיאלקטיקה בין סדר לכאוס (כהנא ורפפורט, 2012). המחקר האיכותני-אמפירי בוחן על בסיס ראיונות עם בנות נוער ובני נוער החברים בתנועות נוער את דפוסי הפעולה של תנועת הנוער בזמן הסגר. באמצעות חקר התנועות נסמן את הפרקטיקות החינוכיות-חברתיות שמגדירות ומניעות את הבלתי פורמליות בתנאים של משבר וערעור סדר ונבחן כיצד הן פועלות הלכה למעשה.

קורונה כמצב של התערערות הסדר החברתי

רבים מתארים את נגיף הקורונה כהפרעה למהלך השוטף של החיים (Bacher-Hicks et al., 2021; Bansak & Starr, 2021). כשנה לאחר הופעתו והתפשטות המגפה העולמית ניתן לקבוע בבירור כי לנגיף השלכות המשפיעות על חייהם של כמעט כל תושבי כדור הארץ בתחומים רבים החורגים מהפן הבריאותי. המגפה משבשת את שגרת החיים, משפיעה ואף מעצבת מחדש את מכלול הפרקטיקות של חיי היום-יום בכל התחומים: הצריכה (Wu, 2021; Lüdtke et al., 2021; Alasali et al., 2021), התחבורה (Shaheen & Adams et al., 2020; Bansak & Starr, 2021), המשפחה (Wong, 2020; Ozbilena, 2021), ציון המועדים (Carpenter & Dunn, 2021; Malhi et al., 2020; Mueller, 2021), בילוי ופנאי (Letnes, 2020; Dunton et al., 2021), העבודה (Leenke, 2021). בתחומים אלו ואחרים חלות (ויש להניח שעוד יחולו) תמורות משמעותיות, המלוות, בין השאר, בשינויים ביחסים בינאישיים וקבוצתיים (Dunton, 2020; Ellis et al., 2020; Bayrakdar & Guveli, 2020). הפוליטיקה הגלובלית והמקומית מושפעת גם היא מהמגפה, הן מבחינת ערעור הסדר החברתי והן לנוכח השבריריות של יחסי האמון בין הממשל לאזרחים (Omodan, 2020). בצד כל אלו קיימת טענה שהשילוב של הקורבנות הרבים בנפש, המצוקה הכלכלית הכבדה והתביעה לריחוק ובידוד חברתי מגביר באופן ניכר את המצוקה והתחלואה הנפשית (Ellis et al., 2020; Magson et al., 2020) וכן את האלימות לסוגיה (Toros & Falch-Eriksen, 2020).

בני הנוער מוצאים את עצמם מתמודדים עם תנאי חיים חדשים. סקירות ומחקרים עדכניים מלמדים כי אי-היציבות החברתית, הבדידות וההתערערות של תמונת העתיד האישית והמשותפת מגבירות את הקשיים הרגשיים ופוגעות ביחסים המיוחדים הנרקמים בקבוצת השווים (Ellis et al., 2020), אשר יש להם חשיבות

מרכזית בחייהם של בני הנוער. בתנאים אלו נודעת חשיבות מיוחדת ליחסי הגומלין בין בני הנוער. היותן של מערכות החינוך הבלתי פורמלי מושתתות על יחסים עשירים בקבוצת השווים, מקומה המרכזי של החוויה החברתית-רגשית במפגש והשילוב הייחודי של אחריות-סמכות-חברות הנוצר בקשר מדריך-חניך הופכים אותן לגוף חינוכי חיוני בהתמודדות עם התנאים המתוארים. במילים אחרות, לתפקיד ולתפקוד של מערכות החינוך הבלתי פורמלי יש משנה תוקף במצב חברתי משברי.

בעת משבר הקורונה, האקלים החברתי-תרבותי-פוליטי בישראל ומכלול סדרי החיים מתערערים ומשתנים בקצב מהיר, לא ליניארי ולא צפוי. בתנאים אלו מתפתח מצב של חוסר סדר, והוא עלול להתגלגל במהירות לאנומליה כאוטית (Bansak & Starr, 2021). אנומליה במקרה זה תתאפיין בהתערערות המוסכמות לגבי הדרך הנכונה לפעול בעת מגפה בריאותית, פרימה של המארג החברתי הכללי והמקומי, שקיעה לתוך משבר כלכלי חסר תקדים והשתררות חוויה של מקריות והיעדר ביטחון קיומי (הן מבחינה בריאותית והן ביכולת ההתפרנסות) (Omodan, 2020). לגבי בני הנוער, התערערות ואובדן הדרך של מערכות ומסגרות חינוך פורמליות עלולים ליצור תפיסה של המצב כאנומלי עקב איבוד אוריינטציית הזמן, המקום והתפקיד החברתי שלהם, הנשענת בין השאר על מוסד מרכזי בחייהם – בית הספר (בלס, 2020; גרינשטיין, וייס ובנבנשיתי, 2021).

כיום ישנה הכרה בכך שהחברות והחברתיות ממלאות מקום מרכזי בחייהם ובמפגשיהם של בני הנוער ובנות הנוער, ומערכות החינוך הפורמליות עומלות על מציאת מענים לצרכים החברתיים הייחודיים לבני הנעורים. דוגמאות רבות לכך ניתן למצוא בעבודת ועדת המומחים של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, לטיפול למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך, שהתפרסמו לאחרונה (בנבנשיתי ופרידמן 2020).

בה בעת מתחזקים בציבור, בתוך מערכת החינוך ובאקדמיה, קולות הקוראים להסתגלות של מערכת החינוך למציאות החדשה (למשל קיזל, 2021), בהם אף קולות המציעים את החינוך הבלתי פורמלי ככלי מרכזי בשינוי ובהתאמה המבוקשים (כך "היוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך" קראה לאחד המושבים בכנס השנתי שלה "דווקא עכשיו – חינוך בלתי פורמלי בבית הספר"¹).

תרומת המחקר

בשנים האחרונות אנו עדים להתייחסות לחינוך הבלתי פורמלי בעת חירום כגורם משמעותי. כך למשל בחוזר מנכ"ל העוסק במערכת החינוך בשעת חירום (משרד החינוך, תשע"ט) מצויין כי אחד מארבעת התפקידים המרכזיים של המערכת הוא "פעולות חברה, תרבות ונוער.. על פי תכנית מוגדרת מראש", באחריות מינהל חברה ונוער כגוף הממונה על תחום החינוך הבלתי פורמלי. זוויית נוספת המלמדת על משמעות החב"פ בעת

¹ <https://www.hum-il.com/message/1010303/>

חירות היא החלטות הממשלה 1846 (משרד ראש הממשלה, 2014) ו- 566 (משרד ראש הממשלה, 2020) על חיזוק החיסון האזרחי ביישובי עוטף עזה. בהחלטות אלו הוגדר מקום ברור ותיקצוב לפעולות החינוך הבלתי פורמלי כחלק מתפיסה הקושרת בין חיזוק החברה לפעולות החב"פ השונות. הישראלי (2020) חקר את מה שהוא מתאר כ"פדגוגיה בלתי פורמלית של חירות", בהובלת תנועות הנוער הישראלית, בפעולתן בארץ ובעולם. במחקרו הוא מדגיש את היכולת הארגונית, מסורת ההתגייסות של התנועות למשימות חלוציות, ואת קיומן של תנועות הבוגרים כגורמים מרכזיים המאפשרים פעולה איכותית בעת חירות. סביב מצב החירות הנוכחי של מגיפת הקורונה יצאו שתי סקירות חשובות של מכון מנדל (2020) ומכון סאלד ומועצת ארגוני הילדים והנוער (2021). שתיהן מפרטות את הפעילות המגוונות של הארגונים והתנועות החינוכיות הבלתי פורמליות במהלך הסגר הראשון. המחקר הנוכחי מוסיף מימדים נוספים לסקירות אלה - הן בפיתוח והמשגה תיאורטית של התהליך החינוכי שקיימו תנועות הנוער בעת החירות והן בהוספת זווית הראיה וקולם של המשתתפים עצמם - חניכי התנועות, ובכך מעשיר ומעמיק את הידע הקיים בנושא הן ברמת התאורטית והן ברמת מחקר השטח

הבלתי פורמלי בתנועת הנוער

ראובן כהנא ניסח את הממדים התאורטיים של הצופן הבלתי פורמלי במחקרו ההיסטורי-סוציולוגי החלוצי על בלתי פורמליות, ובו תיאר כיצד הם באים לידי ביטוי מובהק בתנועות הנוער (כהנא, 2007). כהנא הניח ש"רעיון ה'בלתי פורמליות' כדפוס של סדר או ארגון נראה פרדוקסלי" (שם, עמ' 25), קרי, אין להבין בלתי פורמליות במושגים של פורמליות. בעקבותיו ובהשראתו פיתחו תלמידתו תמר רפפורט ובנו אהוביה כהנא (רפפורט וכהנא, 2012) את המשגה של סדר כאוטי. כפי שנראה, פרקטיקות הפעולה בתנועת הנוער מגלמות את הממדים התאורטיים של הבלתי פורמלי שניסח ראובן כהנא (2007; ראו גם דר, 2012). התאוריה של כהנא מתגלמת בגופם של חניכי תנועת הנוער המקיימים את הפרקטיקות הבלתי פורמליות וכך מניעים את דיאלקטיקת הכאוס-סדר. דיאלקטיקה זו עומדת ביסוד פוטנציאל הגמישות של הבלתי פורמלי בכל אחד מהממדים וכולם יחד. במילים אחרות, כל ממד במודל של כהנא מיתרגם לפרקטיקות חינוכיות בלתי פורמליות המכוננות את גמישות הפעולה ואת היצירתיות של תנועת הנוער ושל המשתתפים בה. להלן שלושה ביטויים לכך:

ממד המודולריות מנסח את הפעולה החינוכית כבנויה מיחידות (מודלות) שניתן לשנות את מקומן במערכת הפעילויות. במצב זה יחידות שמרכיבות את תוכנית ההדרכה אינן בנויות באופן הייררכי ואפשר לשנות את השימוש בהן בהתאם לתנאים משתנים. לדוגמה, מבחינה מעשית מדריכה בתנועת הנוער יכולה להחליט שנכון יותר לקיים דיון פתוח על מצב הקבוצה במקום להעביר פעולה מתוכננת של הכנה לקראת פעילות קהילתית.

ממד הדואליזם מגדיר אפשרות פתוחה לבחור באופני פעילות גמישים וסותרים, מבלי לספוג על כך ביקורת. במצב זה החניכה יכולה להיות מונעת ממוטיבציה תחרותית מול חבריה לקבוצה ומהרצון להעניק עזרה לאחד מהם בעת ובעונה אחת, מבלי לחוש דיסוננס, אשמה או חוסר אישור.

מן ה"רב ממדיות", כפי שהגדיר כהנא (2007), נגזרים מצבים שבהם לפעילויות שונות מוקנה ערך חברתי שווה. כך במפגש חינוכי אחד החניכים עוברים באופן גמיש ממשחק עם חישוקים דרך שיח אינטלקטואלי על מצב החברה הישראלית לבניית מודלים בעיסת נייר, מבלי להציג פעילות אחת כבעלת ערך יותר מהאחרת. הדבר מאפשר לחניכים ולמדריכים בעלי נטיות וכישורים שונים לקבל תגמולים חיוביים על הישגים בתחומים וברבדים שונים.

הקשר בין חניכים למדריכים בתנועת הנוער מגלם במידה רבה את גמישות הפעולה והיחסים משום שאינו מתוחם לשעות קבועות של פעילות או למרחב הסניף – המדריכים פוגשים את החניכים במגוון זירות החיים ובזמנים שונים. קשר זה מכיל גם מגוון היבטים הקשורים בניהול החיים והרגשות של החניכים: הם יכולים לשתף את המדריכה בסוגיות אינטימיות, או לדון איתה ובהנחייתה בהיסטוריה ובנושאים עדכניים.

בפעילות תנועתית, בעיקר במחנה ובטיול, חניכים ומדריכים מבליים יחד ימים שלמים בקרבה גופנית גדולה כשהם חשופים זה לזה. במרחב הגופני המשותף, הגבול המטושטש בין כה וכה בין המדריכה כדמות בוגרת למדריכה כחברה בוגרת של החניכה מיטשטש ומתגמש עוד יותר והסימטריה ביחסים מתחזקת. במצבים אלו אין משום חצייה של גבול אתי, גופני או אחר. כך לדוגמה הסדר התנועתי מציב גבולות ברורים במגוון תחומים: המדריכה לובשת חולצת תנועה בכל מצב, החניכים מחויבים להישמע למדריך שלהם גם אם הוא מבוגר מהם רק בשנה או בשנתיים, חניך שאינו מגיע עם הציוד הנדרש אינו רשאי לצאת לטיול, למדריך או רכז יש סמכות לשלוח חניך לביתו מהפעילות בסניף אם התנהג באלימות, לחניכי התנועה אסור להשתתף בכל פעילות בלתי חוקית (כגון שימוש בסמים, גניבה, עבירות אלימות וכו') ולחדר שמצויים בו חומרי היצירה נכנסים רק מי שהוכשרו בתנועה להיות מדריכים צעירים.

מחקר זה מבוסס על חשיבה המבקשת לראות במצבים של "כאוס" ו"סדר" (רופורט וכהנא, 2012) מצבים חברתיים לא דיכטומיים (או בינריים) שמתקיימת ביניהם דיאלקטיקה מתמדת, כך שנמנעת ההשתלטות של דפוס חברתי אחד על האחר (סדר או כאוס). התפיסה של הבלתי פורמלי כדפוס פעולה המבוסס על דיאלקטיקה בין "אי הסדר" ל"סדר" (רופורט וכהנא, 2012; סילברמן קלר, 2012) הולמת אותו מכיוון שהוא מטיבו כאוטי, סיפי ונזיל. תפיסה זו תואמת את הדרך שנוטים לאפיין בה את ההווה הפוסטמודרנית ב"כאוסדר" (שם, עמ' 93), שלפיה אין להבין מציאות חברתית כלשהי כמבוססת על עקרונות ליניאריים, אובייקטיביים או הומוגניים ויש להתייחס לאופייה הכאוטי של המציאות כסוג של מערכת סדרים משתנה תדיר.

הפרקטיקות החינוכיות בארגונים ומוסדות בלתי פורמליים מווסתות בין סדר לכאוס באופן מתמיד ומשמרות את הדיאלקטיקה ביניהם (רפפורט וכהנא, 2012). מאפיין זה מקנה לפרקטיקות אלו יכולת הסתגלות, התאמה ושינוי מהירים בתנאים משתנים. מטרתו של מחקר זה לבחון אם וכיצד הפרקטיקות החברתיות-פדגוגיות הבלתי פורמליות שביסודן של תנועות הנוער מתאימות את עצמן מבחינת המבנים, הנורמות והיחסים למצב שנוצר בעת משבר הקורונה. בהקשר זה המחקר בוחן את יכולתה של תנועת הנוער להניע בנות נוער ובני נוער בישראל לבחור בתפקיד חיוני בחברה ולשמש כסוכני שינוי בעת משבר מערכתי, נורמטיבי ורגשי חריף.

פרדוקס הסדר הכאוטי מקשה על ההמשגה והמחקר של בלתי פורמליות ושל חינוך בלתי פורמלי, עקב ריבוי המשמעויות של המבנה הארגוני והשפה הארגונית (כך ראינו בדוגמה לעיל על אודות היחסים בין מדריכים לחניכים), כמו גם עקב הנוכחות המעורבת של עמימות ובהירות בהמשגה ובתיאור של התופעות החברתיות (לם, 1991). משום כך כל ניסיון למשמע ולנסח בפשטות את הפרקטיקות ולפתור את הפרדוקס באמצעות יצירת מושג חדש חוטא לעומק ההתנסות החינוכית המתוארת. דוגמאות לכך ניתן לראות בשימוש במושגים חדשים כמו "חינוך מאפשר" (הימן זהבי וגרטל, 2017), "חינוך משלים" (קליבנסקי, 2008) או "חינוך חברתי ערכי" (דרור, 2007) כדי לתאר את ההתנסות בבלתי פורמלי. נוסף על כך, אופיו הסותר מלכתחילה של המושג חינוך בלתי פורמלי – הגדרה על דרך השלילה – מניח אותו כמערך חינוכי שונה, אחר, מקביל, שאינו משתלב בזרם (סילברמן קלר, 2007) מכאן משתמע שלא יהיה נכון להכפיף בלתי פורמליות לשיטה חינוכית ברורה וסדורה. עם זאת ניתן לזהות בתנועות הנוער פרקטיקות מגוונות אשר מגלמות את דיאלקטיקת הכאוס – סדר הבלתי פורמלית ומבטאות את ממדי הקוד הבלתי פורמלי.

פרקטיקות גמישות בתנועת הנוער

פרקטיקה היא אופן שבו בני האדם מבצעים בגופם תפקידים והרגלים חברתיים שהם לומדים בתהליך הלמידה והחברות. הפרקטיקות, אם כן, הן רפרטואר הפעולות שהיחיד מבצע במסגרת הסדר החברתי ושמגולמות בגוף הפיזי (רפפורט, 2016). כך הן מעניקות אוריינטציה המאפשרת ליחיד להתמצא במרחב החברתי שהוא פועל בו, בעת ההיסטורית שלו ובתקשורת עם בני האדם סביבו. זוהי התמצאות המתגלמת בעשייה ממשית אף שהיא זקוקה למושגים אשר יכוונו את פעולתה. התאוריה על אודות בלתי פורמליות וחקר תנועות הנוער בפרט מרבה להתייחס למאפיין של גמישות כאופן פעילות המקנה יכולת פעולה, משמעות, כיוון וערך לבני הנוער בזמנים ובמצבים של אי-סדר חברתי (כהנא, 2007; דר, 2012; רפפורט, 2012; סילברמן קלר, 2007; סילברמן קלר, 2012; לם, 1991; כהנא א', 2012; רפפורט וכהנא, 2012). עם זאת, בחינתם של התהליך והשיטה החינוכית בתנועות הנוער התמקדה בדרך כלל בהיבטים רעיוניים וערכיים (לדוגמה שפירא ואדלר, 1979; שפירא, אדלר, ופייר, 1999), ואילו התייחסות אמפירית לתפקיד

ולמשמעות של הגמישות כמחוללת ומעצבת את התהליך החינוכי עצמו חסרה במרביתם. המחקר מראה כיצד הגמישות מתגלמת בזמן, במקום, ביחסים ובדרך שבני הנוער עצמם תופסים את הנעורים. כפי שנראה, בניתוח הממצאים התבררה שוב ושוב המרכזיות של הגמישות כמאפיין היסודי של כל אחת מהפרקטיקות – "בית בתנועה", "יחסים" ו"תפיסת הנעורים" – ולכן גם נוסחה כעיקרון המארגן אותן וקושר ביניהן.

הגדרת הקטגוריות

(א) גמישות – האפשרויות והביטויים לשינוי והתאמה של התנהגות, פעולה, יחסים וכו' לתנאים משתנים בזמן ובמרחב. הגמישות אחראית ליכולת הגבוהה של תנועת הנוער להתמודד עם הערעור וחוסר הוודאות בימי הסגר הראשון.

(ב) יחסים – קיום שוטף של מפגשים מגוונים, הדדיים וסימטריים שאפשרו ביטוי של מנעד ומגוון רחב של תחושות, רצונות, עמדות, צרכים וכו' העולים מהחניכים ומהמדריכים.

(ג) בית בתנועה – הזיקה החזקה של בני הנוער לתנועה ולסניף הפעילות שבאה לידי ביטוי הן בהגדרה רחבה של התנועה כבית והן בגעגוע לבית התנועתי הפיזי (הסניף), שנאסר עליהם להגיע אליו.

(ד) נעורים – התפיסה הרפלקטיבית של בני הנוער כלפי המושג "נעורים" והאופנים השונים (מחויבות, חילופי תפקיד תדירים, עשייה ועוד) שהמצב הסוציולוגי הלימינלי של בני הנוער בהם בא לידי ביטוי בפעילות התנועה בסגר.

2. מתודולוגיה

מחקר זה מבוסס על הגישה האיכותנית אשר מחפשת אחר המשמעות שהאדם מעניק למציאות במקום אחר היומרה לתאר תמונת מציאות אובייקטיבית (תובל-משיח ספקטור-מרזל, 2010 ; Stake, 1995). כפי שרורטי (1998) מתאר, הנחקר מבנה את המציאות מתוך נקודת מבטו הייחודית וההקשרים החברתיים שלו, ועל החוקר לארוג ולתאר, מתוך פרשנויות מרובות, תמונה מורכבת של השדה הנחקר.

במהלך המחקר ביצענו 25 ראיונות ומפגשים קבוצתיים, במהלך חודש נובמבר 2020, עם 68 בני נוער בגיל שש עשרה–תשע עשרה, חניכים ומדריכים בשלוש תנועות הנוער הגדולות בישראל: הנוער העובד והלומד (להלן: נוע"ל), בני עקיבא והצופים. החוקרים השתמשו בשני כלי מחקר עיקריים: ראיונות עומק חצי מובנים, המתבססים על קווים מנחים (תמות) הנקבעים מבעוד מועד אך מאפשרים בה בעת זרימה חופשית של מידע (צבר בן יהושע, 1990) וקבוצות מיקוד (שקדי, 2003).

צוות המחקר והכשרה

צוות המחקר מורכב משלושת החוקרים, ואליהם הצטרפו חמישה עוזרי מחקר אשר ערכו את הראיונות והשתתפו בניתוח החומרים. עוזרי המחקר הם בוגרי תנועות נוער בעברם כך שהם מכירים את עולם המושגים והערכים של תנועת הנוער, ובעלי ניסיון מגוון בשדה החינוך הבלתי פורמלי ובהדרכת מפגשים קבוצתיים. כפי שחזן (2001) כותב, החוקר הוא חלק משדה המחקר שלו, ולכן עליו להכיר את הייחודי שבשדה הספציפי אותו הוא חוקר, תוך מודעות למקומו. לפי מוס (Moss, 1996), החוקר צריך להתאמץ לתפוס את המציאות מנקודת מבטם של הנחקרים על מנת להבין את התהליכים המתרחשים. חוקרים אלו ונוספים (למשל שקדי, 2011) מחזקים את הערך של מחקר הנערך על ידי מי שמבין את השדה אותו הוא חוקר ומכיר אותו ובתנאי שמתקיימים תהליכי רפלקציה תדירים. צוות המחקר נפגש שתיים עשרה פעמים לשם הכשרה משותפת שכללה בניית בסיס תאורטי ומתודולוגי, ואימון בעריכת ראיונות ובניתוחם. במהלך ביצוע המחקר וכתובת הדו"ח, הצוות המשיך להיפגש לשם התבוננות רפלקטיבית משותפת. לבסוף, השיחות שנערכו, בהובלת החוקרות הראשיות, עם כל עוזרי המחקר סביב תוכני המחקר וההכשרה לקראת ביצועו, חידדו והבהירו את התמות שנדונו בראיונות עם החניכים, סייעו בניסוח של מבנה הראיונות וקבוצת המיקוד, והעמיקו את ניתוח הנתונים.

נחקרים

כל הנחקרים חברים בתנועות ציוניות, 42 בנות ו-26 בנים.

מתנועות הנוע"ל השתתפו 23 בני נוער, בגילים שש עשרה–תשע עשרה. התנועה בחרה שתי קבוצות, של שבעה חניכים בכל קבוצה, שמבחינתה מייצגות את החניכים שהיו פעילים גם בזמן הסגר בהדרכה או

בפעילויות התנדבות, וקבוצה אחת ובה שישה חניכים, שמבחינת התנועה מייצגת את מי שהיה בשנת שירות במהלך הסגר הראשון בתפקידי הדרכה וריכוז. בנוסף, רואיינו שלושה חניכים ערבים. המרואיינים היהודים מתגוררים בערים בגודל בינוני במרכז הארץ והערבים בכפרים בדרום ובצפון. רוב המרואיינים נשאו בתפקידי הדרכה, ומעטים חברים בתנועה אך לא מדריכים.

מתנועת הצופים השתתפו 22 בני נוער, בגילים שש עשרה–תשע עשרה. עשרים מתוכם חניכים בשלוש קבוצות – שתי קבוצות הן בערים גדולות במרכז הארץ, וקבוצה אחת ביישוב קטן במרכז הארץ – ובכל אחת מהן שישה–שמונה חניכים. כלל החניכים היו בתפקידי הדרכה וריכוז. שניים נוספים היו בשנת שירות בעת הסגר הראשון ומילאו תפקיד ריכוז. המרואיינים נבחרו על פי גודל השבט והמקום בארץ במטרה להציג תמונה מאוזנת המשקפת הן את הפריפריה הן את המרכז.

מתנועת בני עקיבא השתתפו 23 בני נוער בגילים שש עשרה–שמונה עשרה. מהתנועה נבחרו שתי קבוצות, של שבעה–שמונה חניכים בכל קבוצה, שהיו בתפקידי הדרכה וקבוצה אחת של שמונה חניכים שעסקו בפעילות התנדבותית. שתיים מהקבוצות הן בערים בגודל בינוני בדרום הארץ, וקבוצה אחת ביישוב קטן בצפון הארץ.

55 מהמרואיינים הם גם מדריכים של חניכים צעירים יותר, כך שהראיונות עימם עסקו בחוויה הכפולה שלהם – גם היותם חניכים בעצמם בתנועת הנוער וגם מדריכים שאחראים על קבוצת חניכים בגיל צעיר. מתוכם רואיינו חניכים שבשנה שעברה היו בשנות שירות, כדי לקבל פרספקטיבה של מדריכים מעט בוגרים יותר. השאר, 13 מהמרואיינים, מילאו תפקידים אחרים הנהוגים בתנועת נוער כגון: אחראי משימות בקהילה, אחראית מחסן וציד, אחראי על טיפוח הסניף.

שדה המחקר

שלוש התנועות שהשתתפו במחקר הן תנועות הנוער הגדולות בישראל ויש להן מאפיינים משותפים: פריסה ביישובים רבים ובאוכלוסיות מגוונות בחברה הישראלית, מבנה ארגוני ברור, ושדרת הדרכה רחבה. לתנועות יש אידיאולוגיות שונות אולם פרקטיקות הפעילות הבלתי פורמלית מרכזיות אצל שלושתן. במובנים רבים, המחקר מתייחס לתמונה המתקבלת משלוש התנועות כ"חקר מקרה" (צבר בן-יהושע, 1990). על פי יין (Yin, 2003) כאשר שאלת ה'איך' מונחת בבסיס המחקר (בדומה לשאלה בה עוסק מחקר זה- איך פועלות הפרקטיקות של תנועות הנוער בעת חירום?), וכאשר המחקר בוחן תופעה המתרחשת בהקשר עכשווי- נכון לנקוט בגישת חקר המקרה. בנוסף גורס שקדי (2003) כי על חקר המקרה לתאר את מאפייניה ומשמעויותיה של התופעה הנחקרת עצמו. מתוך כך, בחרנו להתמקד במתרחש בתנועות עצמן, מזווית הראיה של החניכים ולא לבצע השוואה בין התנועות השונות, בין לבין ארגונים אחרים, או בין התהליך החינוכי הבלתי פורמלי בעת חירום לזה המתקיים בבית הספר.

בשלוש התנועות, הן בהנהגה והן בקרב החניכים, שמחו לשתף פעולה עם המחקר מהרגע הראשון ובמהלך כל התהליך. המזכ"לים של התנועות אישרו את מטרות המחקר ונוסח הפנייה אל החניכים והוריהם. מזכ"לי התנועות הפנו את החוקרות אל אנשי קשר (בדרך כלל ראשי מחלקות הדרכה) לשם בחירת החניכים והקבוצות למחקר, והשיח החיובי נמשך גם בדרג זה.

אתיקה

מכל חניך וחניכה התקבלה הסכמה כתובה ומוקלטת לאחר קריאת מסמך המפרט את מטרות המחקר וזכויותיהם כמשתתפים, כן נאספו אישורי הורים טרם המפגש איתם. החוקרים ורכזי הסניפים אספו את האישורים של ההורים והחניכים ומסרו לחניכים ולהוריהם כי שמותיהם ושם היישוב שלהם יוסתרו. כמו כן הובהר להם כי הם רשאים לבקש למחוק את הריאיון איתם, אך אף אחד לא ביקש זאת. התמלולים היו אנונימיים, כך ששמות החניכים ופרטי הסניף יהיו נסתרים. הפרטים שמורים אצל עוזרת מחקר האחראית על התהליך במחשב מוגן בסיסמה. זהות התנועה נותרה גלויה, אולם משום שהתנועות גדולות מאוד ניתן להבטיח את פרטיות החניכים. המראיינות הציגו את עצמן בפני הנחקרים כמבצעות מחקר עבור המדען הראשי של משרד החינוך וכאזהדות של תנועות הנוער בארץ. הן הציגו את מטרת הריאיון כחקר הפעילויות במהלך הסגר.

כלי המחקר

המחקר מתבסס על חניכי התנועות, המתפקדים גם כמדריכים צעירים בפני עצמם, כמקור המידע המרכזי ביחס לפעילות התנועות בעת הסגר הראשון. חוקרים רבים (למשל Rapport, 2013) מתייחסים לנחקרים המעורים בשדה ומהווים חלק ממנו ככלי המחקר המרכזי של האנתרופולוג. עדותם ופרשנותם של הנחקרים אודות ההתנסות שלהם, מהווה את מקור המידע המהימן ביותר לגבי המתרחש בשדה. גירץ (Geertz, 1973) מתאר כיצד נבנית התרבות מתוך המשמעות שאנשים מעניקים לסמלים המשותפים. בהקשר זה, חקר חניכי התנועות מעניק תמונה משמעותית על התרבות התנועתית אשר החניכים מהווים גורמים מרכזיים בעיצובה. הראיונות היו חצי מובנים כאשר הריאיון נפתח בדרך כלל בשתי שאלות פתיחה, שביקשו לברר כיצד מגפת הקורונה השפיעה על הנחקרים וכיצד פעלו בתנועה בעת הסגר. בהמשך זרם הריאיון בצורת שיחה והמראיינת הייתה אחראית לכך שנושאים שהוגדרו מראש על ידי צוות החוקרים ייכללו בשיחה. בהסתמך בין השאר על שקדי (2003) החוקרים התייחסו לשאלות משמעות, השוואה, השלמה, ושאלות מעוררות. הראיון התעכב למשל על משמעות הבחירה בהדרכה בעת חירום; על השוני בין חווית החניכות במפגש פיזי לזו שבזום; לדינמיקה של הקבוצה התנועתית בסגר; ולתכני המפגשים בתנועה. כך נבנה הנרטיב של הנחקרים מתוך הקשרים מסויימים (ספקטור-מרזל, 2012) עליהם הם נשאלו. המראיינים היו אקטיביים

ביותר, שיתפו פעולה וניכר היה שחשוב להם לשתף בחוויה ולהביע את תובנותיהם ורגשותיהם. אורך כל ריאיון היה כשעה וחצי. כל הראיונות הוקלטו.

בנוסף, כדי להעמיק את התובנות וליצור שיחה המפגישה בין עמדות שונות כלל המחקר גם קבוצות של חניכים. קבוצות אלו נפגשו ביישוב שהחניכים מתגוררים בו למפגש של כשעתיים, והוצגו בו אותן שאלות כמו בראיון האישי החצי מובנה. בקבוצת המיקוד מתפתח ונבנה השיח בין המשתתפים עצמם בהתייחסות אחד לשני ולא רק מול החוקר, וכך כפי שמתאר פליק (Flick, 1998) נוצר מפגש המשלב תצפית וראיון אישי. בראיון במפגש נכחו שני מראיינים, הם רשמו הערות ותיעדו את המפגש נוסף להקלטה. בכל הקבוצות התפתחה שיחה ערה והובעו דעות רבות, האווירה הייתה טובה ופתוחה, וניכר שהחניכים מרגישים בנוח זה עם זה וגם עם המראיינים. יחס חיובי זה מעיד על חשיבות הנושא ועל מקומה המרכזי של חוויית החברות בתנועה בחייהם של החניכים.

מהלך המחקר

שלב א: אחד עשר ראיונות אישיים בזום עם חניכים מהקבוצות והתנועות – משתי תנועות ארבעה חניכים ומתנועה אחת שלושה חניכים. מראיין וחוקרת ניתחו יחד את הראיונות האישיים והסיקו מהם מסקנות לקראת הראיונות הקבוצתיים.

שלב ב: ראיונות קבוצתיים עם תשע קבוצות מיקוד (שלוש מכל תנועה), בכל קבוצה חמישה–שמונה חניכים וחניכות, בחלוקה מגדרית שווה. הראיונות הקבוצתיים נערכו במפגש פנים אל פנים ביישוב בהתאם להנחיות משרד הבריאות.

שלב ג: חמישה ראיונות נוספים לחניכים מהתנועות (גם הם מהקבוצות שנבחרו) על מנת להשלים את התמונה ולדון בנושאים חדשים שעלו בשלבים הקודמים.

ניתוח הנתונים

הראיונות והשיחות בקבוצות המיקוד תומללו והמראיינים הגיהו אותם. ניתוח הראיונות הסתמך על המתודה האנליטית המכונה "תאוריה מעוגנת בשדה", הנחשבת למרכזית במחקר האיכותני (בר שלום, 2011; גבתון, 2001). מרכז השיטה הוא בפעולת הקידוד: חשיפת המשתנים המסבירים את התופעה הנחקרת והקשרים ביניהם מתוך ראיות שנאספו במחקר (שמעוני, 2010) וחילוץ הרעיונות המרכזיים מתוך הקטעים המרכיבים את הטקסטים. על בסיס זה נבנית התאוריה שאוספת רעיונות דומים ומנסחת אותם ברמה מושגית כללית תוך כדי חשיפת הקשרים ביניהם עד לבניית התאוריה (שם). לאחר הקריאה הראשונה מראיין וחוקרת בדקו את הראיונות המתומללים, זיהו בהם היגדים משמעותיים ומרכזיים וקידדו אותם קידוד ראשוני. בשלב השני קיבל כל זוג מראיינות את הראיונות עם הקידוד הראשוני וחילץ מתוכם תמות מרכזיות.

השלב השלישי היה זיהוי הקשרים בין הקטגוריות על ידי סדרת מפגשים של כל צוות המחקר (Patton, 2002) ובו נקבעו התמות המרכזיות שעל בסיסן ייכתב הדוח. לאחר הגדרת התמות המרכזיות נבחרו המובאות מכל הראיונות המתאימים לתמות, והתהליך של כתיבה ויצירת ההקשרים בתוך כל תמה ובין התמות החל. הדו"ח נכתב בצורה תיאורית-תיאורטית, ושילב בין ציטוטים של החניכים ותיאור התופעות הנחקרות לבין פרשנות ופיתוח תיאורטי אקדמי (שקדי, 2003).

3. ממצאים

בפרק זה נציג את ארבעת התמות המרכזיות שעלו במהלך המחקר. התמה הראשונה, גמישות, עוברת כחוט השני גם בתמות הנוספות (יחסים, נעורים ובית בתנועה) ומחברת אותן למכלול אחד. הממצאים ממחישים כיצד כל אחת מהתמות, המשלבות בין תיאוריה לפרקטיקה, מתאפיינת בגמישות. הפרקטיקות הגמישות משתקפות בממצאי המחקר כמרכיבים יסודיים וחיוניים בתנועת הנוער. טרם הצגת מכלול התמות והפרקטיקות, נבקש להביא ממצא מרכזי שעומד בפני עצמו, והוא השפה האוהדת של החניכים ביחס לפעולת התנועות. מרבית הנחקרים תיארו את התנועה כגורם מרכזי וחיוני בהתמודדות שלהם בסגר הראשון, וצינו מנעד רחב של פעולות חיוביות. גם המעטים אשר ביקרו את פעולת התנועות, עשו זאת ביחס ל"הנהגה ארצית" אשר לעיתים נתפסה כמרוחקת ולא מספיק דואגת. ממצא זה מעיד על מחויבות עמוקה של החניכים למסגרת התנועתית שהם חלק ממנה, על תחושת המסוגלות שלהם להשפיע עליה, ועל האחריות למסגרת זו. הממצא נמצא בהלימה למחקרים רבים אודות הפעולה הבלתי פורמלית, אשר קושרים בין מימדים של הצופן הבלתי פורמלי כדוגמת וולנטריות, לבין מחויבות ערכית וארגונית (כהנא, 2007).

3.1 גמישות – "התנועה לא עצרה לרגע"

[תגובה לשאלה "איך ידעת לפעול בעת הסגר"] : אתה צריך ממש להמציא את עצמך מאפס ואין לך מושג. כאילו גם מש"צ [מרכז שכבה צעירה] בסופו של דבר הוא ילד בן שש עשרה, שבע עשרה, וגם רכז או קומנדר, כאילו הם עדיין אנשים צעירים. אין להם מושג איך לתפעל את המערכת ועוד בזמן קורונה, ונגיד התנועה כן ניסתה ליצור נגיד לייבים [שידורים חיים] ביוטיוב והיא ניסתה לעשות פורטל כזה עם פעולות מונגשות לזום. והיא השיקה אתר חדש של פעולות [...] התנועה ממש הייתה על זה, מה אפשר לעשות, כאילו תמיד איך להתקדם, איך לעשות, איך ליצור תכנים, כאילו התנועה לא, לא עצרה לרגע בעצם. (רונו, נוע"ל)

רונו מתאר את המבוכה שלו כמי שהיה אחראי בסניף שלו עם תחילת הסגר הראשון על פעילות השכבה הצעירה. בצד המבוכה ניכרת בדבריו ההכרה שהאחריות למציאת פתרונות מוטלת עליו. רונו גם מציין את

פעולתה המהירה של התנועה בהעברת התכנים למדיה הדיגיטלית, אך בעיקר את החוויה שלו כמדריך וחניך בתנועת הנוער – הדחף התמידי להבין לאן להתקדם ומה אפשר לעשות. פרק זה מתאר את הפעולות אשר מחוללות את הגמישות ומגדירות אותה כעקרון פעולה מארגן של תנועות הנוער, המשובץ בשאר הפרקטיקות. כאמור לעיל, הגמישות ממחישה את "הסדר הכאוטי" (כהנא ר', 2012), המאפיין את פעילות התנועות גם במצבי שגרה. למעשה ניתן לומר שבתנועות הנוער המונח "שגרה" מתאר דיאלקטיקה תמידית בין הכאוס ובין הסדר, מכאן שמדובר בפעולה המאופיינת בחוסר מיסוד ובתנועה תמידיים. בכתיבה על יכולת ההסתגלות של ארגונים ומוסדות למצבי משבר משמשים הרבה המושגים "יצירתיות", "יציאה מהקופסה", "נכונות להשתנות" וכדומה (Harris & Jones, 2020), והם למעשה מלמדים על גמישות המערכת. ההנחה המקובלת היא שרמת גמישות גבוהה תורמת ליעול העבודה בארגון, אם באמצעות גידול ברווחים ואם ביצירת תחושה נוחה יותר למשתתפים. בשונה מכך, בתנועת הנוער הגמישות אינה מאפיין שמהונדס אל תוך המערכת אלא מובנה בתוכה מלכתחילה; הוצאת הגמישות תהפוך את הארגון לארגון מסוג אחר. את התגובה וההתאמה המהירות של הפעולה בתנועת הנוער למצב המשבר והאי-ודאות בסגר הראשון יש להסביר בחוסר קיבעון של הפרקטיקות ובמוכנותן לשינויים. מכאן שדווקא הדבקות של התנועה בפרקטיקות היום-יומיות שלה הביא לתגובות אלו. חשוב להדגיש כי לפי מרבית המרואיינות והמרואיינים, גם פעילות גמישה, יצירתית ומוצלחת הייתה מהנה ומשמעותית פחות מפעילות שאינה נתונה למגבלות הסגר והריחוק החברתי.

שילוב יחיד-סניף-תנועה בעיצוב הפעילות

[תגובה לשאלה "מי מכוון את הפעילות?"] יש הרבה עצמאות לסניף [...] בסוף כאילו כל אחד עושה מה שמתאים לעיר שלו, ליישוב, למקום שהוא מכיר, כאילו לאופי של החניכים שבסניף [...] כאילו יש את הדרך של התנועה, יש את ההתוויה, אבל כן יש איזושהי מסגרת [כוללת] כי בסוף אנחנו גוף אחד [...], כל סניף בונה לעצמו את האופי ואת האישיות כביכול". (נורית, בני עקיבא)

מילים פשוטות אלו של נורית מתייחסות למאפיין מרכזי של הגמישות בתנועת הנוער: היכולת לקיים ארגון גדול בפריסה ארצית רחבה (כל אחת משלוש התנועות הנחקרות מונות עשרות אלפי חניכים במאות סניפים בכל הארץ), שמאפשר להתאים את עצמו לתנאים שונים כך שכל סניף יכול להביא את הייחוד שלו לידי ביטוי. התאמה זו מאפשרת לנורית לארגן ולהעביר פעילות כפי שהיא רואה לנכון, מבלי שהדבר יסתור את המסגרת התנועתית הכללית והדרך שהיא מתווה, אך גם מבלי לחרוג לחלוטין ממסגרת זו. דבריהם של המרואיינים מלמדים כי הם מבינים את "השדה התנועתי" (בורדייה, 2005) ואת מקומם בו כסוכנים הפועלים על פי הכללים הנהוגים (הביטוס), ובו בזמן יש להם יכולת להשפיע על הידע הקאנוני המתהווה מעת

לעת. גמישותה של תנועת הנוער במקרה זה טמונה ביכולת להפגיש בין הייחוד של החניכים והסניף ובין הכלליות של הפעולה של התנועה. לדוגמה, גרף הפעילות השנתי של תנועת הנוער בעיתות שגרה מורכב מהמסעות והמחנות הארציים וגם מהטיולים והסיורים של הסניף המקומי, ותוכנית ההדרכה שוזרת בין תכנים רעיוניים כלליים לבין עיסוק באירועים אקטואליים מקומיים. חולצת התנועה תורמת גם היא לגמישות בהקשר של היחס בין הפרט או הסניף ובין המבנה החברתי הארצי: החולצה מייצגת הן את הגוף הארצי ההיסטורי הן את המקומיות, שמיוצגת על ידי כיתוב מודפס של הסניף, פאטץ' (טלאים הנפוצים בצופים), רקמה של שם הקבוצה ועוד. ביכולת לנוע תדיר בין פעולות הנובעות מהפרט והקבוצה לפעולות המגיעות מהריכוז הארצי הכלל-תנועתי בולטת פעולתם הגמישה של המדריכים בסניף כבעלי סוכנות (agency) בעלי תחושת מסוגלות ליצור את התנועה הנדרשת באותה עת. בעת משבר חברתי גורף, כאשר חוסר הוודאות והיעדרן של דרכי פעולה ברורות הם נחלת הכלל, נוכחותם של סוכנים אלו חשובה מתמיד.

מתיאור המרואיינים את היחס בינם לבין התנועה בתקופת הסגר מתברר שהנהלת התנועה דרשה ואף תבעה מהמדריכים לגבש ולנסח דרכי פעולה בהתאם למגבלות לנוכח המשבר והעניקה גיבוי ממשי לדרישה זו. דרישה זו מוצאת ביטוי בציטוט הפותח את הפרק בעניין המענים הטכנולוגיים שהתנועה סיפקה בתחילת הסגר. כך גם בדבריה של אורית מהנוע"ל: "ממש יום אחרי שהודיעו על סגר, ממש. [אמרו לנו] טוב אנחנו הולכים ליצור עכשיו שיחה בזום ואנחנו נסביר לכם איך זה פועל. אז המש"צית [מרכזת שכבה צעירה] שלי כזה, אז היא כזה הסבירה [איך משתמשים בטכנולוגיות החדשות] ואז היינו צריכים ישר להשתמש בזה". מדברי אורית ניתן להבין כי התנועה תבעה מהחניכות-מדריכות לפעול כבר יום לאחר שהסגר החל וסיפקה הנחיות וליווי שיסייעו בפעולה בזום. גם ניצן מהצופים מתארת את אותו שילוב בין תביעה לגיבוי: "הצופים פשוט יודעים איך לעשות את זה, אז הם התנהגו ממש טוב בסגר הראשון, כשהם אמרו: או-קיי, תשמעו, עושים זומים. ומעבירים פעולות, ואת אותו תוכן שהייתם צריכים להעביר פרונטלי אתם מעבירים בזום ואנחנו לא מוותרים ועושים, ועושים". דוגמה מעניינת לגמישות נמצאת בדבריה של רינה, שהבינה את החשיבות של קיום פעילות עם החניכות ויזמה מפגש החורג מסדר הפעולות הרגיל:

עם חניכות היינו עושות דברים לא חוקי כאילו אפשר לקרוא לזה. היינו לא באות עם חולצת תנועה כי כאילו אנחנו לא בתפקיד, כאילו במקרה נפגשו. כאילו אנחנו קבענו ואין לנו שום אחריות וכאילו אם משהו מגיע אני לא קשורה אליהן. [...] היינו נפגשים שלוש פעמים בשבוע, פעמיים בשבוע, בלי באמת פעולה אלא פשוט לשבת ולדבר במעגל. (רינה, בני עקיבא)

רינה והמדריכות התעקשו לקיים פעולות בכל מצב מתוך מחויבות לחניכות ולעצמן. הן אומנם הסירו מעצמן את הסמל הארצי המחייב של חולצת התנועה ונפגשו שלא במסגרת הפעילות הרשמית של הסניף, אך גם להן וגם לחניכות היה ברור כי הן נמצאות במפגש תנועתי שעניינו דיבור חופשי במעגל. מקרה זה אינו יחיד, והוא

מבטא את תחושת המסוגלות של מדריכים וחניכים לקבל אחריות על שינוי הכללים ולקבוע במעשים את דמות התנועה בפועל.

החניכים תיארו פעולות רבות שביטאו את האופי הייחודי של הסניף שלהם. הדוגמה שחזרה יותר מכול היא ההכנה והביצוע של טקסי הזיכרון. למשל, טל מהנוע"ל, חברה בקבוצה שהתכוננה במשך חודשים למסע לפולין שבוטל עקב התפרצות הקורונה, מתארת את הפעולה הגמישה שהיא וחברי קבוצתה יצרו באמצעים טכנולוגיים:

אני לא זוכרת של מי הרעיון הזה – שלי או של אולי עוד כמה ילדים, לא משנה, בכל מקרה פשוט אמרנו בואו ניצור פלטפורמה ומדיה שבה אנחנו מעלים סיפורים שפחות נשמעו מהתקופה של השואה, העלינו הרבה תכנים של כאילו, של כל מיני שאלות שנגיד היו לנו לפני תהליך פולין, העלינו סרטונים שלנו, העלינו כל מיני אנקדוטות מעניינות מההיסטוריה של השואה, העלינו על יום הניצחון, העלינו על נצח אחרון, העלינו כאילו על ספרים של השואה, מלא דברים העלינו ואנשים כאילו התחברו לעמוד אינסטגרם הזה ולמדו, אמרו שזה חידש להם אז זה באמת היה משהו שהיה יוזמה שלנו, אנחנו הובלנו ואנחנו יצרנו וזה גם השפיע.

התיאור של טל גדוש בדוגמאות של גמישות הפעולה התנועתית. היא מתארת מצב שבו הקבוצה שלה יוצרת תוכן שמתאים לפעילות בתנאי משבר, על בסיס שימוש בידע שרכשו יחד בתהליך הלמידה בתנועה בהקשר למסע לפולין. הקבוצה בסניף פעלה ביתר יעילות מהתנועה הארצית ביצירת פעילות רלוונטית לקהילת החניכים בעת הסגר. הפידבק החיובי שקיבלו החניכים מהקהילה והיישוב חיזק אצלם את תחושת המסוגלות לפעול ולשנות.

בצד העדויות הרבות על פעולת התנועה וההדרכה בעת הסגר, היו שחשו ש"ההנהגה הארצית" לא הורגשה וכאילו נעלמה דווקא בזמן המשבר. כך עדן מהצופים: "אני יכולה להגיד שאני מרגישה שכאילו השכב"ג [שכבה בוגרת] שלנו ספציפית התאכזבה מההתנהלות של התנועה [...] אני חושבת שהם כאילו לקחו מאוד כמובן מאליהם את המדריכים, בהתחלה לפחות". גם משה מבני עקיבא: "אמרתי, איפה התנועה כאילו? ובני עקיבא כאילו יושבים שם [בהנהגת התנועה] אנשים חכמים, אנשים יצירתיים, אני בטוח שאם הם היו [נוכחים], הם היו כן יכולים למצוא פתרונות שיקלו". עינת מהנוע"ל: "ביחס לתנועה, בתור מדריכה היה לנו המדריכים סופר-קשה, לשמור על שלמות הקבוצות ולשמור על סדר בשביל החניכים שלנו, ואני מרגישה שהתנועה לא מספיק נערכה לעת חירום, זאת אומרת של 'עכשיו יש סגר, מה עושים?'".

הממצאים מלמדים כי יציבותה של תנועת הנוער בעת משבר נקנית מגמישות ההפעלה שלה במרחב ושל עיצובה על ידי היחיד, הסניף והמרכז הארצי. פעילותם העצמאית של החניכים והמדריכים אינה נתפסת כמזיקה לצו התנועה המרכזי אלא היא חלק ממערכת הציפיות והתביעה של התנועה מחבריה. בצורה זו, גם

כאשר התנועה לא פעלה מספיק כדי לתת כלים לסניפים ולקבוצות בסגר הראשון, החניכים בסניף פועלים כסוכני שינוי בשדה ומייצרים פעולות משמעותיות.

נזילות הזמן והמרחב

פן מרכזי שבו מגפת הקורונה שיבשה תחומים רבים של חיי הפרט והחברה הוא היחס החברתי והאישי למרחב ולזמן. שיבוש זה בא לידי ביטוי בהגבלה ובתיחום המרחב האישי, בביטול רוב הפעילויות במרחב החברתי והציבורי ובסדקים בחלוקת הזמן הממוסדת (יום-לילה, עבודה-פנאי, לימודים-משחק). בתנאים אלו מרבית הפעילויות התרבותיות, החברתיות, הלימודיות והתעסוקתיות הושהו, הופסקו או נעשו מהבית. שיבוש זה ניכר גם בדברי המרואיינים בעניין חייהם הפרטיים (שיבוש בשעות הערנות והשינה, תחושות עקה עקב המגבלות והצמצום למרחב הביתי ועוד), אך גם בעניין פעילות התנועה. בהקשר זה הם תיארו את המחסור שלהם בסניף התנועה הן מבחינת מקום פיזי של מפגש והן מבחינת הסמליות שלו כמרחב תנועתי מובהק.

דיאנה סילברמן קלר (2012) יוצרת בדיונה בפיגורות הזמן והמקום בכתיבתו של כהנא על הבלתי פורמלי דיאלוג פורה עם רעיונות הדקונסטרוקציה בספרות האקדמית. סילברמן קלר משתמשת במושג "כרונטופ" של באחטין על מנת להבהיר את המבנה הדינמי ורב-המשמעות שקיים בהגדרת הצופן הבלתי פורמלי של כהנא ולהציגו ככזה שלא ניתן לצמצם אותו לתבניות בינאריות של – "קודם-אחר כך", "מבנה-חוץ מבנה", "ילד-מבוגר", "תוכן-צורה". מבנה כזה מייצר זירה חינוכית מרובת מקומות וזמנים, בלא היררכיה בכל אחד מהם. כך תנועות הנוער יוצרות בשגרת הפעילות שלהן פרקטיקות זמן ומרחב גמישות, דינמיות ולא מתוחמות. דוגמה מעניינת לכך, בייחוד על רקע משבר הקורונה, היא מגוון מרחבי הפעילות שמתקיימים בתנועת הנוער. אומנם מקומו המרכזי של הסניף ברור, והחניכים קשורים אליו מאוד ומבלים זמן רב בין כתליו, אך המעשה החינוכי מתרחש גם בשגרת הפעילות ברחוב (בחנינת הנוף האורבני וסקרים מזדמנים), בחורשה הסמוכה לסניף (שם ניתן לשחק ולהשתולל באופן חופשי), ואף בבתי החניכים (כדי לקרב בין חברי הקבוצה ולהעמיק את ההיכרות).

מבחינת ממד הזמן, בשונה מהלימוד בחינוך הפורמלי, המושתת על מושגי עתיד, להגשמה בתנועת הנוער יש שלוש הוראות של זמן: הוא נטוע במקורות ההשראה של מגשימי העבר, עוסק בפעילות המשימתית והחברתית כהגשמה כאן ועכשיו של מה שהחניכים תופסים כראוי, ופונה לעתיד במטרה שהחניכים יבחרו להגשים את ערכי התנועה בבגרותם. התנועות אינן נותנות בכורה לממד זמן מסוים, כך שלחניכים מתאפשר לנוע ביניהם בגמישות (באותו יום פעילות לשקוע בלמידה על שורשי היניקה של התנועה ולהתווכח במרץ על הפעילות התרבותית שנכון לעשות בסניף בערב). בעקבות סילברמן קלר (2012), נבחר לכנות את פרקטיקות הזמן והמרחב של תנועת הנוער בזמן הסגר נזילות או גמישות. באמצעות פרקטיקות אלו, המתקיימות

בשגרה התנועתית, החניכים מצליחים לקיים פעילות גם בתנאי אי-ודאות ושינוי מתמיד. המרואיינות מתארות כיצד הפעילות התנועתית מתקיימת בזמנים ובמרחבים שונים, תוך שמירה על הקשר ההדוק מדריך-חניך. כך עונה גילי מהצופים לשאלה "מה אפשר ללמוד ממשבר הקורונה":

תמיד הייתי מדברת איתם [עם החניכים המשתתפים בקורס ההדרכה] על זה שמדריך הוא לא רק מדריך בשלישי ושישי – מדריך הוא באמת גם לאורך כל השנה, לאורך כל השבוע. אז אולי איכשהו לשמר את העניין [מהפעילות בקורונה] של המשחקים בטלפון בוואטסאפ ובכל מיני משימות קטנות כאלה שאפשר לעשות במהלך השבוע ולהשתמש באמת בטכנולוגיה, זה סופר-מגניב בעיניי.

בתפקידה כמדריכה גילי מעבירה את תפיסת ההכשרה שקיבלה כחניכה לחניכים בימי שגרה. היא מציעה להעביר פעילויות בזום שהצליחו בימי הקורונה לרוטינה התנועתית עם תום המשבר. דלית מבני עקיבא מציינת כי הזמן הנזיל תורם לפעילות: "הרבה יותר חניכים מגיעים. כי אין להם את הקשר החברתי כל השבוע ואז פתאום הן מגיעות והן מתלהבות וכולם מגיעים. והפעולה נמשכת הרבה יותר זמן". הפרקטיקה הנהוגה בתנועה שלא לתחם את הפעילות בגבולות זמן חד-משמעיים מאפשרת לדלית להאריך את הפעילות בזמן הסגר בהתאם לצרכים ולרצונות של החניכים, אשר רוצים להאריך את המפגש עם החברים שהם כבר לא פוגשים בבית הספר. החניכים גם מתארים כיצד הם מנסים "להנזיל" את הפעילות במרחב הסגור של המחשב אל מרחב הבית: "נגיד במסע [פעילות משחקית] לדוגמה אמרנו להן [לחניכות] יאללה כולן שמות נעליים סגורות, שמות כובעים ומתחברות למסע [...] עושים זום וכאילו מי שבלי כובע הולכת להביא כובע מהחדר השני" (רגב, בני עקיבא). מדריכי התנועה מורגלים בפעילות בשלל מרחבים ויודעים איך לנצל את מה שיש בסביבה, וכך כל חפץ יכול להיות לעזר הדרכה. אך האם ניתן להתגבר על המצב שבו כלל הפעילות של בני הנוער מתקיימות במרחב של החדר והמסך שלהם? וייסמן אצל כהן (2020) מכנה בשם "זומיזציה" את המצב שבו לא ניתן להבחין בין ציון ערב חג משפחתי לפגישה אישית רומנטית, מכיוון ששניהם מתרחשים באותו מדיום. וייסמן מתארת מצב שבו אובדת היכולת להיות נוכח בהתרחשויות חברתיות מגוונות וטשטוש הגבולות אינו מאפשר לייחוד של האינטראקציה החברתית לבוא לידי ביטוי. מורן מתאר חוויה קצת שונה:

אין הבדל יותר בין בית ספר לבין הבית. זה פשוט, כאילו, אותו שלב של היום. ודווקא התנועה, זה מה שקופץ לך ומה שכאילו נותן לך את האנרגיה להמשיך במהלך היום [...] וזה כאילו, מה שבית ספר גם כן עושה מאוד לא טוב, שפשוט אין עכשיו הפסקה בין בית ספר לבית, זה הכול אותו, כאילו, הכול אותו זמן בערך. (מורן, נוע"ל)

מורן ומרואיינים אחרים מתארים את מצב הזומיזציה כהיעדר הפרדה בין בית הספר ובין הבית – הכול ברצף מקום וזמן אחד. אך את הפעילות התנועתית החניכות חוות בדרך אחרת. פרקי הממצאים להלן

מדגימים את ההבדל בין חוויה דמוית זומבי שלפי המרואיינים מאפיינת את בני הנוער שאינם חברים בתנועה (Dunton et al., 2020) לבין חוויה נזילה וחיובית יותר שמתארות החניכות בתנועת הנוער.

ההנעה לגמישות

בעיקרו של דבר, היכולת לפעול בצורה גמישה כמתואר, תלויה בבחירתם של החניכים להפעיל את הפרקטיקות הגמישות. מרבית הנחקרים תיארו כוחות הנעה חזקים בהקשר זה, ונראה כי בתנאי הקורונה היכולת לממש את הגמישות הלכה למעשה נתמכת על ידי תחושת דחיפות ומחויבות:

תבינו שבסופו של דבר הילדים לא עושים יותר מדי, סגורים בבית ומשועממים, וגם אם תבואו ותהיו איתם ארבעים דקות ורק תצחיקו אותם, זה סבבה. וגם אם תעבירו להם תוכן, עוד יותר טוב. אז זה באמת לא לוותר ולהבין שצריך להמשיך להדריך ולרגע לחשוב איך משהו שהייתי עושה במציאות בדרך הפרונטלית, איך אני משנה את זה טיפה, תופס את זה טיפה אחרת כדי להעביר את זה בצורה הכי טובה שיש. (אופיר, צופים)

הנקודה העיקרית בדבריו של אופיר היא חוסר הוויתור: אופיר מסרב להתייחס ולהיכנע, ובאמצעות ההדרכה הוא למעשה נלחם ב"אויב הקורונה". הוא מציע לתפוס את ההדרכה בצורה חדשה, להגמיש את התכנים ולהמציא חדשים – העיקר שתתקיים הדרכה. לפי אופיר המדריכים הצעירים צריכים לקבל על עצמם את האחריות על התנועה ובייחוד על חניכיהם הצעירים באמצעות הגמשת הפרקטיקות הנורמטיביות. אופיר וחבריו מעידים כי השליחות שלהם היא להמשיך להדריך ולחשוב איך ליצור מציאות מיטיבה עבור חניכיהם על ידי התאמת הפעילות לתנאים הקיימים.

3.2. יחסים – "פשוט כדי שתהיה בסדר"

חניכי קבוצת ברק, חבורת בנות ובני שש עשרה חניכים שמתפקדים בעצמם כמדריכים בתנועה, עונים בקבוצת המיקוד על שאלה בעניין תפקידה של המדריכה שלהם בסגר הראשון:

לינור: היא [המדריכה] שאלה כל אחד [חניך], אם אני לא טועה, מה שלומו, דיברה איתנו, היא דאגה שיהיה פעולות בזום, היא דאגה שכולם יהיו. היא דאגה גם שכולנו נתעניין, שלא סתם נעבור פעולה על תוכן משעמם וכל אחד ירצה לצאת באמצע. והיא הראתה לנו כמה שאכפת לה מאיתנו, וגם כשיש קורונה וגם כשיש סגר זה לא אומר שלא צריך עכשיו להיות פעולות ושלא צריך להיות ביחד.

דורי: מה שהיה מיוחד במדריכה שלנו זה שהיא גרמה לכולם להרגיש איך היא אוהבת אותם, כביכול. נגיד אני משער לעצמי שהרבה הרגישו ככה ואני הרגשתי שמבחינתה שאני מהחניכים המועדפים כביכול שלה.

ירדן: זה כאילו, נראה לי היא [המדריכה] אמרה את זה לכל אחד פה מתישהו – אתה הכי טוב.

לינור: היא גרמה להרגיש ככה בהרגשה, היא לא אמרה משהו מפורט.

ירדן: היא גרמה לי להרגיש כאילו מאוד אכפת לה ממני וכזה, כאילו אני נעלה כזה, סוג של נעלה, ושמעתי את זה מעוד כמה אנשים.

(קבוצת ברק, נוע"ל)

השבחים שהחניכים מעתירים על המדריכה, קומונרית בת שמונה עשרה בשנת שירות, חושפים את עושר היחסים הסימטריים וההדדיים שמתקיימים בתנועת הנוער. בשיחה ביניהם החניכים מדגישים את היכולת של המדריכה ליצור מצב שבו כל אחד ואחת מהקבוצה מרגישים אהובים וחשובים, גם במהלך הסגר. על אופיים הייחודי של היחסים החברתיים בתנועות הנוער עמדו כל החוקרים שעסקו בנושא. אפיון היחסים בתנועת הנוער כהדדיים וסימטריים (כהנא, 2007) מבוסס על הספרות המעניקה ערך רב לקבוצת השווים (Nashef, 1992; Coleman, 1961; גולן, 2010). בתנועות הנוער יחסים אלו מקבלים ביטוי במבנה של קבוצות המודרכות על ידי מדריך צעיר שהוא חניך בעצמו בקבוצת הגיל שלו. המחקר מראה שקשרי ההדרכה והפעילות בקבוצה מתאפיינים באינטנסיביות של קרבה ואחריות הדדית (למשל סילברמן קלר, 2012; יאיר, 2012; כהנא א', 2012).

ביום פעילות שגרתי החניכים הבוגרים בתנועות הנוער עוברים בגמישות ובקלות, בתוך דקות, ממצב של מדריכים צעירים עם יכולת הנחייה קבוצתית ובעלי אחריות מלאה על חניכיהם הצעירים, למצב של מדריכים-חברים בקבוצת השווים בעלי אחריות זהה על המתרחש, המשמשים עבור חניכיהם מקום בטוח לשיתוף ברגשות ומחשבות. בעת הסגר הראשון, גמישות זו ביחסים הופיעה פעמים רבות בתיאורי הנחקרים. ההתייחסות הרבה של המרואיינות והמרואיינים לחברות ולחברתיות בתנועה מלמדת כי רקמת היחסים המגוונת והאינטנסיבית שמאפיינת את תנועת הנוער בעתות שגרה לא התערערה בתקופת הקורונה. היחסים שנרקמו בסגר הם הגשמת הערכים של דאגה ואחריות לאחר, המרכזיים בחינוך התנועתי. למשל, חניכי קבוצת ברק פעלו במהלך הסגר הראשון יחד בקרב זקנים עיריים וילדים בסיכון, קיימו פעולות דו-שבועיות בזום ויצאו להפגנה יחד במחאה על אלימות נגד נשים.

הדרכה עם דאגה

הממצאים מראים כי המדריך בתנועת הנוער הוא דמות חינוכית משמעותית וכי בחירתה של החניכה להיות מדריכה היא מוטיב מרכזי בהגשמה שתנועת הנוער מכוונת אליה. מאפיין מרכזי בקשר של המדריכים לחניכים הוא "הדאגה האכפתית" (נודינגס, 2008), שמכנסת לתוכה ממדים אישיים, חברתיים והדדיים ומתבטאת בפעולה ממשית. רבים מהחניכים שהם בעצמם מדריכים סיפרו על היוזמה שנקטו בקיום שיחות

אישיות בזום עם חניך ובהן שאלו לשלומם ולמעשיו. המדריכים היו מודעים למצב ולחוויות של החניכים במהלך הסגר. תחושת האחריות והעניין בחניכים ובחניכות הניעה אותם לפנות ישירות אליהם, להביע דאגה לשלומם ולזהות מצבים של קושי ומצוקה. ניצן, מדריכה בבני עקיבא, מספרת על החשיבות של הדאגה:

יש חניכים בבית שיכולים להיות במצב סבל והם לא יגידו מילה [...] בלשאל "מה שלומך? איך את מרגישה?" – זה דבר שיכול להציל אותם בסוף. נכון שזה נשמע כזה ענק ומטורף וכאילו זה נורא כאילו לדבר אידיאלי אבל בתכלס זה מה שקורה. ואני יכולה לומר את זה מחניכה שבאמת באה ואמרה לי את זה. מישהי [חניכה] ממש בוגרת שאמרה לי: כאילו אם לא הסניף אני לא יודעת איפה הייתי.

הכוח המניע את המדריכים לדאגה לחניכים טמון בין השאר בחינוך התנועתי ובתביעת ההגשמה, כפי שטען מיכאלי (2007). מדריכים רבים תיארו תחושה של דרישה מוסרית קבוצתית הבאה לידי ביטוי במעשה היום-יומי. ממצאים אלו מאשרים ומחזקים את ההכרה בכוחו של החינוך הבלתי פורמלי לתרגם אוריינטציה מוסרית למעשה, על ידי יצירת אפקט – רגש, ביחסים עם האחר (Kahane, 1975; Dar, 1998).

הסימטריה במערכות היחסים מבוססת, בין השאר, על קרבת הגיל בין החברים בתנועה. הקרבה בגיל והמיקום המשותף של המדריך והחניך במצב של לימינליות חברתית, בצד הוולונטריות המתבטאת בחופש שיש לחניך לנתק את הקשר, מרסנים התפתחות של יחסי כוח. אך המיצוב של המדריך מטיל עליו אחריות בנושא הקשר ובנושאים אחרים. מור, חניכה בכיתה י"א בצופים, תיארה את הקרבה בסגר בינה לבין החניכות שלה (תלמידות בכיתה ח'): "אנחנו מרגישים את אותם פחדים, אנחנו חווים את אותן חוויות, אנחנו עושים את אותן שטויות בזום, זה מאוד כאילו נותן להם הרגשה של ביחד ושל קבוצה". הקרבה וה"ביחד" שמצבי חירום יוצרים הפכו את המדריכים לרלוונטיים לחיי החניכים, הם עוררו במדריכים את הצורך לדאוג לשלום החניכים מתוך עמדה של שיתוף ואחריות כאחד. חניכים ומדריכים ביטאו את החשיבות של המפגש עם המדריך או המדריכה בחייהם על ידי מטפורות כגון "אחות בוגרת", "הורה נוסף" ו"חבר אמיתי". יחסי השותפות והאחריות ההדדית בתוך התנועה חידדו את ההרגשה ש"יש על מי לסמוך" ותרמו לתחושות הביטחון והמשמעות.

המדריכים היו מודעים לחשיבות הרבה של התפקיד שמילאו, כפי שמתארת רות מבני עקיבא: "חניכים צריכים שמישהו יבוא לדבר איתם, צריך מישהו שהוא לא רב או מורה בבית ספר [...] שיבוא וידבר איתם ויתעניין בשלומם. יתקשר אליהם, יראה אותם, ישמח כשהוא רואה אותם, הם צריכים את זה, את הדמות הבוגרת הזו". רועי, מדריך בבני עקיבא, מתאר מציאות כזו: "כאילו בכל מצב, לא משנה מה, אז מוצאים פתרונות, החניכים כן צריכים אותנו ולא משנה מה ואיך, זום לא זום, צריך למצוא את הדרך לתקשר איתם". תחושת האחריות והאכפתיות שמרה על יכולתם להמשיך ולהדריך גם בצל המשבר ואף חיזקה אותה. הם

המציאו אופנים חדשים שבהם היחסים ההדדיים והסימטריים יכולים להמשיך להתקיים. תיאור האמון העמוק השורר בין החניכים למדריכיהם חזר בכל התנועות כמוטיב מפתח בתיאור היחסים בתנועה. מעבר להיותו של האמון בסיס הכרחי ליחסים (בובר, 1959, עמ' 159, 255), נוכחותו בתנועות הנוער בימי הסגר הראשון חשובה במיוחד לנוכח משבר האמון החברתי הכללי שנוצר בתקופת התפרצות המגפה.

קבוצה בבידוד

תנועות הנוער רואות ביחסים הבין-אישיים חלק מהותי של המטרות המנחות אותם (Silberman-Keller, 2003; כהנא ר', 2012; לס, 1998; שצקר, 1979) ומכוונות את פעילותן לתכלית יצירתן של מערכות יחסים. בהקשר זה, האוריינטציה הבין-אישית בסגר הראשון קיבלה ערך גבוה והייתה מקור כוח לחניכים ולמדריכים כאחד. מערכות היחסים בתנועות הנוער יונקות את כוחן, בין השאר, מהמבנים והתכנים שעוסקים במודעות היחיד להיותו חלק מקבוצה (רפפורט, 2012). למשל, פעולה מרכזית בתנועה היא שיחת קבוצה שבה החניכים משתפים מרצונם את האחרים במחשבות, לבטים, חוויות ורגשות. בהקשר זה כל המרואיינים ציינו את החשיבות של הקשר האישי והתחושה ש"רואים אותי", שמאפשרים להתבטא במפגשי התנועה בזום ובאמצעי תקשורת אחרים בסגר.

עם זאת, עולה כי חוויית המפגש המקוון הכבידה על קיום הקשרים, דווקא בשל החשיבות של האינטראקציה הבין-אישית המבוססת על תקשורת רב-ממדית בתנועה. החניכים, אשר התרגלו לתקשר אגב פעילויות אקטיביות ומשחקיות, נאלצו לתקשר דרך ריבועי הזום. רבים מהחניכים והמדריכים מתארים את חוויית החניכות בתנועה בעת הסגר כחלקית וחסרה רבים מההיבטים שהופכים אותה לאטרקטיבית עבור בני הנוער בימים כתיקונם. הם תיארו קשיים ביכולת הממשית ליצור קשרים עקב האיסורים על המפגש הפיזי, וביטאו מודעות גבוהה לשינוי שחל בהם במעבר לתקשורת מקוונת. כך למשל ליטל מהצופים:

קשה מאוד לסמוך על אנשים אז כזה אחרי חודש שהם לא רואים אותי [...] לא נותנים את היד ואת החיבוק ואת המגע ואת הלהסתכל אחד על השני בעיניים [...] זה נורא מנוון את הכישורים החברתיים כי שיחה בזום זה פחות תנועות גוף וזה. [...] ואני הרגשתי שזה גם ניוון אותי קצת.

התיאור של ליטל מבהיר כי האינטראקציה הבין-אישית בתנועת הנוער (ובכלל) בנויה על קרבה פיזית-גופנית. לראות מישהו הנמצא לפניך בגופו הממשי מייצר חוויה קרובה יותר מהצפייה בו במסך, והמגע יד ביד מייצר יחסי אמון עמוקים יותר משיחה בתנאי ריחוק חברתי. כמו מרבית המרואיינים, ליטל מודעת להשלכות הסגר על כישוריה החברתיים.

עם זאת, המבנה של הקבוצה בתנועת הנוער הצליח להתמודד במידה מסוימת עם המצב ולשמר את היחסים בתוכו גם בעת סגר, כפי שמתאר זאת יובל, חניך בנוע"ל:

הכי היה קשה זה המרחק מהחברים שהיינו, אנחנו קבוצה גדולה, קבוצה מאוד מאוד מחוברת, ופתאום אי אפשר להיפגש, לא רואים אחד את השני וכל אחד מסוגר בבית שלו, אז זה כן נתן את ה[תחושה של להיות] לבד [...] הקבוצה נתנה, הפיגה את הבדידות מרחוק, היינו משחקים יחד במחשב, היינו בזום ביחד, מדברים, עושים התנדבויות, עושים פרויקטים, וזה כן עזר, ודווקא אחרי הסגר אנחנו יותר התלכדנו, אז הסגר הוא כן נתן. הקבוצה כן נתנה מענה רגשי, והאווירה כן הייתה טובה, כאילו אנחנו מאוד היינו חברים אחד של השני בתקופה הזאת של הסגר.

נראה שבקבוצות שהתגבשו לפני הקורונה, שבהן יחסי האמון והקרבה איתנים, המעבר למפגש דרך זום הוא "הפרעה זמנית" בלבד, ואף עשוי לחזק את החברתיות. נמרוד מהנוע"ל מדגיש כי טיב היחסים לפני המשבר הכפוי תרם להתגברות על הקשיים הגלומים בו: "אבל בגלל שהייתה לנו את הקרבה של הקבוצה והחברה קודם, בגלל שהרבה מאוד מהפעולות שלנו זה יותר לדבר זה עם זה ודיונים, אנחנו קבוצה שאנחנו לא מבוססים על כייף, על משחקים, אנחנו כולנו קשורים זה לזה. כך שאפילו רק להיות עם הקבוצה זה עדיין כייף, מאוד נהניתי גם בפעולות עם הקורונה". מתוך דבריו של נמרוד אפשר להבין כי גמישות המבנה הקבוצתי בתנועת הנוער טמונה בין השאר בכך שהיחסים בין החניכים מבוססים לא על חברות בלבד כי אם גם על שותפות בתנועה, שמתחדשת בדיונים ובשיחות של הקבוצה. בהקשר זה, רבים מהמרואיינים מדגישים כי הקבוצות בשכבות הצעירות יותר (ד'–ו') התקשו הרבה יותר להיפגש במהלך הסגר משום שחסרו את הגיבוש ותחושת השותפות הקבוצתית האופייניים לבוגרים יותר.

חניכים רבים ציינו את הפער באיכות של מערכות היחסים בין תנועה לבין בית הספר. בעוד היחסים בבית הספר תוארו כהיררכיים וכפופים להספק של חומר הלימודים, היחסים בתנועה תוארו כאישיים ושוויוניים. במקרים מסוימים לפי המרואיינים (כמו איתי להלן) דפוס היחסים הנורמטיבי בין המורים לתלמידים השתנה עקב ההתעניינות של המורים בתלמידים אך מטרת ההתעניינות שלהם הייתה לשרת את הלמידה ולא את טובתם האישית של התלמידים:

יש מורה ויש תלמיד ואני מאוד יכול להבין למה יש את הפער הזה ביניהם, ולמה המורים לא החברים הכי טובים של התלמידים, אבל כאילו, חלק מהמורים, לפחות שלי, מאוד מראים התחשבות ודאגה בזמן הקורונה, וחלק לא ממש. וכאילו, הזום עם הקבוצה והתנועה, זה מרגיש מאה אחוז, מה זה, רק מרעיפים עליך דאגה ואהבה ודואגים לשלומך, לא כדי שתחזור לזום פעם הבאה, אלא פשוט כדי שתהיה בסדר. (איתי, נוע"ל)

המבט הנוקב של איתי מציג את ההבדל בין בית הספר לתנועה, מהלל את היחסים בתנועה בזמן הסגר ומדגיש את החשיבות של האחריות כלפי האחר ביחסים התנועתיים.

התביעה למעשים של אחריות בין-אישית וחברתית תורמת תרומה חשובה בעת בידוד וריחוק חברתי. הרגישות והנכונות להתאמץ, להתעלות מעל הקשיים ולהיפגש עם החניכים בכל דרך אפשרית על מנת להקל עליהם ולסייע להם להתגבר על הקשיים הנחו את פעולתם של מדריכים רבים בסגר הראשון. עם זאת, ניכר כי אין בכך פתרון ארוך טווח למצוקה החברתית. החניכים הדגישו את חסרון המפגש הגופני-פיזי הבלתי תכליתי המאפיין את תנועת הנוער ואת הגעגוע שלהם מדבריהם עולה בבירור כי הם חוו את המעבר למפגש מקוון כפגיעה בהם ובתנועה, אף שהצליחו להפיק ממנו גם תועלת.

אם כך, היחסים הקבוצתיים והאישיים, שהם מאפיין מרכזי של תנועות הנוער היוו מצד אחד עוגן משמעותי ליכולת לפעול ולתת מענה רלוונטי לחניכים ומדריכים כאחד ומן הצד השני היעדר המפגש הפיסי פגע בצורה משמעותית באיכות הקשר וביכולת לשמרו לאורך זמן. בחלק הבא נציג את תחושת הבית כתמה משלימה המחברת בין היחס האישי לבין המסגרת התנועתית.

3.3. בית בתנועה – "אני מרגיש בבית"

התנועה היא באמת חלק פשוט ענק מהחיים שלי... זה באמת היה הדבר שהכי הרגשתי חלק ממנו. כאילו בשנייה שמגיעים לשכבה הבוגרת בקן, מרגישים כאילו, משפחה, ממש באמת כמו בית שני. אני מרגיש שכולם מכירים אותי פה, אני מרגיש זה, אני מרגיש בבית. בשנייה שהקורונה התחילה אני השתגעתי. בשיא הרצינות. אני פשוט, אני לא אכלתי, אני כאילו פתאום לא ראיתי יותר אף אחד, פתאום כל הפעולות עברו להיות בזום, גם שלי, גם שאני מדריך, הכול. לא יכולתי לבוא לקן יותר וזה הרג אותי. כאילו כל מה שרציתי זה פשוט לחזור לקן. (רועי, נוע"ל)

רועי ממחיש היטב את החוויה שתיארו רבים מהחניכים עם פרוץ משבר הקורונה – תחושת החוסר של הבית התנועתי: של קשרים חברתיים המבוססים על יחסים של קרבה, נוחות, משפחתיות קבוצתית, קבלה ואישור; של תחושת ביטחון, קבלה ומרחב להתפתחות. החניכים תיארו תחושות של קושי גופני כתוצאה מההיעדר הפתאומי של פעילות התנועה והסניף. דיונים ומפגשים מזדמנים, משימות בקהילה, טקסים, טיולים, משחקים ואירועי תרבות – כלל הפעילות הבונה והמעשירה הזאת עברה למדיה הדיגיטלית והשאירה את הסניף, "הבית השני", סגור.

למושג "בית בתנועה" יש לפחות שתי משמעויות. הראשונה "בית בתנועה" היא מטפורה שחניכים רבים משתמשים בה כדי להביע תחושה של ביטחון, שייכות וקרבה. המשמעות השנייה, "בית בתנועה", מדגישה את הדינמיות והגמישות של הבית התנועתי והמרחב הפיזי שהיא פועלת בו (ראו פרק 3.1: גמישות – "התנועה לא עצרה לרגע"). על פי משמעות זו, החניכים נעים בגמישות בין מרחבים פיזיים משתנים, תוך כדי שימור

החווייה הביתית של הסניף והתנועה. לפי סילברמן-קלר (2007) החברות בתנועת נוער עונה על צרכים של שייכות ומשמעות שנענו בעבר בחברות מסורתיות על ידי המשפחה והשבט. על פי עדות החניכים, בימי הסגר סניף התנועה ענה במידה רבה על צרכים אלו. על אף החוסר במרחב הפיזי ובמפגש הפיזי, החוויה הייתה של בית חם ומחבק בתקופה של מצוקה.

מסורת

תנועות הנוער בישראל פועלות כבר מאה שנים. במהלך עשרות השנים של קיום שלוש התנועות הנחקרות התפתחו בהן נימים וגוונים של מסורות מקומיות וארציות, והן באות לידי ביטוי בסמלים רבי עוצמה, בתכנים ובפעילויות, במבנה ארגוני ובדרכים אחרות (רפופרט, 2012 ; לם, 1991). מרבית המרואיינים ציינו את תחושת השייכות לתנועה והמסורות התנועתיות כמרכזיים בהחלטה שלהם להמשיך את הפעילות בעת הסגר. קיומה של מסורת תנועתית נתנה לחברים אנרגיה ורצון להתמודד ברמה האישית והקבוצתית עם המצוקה והבלבול ששררו בסביבתם ובתוכם. מספרת מירי מבני עקיבא: "גדלנו בסניף הזה. חלקנו, כמעט כאילו כולנו פה מכיתה ג', ד' [...] כשנכנסים להדרכה וממשיכים, התנועה נתנה לי כל כך הרבה, עכשיו תורי לתת, עכשיו תורי לשים כביכול את המדים, את חולצת התנועה ולחנך". בתנועות הנוער מתקיים תהליך חינוכי מסורתי שבו כל חניך הגדל בסניף יודע שבבוא העת יצטרך לבחור אם ללבוש את בגדי המדריך ולקבל על עצמו אחריות. מירי מבהירה כי תחושת המחויבות והמסירות שלה כמדריכה בעת הסגר מבוססות על רצונה להעניק חזרה לבית התנועתי שבו גדלה.

חניכים רבים תיארו את הגעגוע לקבלת השבת בסניף, ללבישת חולצת התנועה ולטקסים הנהוגים בקן. הרצון לחוות את הפעילות המסורתית הוביל רבים מהם למצוא דרכים להנכיח את קיום התנועה בחייהם גם בעת הסגר. כך למשל מתאר עידן מהנוע"ל: "בסגר הראשון אני מאוד הרגשתי את התנועה. זה אומר שאתה כאילו לובש המון חולצת תנועה". מיכל מהצופים מספרת:

אנחנו [הקבוצה] מדברים על טקס יום השואה, או-קיי, אף אחד לא עשה טקס לפני בזום. מה

הוא מכיל? מה הוא לא מכיל? אז עשינו סרטון ומצגות וזה, אבל אתה די צריך להמציא את

עצמך מחדש כי לא היה קודם טקס בזום. זה היה טקס פרונטלי.

בדבריה של מיכל ישנה דוגמה נוספת לדינמיקה של קבוצת חניכים המוצאת דרכים חדשות להעביר את הפעולה המסורתית שהם מרגישים מחויבות עמוקה כלפיה – טקס יום השואה של הסניף. מרואיינים רבים תיארו את המחויבות הזאת למסורת, בעיקר בתקופה של מועדי ישראל (יום הזיכרון, יום העצמאות ויום השואה והגבורה), שבהם התנועות מקיימות בשגרה מגוון רחב של מנהגים וטקסים. ניכר שהעוצמה של המסורת אפשרה לתנועות הנוער להתמודד באופנים יצירתיים עם המגבלות ועם תחושת המשבר והקושי.

אחריות מתוך שייכות

אחד המרכיבים הייחודיים לתנועות הנוער הוא הזיקה בין תחושת השייכות לתחושת אחריות חברתית במעגלים הולכים ומתרחבים (שצקר, 1979). בני הנוער חשים שהתנועה היא שלהם ולכן מצפים מעצמם לפעול ולקחת אחריות דווקא במציאות משתנה ובעיתות משבר, כפי שניתן לראות גם בנקודות אחרות בהיסטוריה היהודית-ציונית (למשל, פעולות של תנועות הנוער בשואה אצל פרליס, 1987). חניכים ומדריכים כאחד הבינו במהרה שהאחריות על קיומה של התנועה מוטלת עליהם והחלו לפעול. על כך ניתן לקרוא בדבריה של רותי, מתנועת הצופים:

הרגשתי שאני חייבת להיות מבוגר אחראי שמבין משהו מהחיים שלו, למרות שכולנו [מדריכים וחניכים מכל הגילים] באותה סירה. אפילו לי אישית זה נתן תחושה טובה כזה שאני עדיין אני [ממשיכה להדריך ולקחת אחריות] ושאני עושה את הדברים שחשובים לי וטובים לי. ושאני לא נכנעת לסגר. [...] קטונתי אבל נראה לי שבאמת זה משהו שנתן להם [לחניכים] גם את הוודאות הזאת שגם אם יש עכשיו מצב שהוא מוזר והוא חדש לי, אז עדיין יש את התנועה שלי שאני אוהבת ואני רוצה לבוא אליה.

מכיוון ש"התנועה שלי", אומרת רותי, אני חייבת לסרב להיכנע למצב החדש ולפעול כמבוגר אחראי שמעניק לחניכים תחושה של ודאות. לדבריה, לפעולת לקיחת האחריות יש השפעה דו-כיוונית – היא נתנה מענה לחניכים צעירים וגם תחושה של משמעות למדריכים עצמם. רחל מבני עקיבא מתארת: "נגיד הייתה לי מחשבה על חניכה שהמצב הסוציו-אקונומי בבית הוא על הפנים, ולהיות בבית מבחינתה עכשיו חצי שנה זה סיוט של חייה. אם לא אנחנו שהיינו פה ותמכנו בהם ונתנו להם גב אז מי היה עושה את זה?". המדריכים תיארו כיצד מעשה ההדרכה בתנועה (ראו למשל בורגר, 2020), מאפשר להם לשמש בית עבור החניכים ולכן רצו מאד שהפעילות תימשך גם בעת הסגר. כך שרית מתארת:

אבל ההבדל, נגיד, בין קורונה בבית ספר לקורונה בצופים, אין אפילו מה להשוות. בבית הספר המסכה לא תמיד תהיה על האף כמו שצריך, אני אבוא אני אחבק. בצופים אתה מגיע – אתה לא מתקרב אחד לשני. פתאום נורא חשוב לך לשמור כדי שלא יסגרו את המקום הזה, כי אכפת לך ממנו.

מנקודת מבטה של שרית ביתה התנועתית הוא מקום בטוח גם מבחינה בריאותית כיוון שהוא מציב במרכזו בנייה של סולידריות, מחויבות, אחריות והקפדה על הכללים שלא באמצעות כפייה חיצונית אלא מתוך זיקה למסגרת. במחקר שנערך לאחרונה על ההבדל בין תנועות הנוער לבתי הספר טענו מורים כי לדעתם תחושות שייכות והמחויבות של בני הנוער חזקות יותר כאשר מדובר בתנועת הנוער (ויזל, 2020).

הממצאים מלמדים אותנו כי הפרקטיקות הגמישות בעת הסגר מראים כי חלק מהפעילות היתה מכוונת גם להגברת תחושת השייכות והאחריות של בני הנוער בהקשר הרחב יותר של החברה הישראלית. "אנחנו חלק

מהחברה הישראלית, דווקא בצורה יותר מעשית מאשר בצורה מילולית" (הוד, נוע"ל). הפעולות המשימתיות המגוונות שנוקטים החניכים (מהתנדבות בחקלאות, דרך סיוע לקשישים, ועד לטקסים בקהילה) יוצרות מצב הפוך לחוויית הניכור והפחד מהאחר בזמן הסגר של חלקים נרחבים בחברה. בחלק זה ראינו כי 'בית בתנועה' היא פרקטיקה מרכזית המורכבת, בנוסף ליחסים' שהוזכרו בפרק הקודם, משלושה מרכיבים רבי משמעות: מסורת, אחריות ושייכות. הבית התנועתי, כפי שמשתקף בממצאי המחקר, מהווה בו זמנית את מטרת הפעולה התנועתית ואת מקור הכוח בעבור החניכים.

3.4. נעורים – "בגיל שחולמים להעיף את העולם"

זה היה דווקא בעיקר ממש בהתחלה, מחשבה על עצמי [...] שבדיוק בגיל שרוצים לעשות מלא דברים, חולמים להעיף את העולם, רואים מלא דברים שאת רוצה לשפר במדינה, את זה, ואת זה, ואת זה. ואז אי אפשר לעשות כלום. רק חיפשנו [חברי התנועה] מה לעשות [...] לי אישית זה נבע פחות באמת אני מודה ומתוודה, פחות מהמחשבה על החניכים, יותר בהתחלה מחשבה על עצמי כאילו מה יעזור לי לפעול. (דינה, בני עקיבא)

חניכי תנועות הנוער מביאים אל הראיונות לא רק את העשייה, התחושות והמחשבות שליוו אותם במהלך הסגר הראשון, כי אם גם יכולת לתאר את המיקום החברתי שלהם ופוטנציאל הפעולה הטמון בו. דינה מעידה על עצמה כי שלב החיים שהיא נמצאת בו מאופיין בחלומות, ובמקרה שלה גם ברצון לתקן את העולם. בשל מצב הסגר הדוחק היא הייתה צריכה למצוא דרך לממש את הדחף שלה לפעול, ומצאה לכך ביטוי בהדרכה בתנועה. על פי כהנא (2007), המשמעות האוטנטית של בני הנוער תתפתח בעיקר בתוך פעולה חופשית וולונטרית, וזו מאפיינת את הפעולה בתנועת הנוער.

היסטוריונים וסוציולוגים רבים מסבירים את הצמיחה וההתרחבות של שלב הנעורים בשתי המאות האחרונות בהתרחבות הפער בין הגיל והשלב הביולוגי לבין הגיל והשלב הסוציולוגי והחוקי, שהלך וגדל מאז המהפכה התעשייתית {היסטוריונים וסוציולוגים רבים מסבירים את הצמיחה וההתרחבות של שלב הנעורים בשתי המאות האחרונות בהתרחבות הפער בין הגיל הביולוגי לבין הגיל הסוציולוגי מאז המהפכה התעשייתית} (לדוגמה לם, 1991; כהנא, 2007). הדיונים והמחקרים הרבים בתופעה זו בתחומי ידע רבים הושפעו מאוד מכתובתו של אריקסון. שניסח את המורטוריום (בפשטות: דחייה של חובות) כמצב של חיפוש וגיבוש זהות (Erikson, 1968). בהקשר הסוציולוגי כהנא הגדיר את המורטוריום כאחד הממדים המרכזיים ביותר של בלתי פורמליות – "דחייה זמנית של מחויבויות והחלטות המאפשרת ניסוי וטעייה בטווח רחב בתוך גבולות מוסדיים ומחוצה להם" (כהנא, 2007, עמ' 27). רפופרט פיתחה את המושג ומציעה להגדירו כ"פרקטיקה של כינון עצמי וקבוצתי באמצעות פעולה. פרקטיקה זו, אשר מחברת בין מבנה לעשייה

(התנהגות), מאתגרת ואף מערערת את הדיכטומיה הנוקשה בין אסור למותר, בין הרשאה למשמוע קפדני ובין סטייה לחריגה" (רפפורט, 2012, עמ' 181). לטענתה, הגדרת המושג מורטוריום "פרקטיקה של פעולה" מייצרת אותו מחדש כרלוונטי למגוון גילים ומרחבי פעילות. הלימינליות המאפיינת את המצב המבני של נעורים, בין ילדות לבגרות ובתוכן, מאפשרת ופותחת מרחבי פעולה של חירות ויכולת לנהוג בעת ובעונה אחת בהתאם לנורמות ולניגודן, כחלק ממבנה ואנטי-מבנה (טרנר, 2004; דר, 2012). הלימינליות והמורטוריום (בהוראה, בין השאר, של התנהגות של ניסוי וטעייה) מגדירים את עקרונות הפעולה של תנועות הנוער מבחינת המרחב הרחב שהן פותחות לפעולה יצרנית ושוברת שגרה. גמישות הפעילות של בני הנוער (ראו לעיל) מתרחבת בעת הסגר ומעצימה את הפעולה המורטורית שלהם. המרואיינים מודעים לאפשרויות הפעולה שלהם ולכוח הטמון בהם בזכות הנעורים. למודעות עצמית זו של החניכים שורשים היסטוריים עמוקים. לם (1991) מתאר כיצד עם תנועת הנוער הראשונה, הוונדרפוגל, שנוסדה בשנת 1896 על ידי קבוצת בני נוער משוטטים גרמנים, צמחה הכרה של בני נוער בעצמם כיוצרי עולם ערכים ייחודי להם, שבין השאר יוצא כנגד עולם הערכים של המבוגרים כפשרני. שרון מתנועת הנוער מתארת את הוויית הנעורים בשנת 2020:

קודם כול תנועת נוער זה כוח שהוא זמין ושהוא, כאילו אפשר להקפיץ אותו כשצריך, כאילו בני נוער הם כרגע בצד החזק של החברה, זאת אומרת שהם לא בקבוצת סיכון בדרך כלל ושהם יכולים לעשות, לתת יד לכל מי שקשה לו, כי עכשיו [...] קודם כול להפגין אנחנו גם בתור בני נוער אין לנו זכות בחירה בבחירות, אין לנו, זאת הדרך שלנו להביע את הקול שלנו כי אנחנו עדיין חיים פה ואנחנו גם רואים את העתיד קדימה. נגיד הזקנים, האנשים המבוגרים שבהפגנות? שם בהפגנות הרבה פעמים ניגשים אלינו ואומרים לנו אני לא פה בשביל עצמי, אני כבר בן אדם בן שבעים, זהו, אני כבר מבין שאני פה את תפקידי סיימתי, אני מפגין בשבילכם, ומאוד חשוב שאנחנו נצא להשמיע את הקול שלנו. [...] אם הדור הצעיר לא יחליט שהוא עושה את העתיד שלו יותר טוב, אז מי יעשה את זה?

שרון רואה בעצמה ובשותפיה לתנועה כוח חברתי בעל פוטנציאל גדול לשינוי. היא מזהה אותו לא רק מפני שאין הם בקבוצת סיכון מבחינה בריאותית, אלא בזכות המרחב המורטורי המשוחרר מהדרישות המופנות למבוגרים ולאור ראיית עצמם כאחראים לשיפור החברה בעתיד. שרון מגשימה פוטנציאל זה כחברה בתנועת נוער ויוצאת להפגין עם דור המבוגרים.

"אני צריכה לעשות" – עשייה כמעניקה משמעות

בכל ריאיון ובכל קבוצת מיקוד השורש עש"ה חוזר על עצמו מספר רב של פעמים, במגוון הטיות והקשרים. רבים (Erikson, 1968; בנימין, 2009) מתייחסים לבני הנוער כזקוקים לתהליכים של חיפוש ויצירת משמעות.

ממצאי המחקר מלמדים כי בעת הסגר הראשון התרחש בתנועות הנוער חיבור בין העשייה ליצירת משמעות, וחיבור זה מתברר כפרקטיקה חינוכית מרכזית בתנועה. דינה, שדבריה הובאו כלשונם לגבי הדחף שלה לעשות, ממשיכה ומסבירה מה התרחש בסגר:

ואז הבנתי שפשוט אני צריכה לעשות, כאילו כדי לשמוח וזה, לעשות דברים טובים לאחרים ושמי שעומד בפניי זה החניכים כרגע. ואז גם הבנתי כמה זה באמת חשוב. אז זהו, אז בעיקר כאילו נבע מרצון לעזור לעצמי לחיות בתקופה הזאת. ואז החניכים כאילו כביכול עזרו לי לעזור לעצמי. (דינה, בני עקיבא)

העשייה של דינה מכוונת לחניכים, אשר לא במקרה נמצאו לפניה כמדריכה בתנועת נוער, ומופיעים כאן כמסייעים לדינה למצוא חיות, שמחה ומשמעות אל מול ההשלכות הרגשיות של משבר הקורונה. בני הנוער במחקר הרבו להשתמש במילה "משמעותית" בתיאור החוויה התנועתית השגרתית שלהם. למשל דנית מהצופים מספרת איך בסגר המשמעות של התנועה עבורה כחוויה שונה מתבררת עוד יותר:

פה [בתנועת הנוער] אנחנו מדברים כאילו על החיים ועל דברים שקורים לנו ביום-יום. כאילו, על דברים של ערכים. כאילו, זה באמת משהו לפעמים נשמע נורא קטן כזה לאנשים ונורא משעמם, אבל אני חושבת שעכשיו בזמן הזה שהיינו בסגר, שכאילו הרגשנו לפעמים שזה [הסגר] שונה וזה עצר לנו את כל החוויה הזו של הצופים, הבנו כמה, אני הבנתי כמה זה היה משמעותי בשבילי התקופה הרגילה.

כמו במצבים רבים, רק כשדבר מה איננו, חשיבותו מתבהרת. שיח הערכים האופייני לתנועות הנוער, על החיים, יוצר תהליכים חברתיים ואישיים-רגשיים חשובים, שלא בהכרח זוכים להערכה מבחוץ. כל אותם מפגשים ופעילויות חינוכיות-חברתיות שבשגרה יכולים להיתפס כקטנים ומשעממים הם צעדים בתהליך של חיפוש ויצירת משמעות של בני הנוער בתנועה.

המונח "משמעות" בהטיות שונות משמש לעיתים לתיאור חוויה נקודתית בתנועה (למשל המסע לפולין או אפילו שיחת קבוצה מקרית על שלום חבריה) ולעיתים לקביעת דבר מה מרכזי וחשוב מאוד בהווה התנועתית (למשל מקומן של ההדרכה והמשימה כמבנות את משמעות החברות בתנועה). המבוגרים מבין החניכים שרואיינו, בעיקר מי שהיו בשנת השירות בזמן הסגר הראשון, מתארים כיצד עשייה וקשרים אנושיים בזמן הסגר מייצרים משמעות:

החניכים לגמרי התנדבו. הייתה פעם אחת שהם הלכו, מדריכי ט' עם החניכות התנדבו וחילקו מזון בשכונה, שכונות ענקיות ומלאות בקשישים, קבוצות סיכון כאלה ואחרות. אז הם נפגשו ובאמת תרמו מזון, שאני בטוחה שזה היה משמעותי, כמו שזה היה משמעותי לי לעשות את

זה. לראות אותם עושים את זה, לראות אותם יוצאים מהבית [...] וגם מבחינת הקשר האנושי

הזה שהם כל כך זקוקים לו, זה היה חשוב. (מירית, צופים)

מירית מתבוננת על החניכים שלה, מדריכי שכבה ט', אשר פעלו עם החניכות משכבה ט' למען קשישים. היא ערה למשמעות המשולשת של העשייה: ראשית לקשישים, שנתרמו על ידי המעשה; שנית לחניכים, שהעשייה לאחר תרומה להם; שלישית, לבסוף, התרומה לה כרכזת ומדריכה של כל החניכים, שראתה פרי בעמלה החינוכי. המרואיינים מתארים, באכזבה מסוימת, את העובדה שבבית הספר, בניגוד לתנועה, לא ניתנה להם הזדמנות ליצור משמעות דרך עשייה.

"יש דברים שצריך לתקן בחברה"

במחקר הנוכחי בחנו שלוש תנועות נוער שתפיסות העולם שלהן שונות מאוד זו מזו, אך בדברי החניכים של שלושתן שמענו הסתייגות ואף התנגדות להשלמה עם המציאות כפי שהיא. חלק מהביקורת הופנתה כלפי "בירוקרטיה" תנועתית, שאינה מאפשרת עשייה ולא מגבה מספיק את הפעילות בימי קורונה; חלק מהחניכים מביעים חשש מעיסוק בפוליטיקה במסגרת התנועה בתקופת הסגר על בסיס רצונם שהסניף יפעל כבועה שמשכיחה את השלכות הקורונה. מרבית הביקורת מתמקדת בשלושה היבטים: מצבה המעורער של החברה הישראלית, מצבם האישי הירוד של חבריהם וחניכיהם (ובהרחבה – של בני הנוער בכלל) וחוסר ההערכה של עולם המבוגרים לפעולה של תנועת הנוער. ניכר מדבריהם בראיונות כי ההיבט השלישי, אשר הוביל לכך שלא ניתנה לתנועות אפשרות לפעול – הטריד אותם יותר מכול. בני הנוער אינם עוסקים בהטחת ביקורת רק לשם השמעתה, ובתחומים המטרידים אותם הם מנסים לשנות ולתקן. החינוך התנועתי עוסק באפשרות של יצירת עולם טוב יותר. בהקשר זה מספר אלעד מהנוע"ל על ההדרכה שלו את חניכי שכבה ט' במהלך הקורונה:

אני, נורא חשוב לי להעביר את הערכים האלה שהמציאות שלנו בעצם היא לא תקינה [...] נגיד כשהעברתי את הסמינר של המד"צים אז העברתי בעיקר תכנים שהם היו כאילו להראות להם שיש דברים שצריכים לתקן בחברה. לא כזה להגיד להם טוב זה הזמן לעשות כייף עם חניכים [...] אז אני כזה יותר קישרתי את זה למציאות בכללי. נגיד פערים כלכליים חברתיים. זה דבר שקורה כאילו כל השנה. אבל גם כאילו נגיד, לא יודע, העובדה הזאת שנגיד אתה בא לתנועת נוער ואתה גם מתחנך וגם עושה כייף, זה מאוד חשוב גם הכייף. כי אם לא אז כאילו בשביל מה?

אלעד משוחח עם חניכיו על המצב החברתי בישראל ועל הדברים שיש לתקן בו בהקשר זה, ומציג את השיחות האלה כחלק מהריטואל השנתי של ההדרכה, אך מזכיר כי יש לשלב חינוך ביקורתי עם כייף פשוט וכי לשניהם יש ערך חשוב.

גם סלוא, חברה בנוע"ל ביישוב בדואי, מתארת כך את פעולתה כמדריכה: "אנחנו מעלים מודעות, מאירים להם את הדרך הנכונה, דרך מסגרת של פעילויות". מבחינתה לפעולת ההדרכה יש תפקיד ב"העלאת המודעות" של החניכים למתרחש מסביבם.

בני הנוער המרואיינים במחקר מצויים בקונפליקט עם חברת המבוגרים סביב שתי סוגיות מרכזיות. ראשית, יש להם ביקורת רבה ומגוונת על עולם בית ספר והמורים, אשר "מפספסים", כהגדרתם, את הפוטנציאל החינוכי של הנעורים. למשל: "אומרים שהמטרה היא שבית ספר צריך להכין אותך לחיים האמיתיים [...] אבל אני מרגיש שהצופים הרבה יותר מכין אותי כי זה, אני לוקח אחריות ואני פותח, כאילו מדבר על דברים" (ניר, צופים). טענתו של ניר חוזרת בצורות שונות אצל החניכים, שמתקשים לקבל את היחס של בית הספר אליהם רק בהקשר של הטענתם בידע שישמש אותם בעתיד מבחינה מקצועית וכאזרחים מבלי להיות קשובים להווה הממשי הנעורי שלהם. בהקשר זה טענתם השנייה והמרכזית של רבים מהמרואיינים היא שעולם המבוגרים נכשל בהכרה בחשיבותה של תנועת הנוער ומשאיר אותה סגורה (אינו מאפשר לחזור לפעילות פיזית בסניפים גם לאחר שבתי הספר והמגזר העסקי חזרו לפעולה). תמר מבני עקיבא מנסחת את מה שהיא מגדירה "אבסורד" בתפיסה של המבוגרים את בני הנוער והתנועה לעומת ההתנהגות שלהם בפועל:

הם [המבוגרים] בסוף באים מלמעלה, הם באים בגבוה, הם לא תמיד רואים את האנשים הקטנים שמשתנים, שבסוף הם גם נהיים אנשים בוגרים שמנהיגים. פשוט אני ממש זוכרת שהייתי קצת מתוסכלת [במהלך הסגר], כאילו באמת אנחנו לא דורשים כלום. אני לא צריכה תקציב, אני לא צריכה מבנה, מה שאני צריכה זה שתאשרו לי, כי אני חייבת את האישור שלכם – לראות את חניכות שלי, אני לא צריכה שום דבר מעבר [...] אז אחר כך יודעים לטפוח על השכם למי שמצליח ולמי שמתקדם אבל לא יודעים לטפח את זה כשהם עדיין קטנים, זה קצת אבסורד, ואותי אישית זה ממש תסכל לרגעים.

תמר מודעת ליוקרה של תנועת הנוער בציבור המבוגרים הישראלי ולערך של מי ש"מצליח" בחברה. היא וחבריה מהתנועות האחרות מוחים כנגד המבוגרים שמייצגים ומבטאים את העמדה הזאת, וחושבים שהם צבועים – יודעים לשבח את ההנהגה שצומחת בתנועה אבל לא מוכנים לעשות את מה שנדרש כדי שתפעל. תמר מתארת באופן ציורי ופשוט כיצד היא נתפסת כ"אנשים קטנים" וזקוקה לאישור ממי שמקטינים אותה על מנת לעשות את פעולת ההגשמה של הדרכת חניכים בתנועה.

בעת הסגר הראשון בנות הנוער ובני הנוער בתנועה מילאו חלקים גדולים ביום-יום שלהם בעשייה, המכוונת כלפי החברה, שהייתה משמעותית עבורם. עם זאת, ביחס לקונפליקט של הנעורים עם עולם המבוגרים, עולה השאלה, בעיקר לנוכח עברן של תנועות הנוער החלוציות כבונות חברה תוך כדי ויכוח עם הדור המבוגר: עד כמה העשייה של החניכים היא אשורר למציאות הקיימת? ובאיזו מידה הפעולות שלהם מייצרות חלופה טובה יותר?

לסיכום פרק הממצאים, זיהינו ארבע פרקטיקות מרכזיות שאפיינו את פעולת תנועות הנוער בתקופת החירום, פרקטיקות הנטועות/נובעות מתוך המאפיינים הייחודיים שלהן. הגמישות כפרקטיקה – על, באה לידי ביטוי בכל הפרקטיקות האחרות. היכולת ליצור תחושה של בית, לשמור ואף לחזק יחסים קבוצתיים ואישיים וכן לתת ביטוי לנעוריות בתקופה של מגבלות כה קשות- התאפשרה, תודות לגמישות הנטועה, במבנה החברתי והרעיוני של תנועות הנוער

4. דיון וסיכום

עניינו של מחקר זה היה פעילותן של תנועות הנוער בעת הסגר הראשון, והשאלה המרכזית שהנחתה אותו הייתה: "כיצד הפרקטיקות הבלתי פורמליות של תנועות הנוער מושפעות ממשבר הקורונה?". כדי לענות על השאלה קיימנו מפגשים עם חניכים משלוש תנועות הנוער הגדולות ביותר, על בסיסם הבחנו בפרקטיקות החינוכיות-חברתיות שנקטו החניכים והמדריכים בזמן תקנות הריחוק החברתי. הדיון שלהלן מבקש לראות את תנועות הנוער כמודל מרכזי בשדה החינוך בכלל ובחינוך הבלתי פורמלי בפרט. חקר הפעולה החינוכית בשעת חירום זורק אור על התכונות והמאפיינים של שיטת החינוך התנועתית בימי שגרה ומלמד על המשכיות בפעילות תוך כדי התאמתה המהירה לתנאים המשתנים. הממצא העיקרי של המחקר הוא שלתנועות הנוער יש יכולת עשירה ורבת פנים להתמודד בצורה יצירתית ויעילה עם השלכות משבר הקורונה. הממצאים חשפו את הגמישות הרבה ואת ההתאמה המהירה של פרקטיקות החינוך בתנועה מבחינת היחסים, זירות הפעולה, התכנים והמבנים הארגוניים.

הישראלי (2020) כותב על פעולתן של תנועות הנוער, בדגש על התנועות "הכחולות", בעיתות חירום בארץ ובעולם בעשרים וחמש השנים האחרונות. בשונה מכתבתו של הישראלי, אשר מאירה היבטים חברתיים חשובים של מודל הפעולה בחירום של תנועות הנוער, המחקר הנוכחי ביקש לתרום להבנת התהליך החינוכי הבלתי פורמלי בהסתמך על הפרקטיקות הנהוגות בו ובדגש על ביטויי בתנועות הנוער. שתי הפרספקטיבות המחקריות הללו עשויות לייצר מודל מורכב להבנת פעולתה של התנועה בחברה הישראלית. בהקשר זה, העובדה שבמהלך המחקר ריאיינו חניכים ומדריכים עד גיל תשע עשרה בלבד אפשרה לנו לבחון את המתרחש בתנועות הנוער בסגר הראשון כהווייתו, בלי שכבת פרשנות נוספת של המבוגרים הפעילים בתנועות.

סיכום ממצאי המחקר מעיד על קיום מערך עשיר של ויסות דיאלקטי בין כאוס לסדר בכלל סדרי החיים של תנועות הנוער. התבוננות ברובד זה של הפרקטיקות הבלתי פורמליות מקרבת אותנו למטרת המחקר וליכולת להבין כיצד התנועות מתנהלות בעיתות שגרה ובעיתות חירום. ברקע למחקר הראינו כיצד "הסדר הכאוטי" (רפפורט וכהנא, 2012) מתקשר ליכולת לכוון פרקטיקות גמישות אשר באות לידי ביטוי בממדי המודל הבלתי פורמלי של כהנא (2007). בשורות הבאות נבקש להדגיש שתי תופעות משמעותיות שבהן בא לידי ביטוי הוויסות הדיאלקטי בין הכאוס לסדר, כפי שמצאנו אותן בשדה.

התופעה הראשונה קשורה בעיצוב המשותף של החניכים, המדריכים והנהגת התנועה את השיטה החינוכית התנועתית. רפפורט (2012, עמ' 179–180) דנה באפשרות להתייחסות פתוחה וגמישה לסוגיית "המבנה החברתי" וליחסי הגומלין שהוא מקיים עם "הסוכנים". על פי רפפורט, מושג הפרקטיקה מאפשר להתייחס לכוונות ולתשוקות האנושיות כמכוננות (משעתיקות ומשנות) את המבנים החברתיים. מבט זה מרחיב את המודל הבלתי פורמלי למודל המכיל מתח יצירתי בין גבולות המבנה והפעולה לבין הבחירות והנטיות של המשתתפים בתוכו. ואכן בתנועות הנוער מתקיימות פעולות ויסות תדירות בין הסדר המבני-ארגוני של התנועה לבין הכאוטיות של רצונות היחידים והקבוצות המרכיבים אותה.

למשל, הממצאים מראים כיצד סדר הפעולה התנועתי פותח מרחב גדול ליוזמות של בני הנוער לעסוק בפעילות התנדבותית וקהילתית מקומית שאינה תלויה בהחלטותיה של הנהגת התנועה. בעת הסגר הראשון החניכים האמינו שיש להם היכולת והאחריות ליצור פעולות אשר עומדות בתקנות המדינה ונוהלי התנועה לגבי הריחוק החברתי. חלקם אף בחרו להגמיש את גבולות התקנות הפורמליות ויצרו מפגשים בין מדריכי התנועה לחניכים מחוץ למסגרת הפעילות, אף שבמחקר עלה כי התנועות אסרו קיום פעילויות המנוגדות לתקנות המדינה.

הלגיטימציה שזוכים לה חניכי התנועות לבנות את התנועה על פי ראות עיניהם, בולטת על רקע קיומן של מסורות תנועתיות ארציות. המרואיינים מרגישים בנוח למתוח ביקורת על סמלי התנועה וערכיה, מתוך ידיעה שמחד גיסא למילים שלהם יש השפעה ומקום בעיצוב דרכה של התנועה ושמאידך גיסא המבנה התנועתי יציב דיו כדי שלא להתפרק מהכאוס שעלול להיווצר לנוכח ביקורת.

תופעה חשובה אחרת הממחישה את הוויסות הדיאלקטי כאוסדר בתנועת הנוער היא הקשר מדריכה-חניכה. מערכת היחסים הזאת היא שיא בפעולת ההגשמה התנועתית, וביטוייה במהלך הסגר מגלמים את הגמישות החיונית של תנועת הנוער. הראיונות המחישו כי היחסים הללו מתאפיינים במעבר תדיר ומהיר בין תפקידים שונים שיש למדריך בחיי החניך שלו וכי יש לו היכולת להיות "חבר", "מורה דרך", "אוזן קשבת" ו"דמות סמכותית" כמעט סימולטנית, במסגרת זמן של כמה שעות. הנזילות בין התפקידים תורמת לחיזוק וייצוב של הקשר והיחסים, כך שגם בעת משבר הקורונה הם נותרים מרכזיים ומשמעותיים הן בחיי החניכות והן

בחיי המדריכות. דפוס היחסים הגמיש מאפיין גם את קבוצת השווים בסניף, והיא נותרה משמעותית עבור בני הנוער בזכות יכולתם להתאים את פעילויות הקבוצה לתנאי הריחוק החברתי.

שינוי בתנועה

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את היותן של תנועות הנוער תנועות היסטוריות, הנטועות בנסיבות חברתיות שהן פועלות בהן ומתאימות את עצמן אליהן כל העת. הפרקטיקות הגמישות ודרכי ההתמודדות של התנועות עם הכאוסדר מאפשרות להן לשנות ולהתאים את דרכן שלהן תוך כדי תנועה, בהתאם להשתנות התנאים ההיסטוריים. מאפיין מרכזי זה של תנועות הנוער מאפשר להן יכולת הסתגלות ותגובה יעילה בזמנים שהסדר החברתי מתערער. במהלך ההתאמה של התנועות למציאות החברתית מסביבן, הן בונות את עצמן מחדש הלכה למעשה, אך הגרעין הרעיוני שלהן משתמר. כך הן יוצרות מהלך של התאמה למציאות החברתית ושל זיהוי מה שדרוש תיקון בה, ובתוך כך בורות את הרכיבים האידיאולוגיים המרכזיים שלהן, מרעננות את הפרקטיקות הנהוגות ומחדשות בפועל את שיטת החינוך שלהן. לס (1998) למשל כותב על התהוות שיטת החינוך של השומר הצעיר כתוצר של המשבר שחווי בני הנוער היהודי בתחילת המאה העשרים. מעניין יהיה להבין כיצד תתהווה שיטת החינוך של תנועות הנוער בימינו עקב משבר הקורונה.

תנועות הנוער אינן פועלות בדרך של תיקון והתאמה לנסיבות ההיסטוריות מתוך כורח בלבד. מדבריהם של המרואיינים עלה בהקשרים שונים שגמישות זו היא יסוד חיוני בתפיסתם של החניכים והמדריכים את התנועה שהם חברים בה. משמעות היותם חברי תנועה היא בהיותם נכונים תמיד למעשי ההגשמה הנדרשים בתקופה שהם פועלים בה. כפי שהראינו בממצאים, עקרון הגמישות, אשר מגולם בפרקטיקות הפעולה השונות ומקשר ביניהן, הוא המסייע להמשיך את התנועה גם בסגר.

בכל זאת קשה

תנועות הנוער מתקשות להגמיש את פעולתן בשני תחומים עיקריים. ראשית, כל מה שקשור למחסור במפגש הפיזי. המרואיינים מתארים, על ידי מגוון מטפורות ודימויים, את כאב הריחוק הגופני מחבריהם ומחניכיהם ואת התסכול מכך שהפעילות של תנועת הנוער מתחילה ונגמרת בריצוד עיניים מול המסך. הסדר החברתי בתנועת הנוער מבוסס על מפגשים שבהם נוכחותו של הגוף הפיזי ברורה וחשובה, והוא מיוצר על ידי פרקטיקות גופניות: אם בהליכה של קבוצה בטיול או בחיבוק בין המדריכה לחניכה, בצביעת סניף הפעילות או בשירה משותפת של המנון התנועה. לירון, אחת המרואיינות במחקר, תיארה בנוסטלגיה את התחושה הנעימה שנוצרת בגוף ברגע הכניסה לסניף, שבו אפשר לראות ולשמוע מאות חניכים מסתובבים ומשתתפים בפעילות התנועה. החניכים תיארו לפנינו את הגעגוע לזריקת טושים אחד על השני בסניף, הממחיש את המגבלות של ריבוע הזום. הם הסבירו במילותיהם כיצד הריחוק הפיזי משתק את היכולת לקיים פעולות רב-ממדיות, שנותנת מקום לכל חניך ולכישוריו המיוחדים, כנהוג בשגרה. הפרקטיקות הבלתי פורמליות,

כפי שהן מתבטאות במובהק בפעילות התנועות, גמישות ויצירתיות ככל שיהיו, אינן יכולות להישען לאורך זמן על מפגש נטול גוף.

התחום השני שבו אנו מזהים קושי בהגמשת פעילות התנועות קשור בנקיטת עמדה בנושאי מדיניות כלליים ומול המדיניות הממשלתית במשבר הקורונה בפרט. הממצאים מבהירים כי חניכי התנועות עסקו בעשייה חברתית נרחבת ומגוונת ובהגשת סיוע לאוכלוסיות מוחלשות בחברה ופעלו לשיקום האמון בין אזרחי המדינה ובינם לבין הממסד בתקופה שבה שוררת חוויית אי-ודאות קשה. עשייה זו יוצרת אצל החניכים תחושת משמעות ומחזקת מגמות של נעורים הקשורות בדחף לשנות ולתקן. בה בעת מצאנו הימנעות מסוימת של חניכי התנועות מעיסוק בפוליטיקה ומהשמעת ביקורת על הנעשה בחברה הישראלית. הביקורת של בני הנוער על עולם המבוגרים היא בעיקרה על כך שאינם מאפשרים את פעילות התנועה. חלק מהמוראיינים תיארו במפורש את הרצון שלהם שהתנועה תפעל כ"בועה" ו"הפוגה" מההתרחשויות הקשות בחברה הישראלית בעת הקורונה. בראיונות לא נמצאו עדויות רבות לקיומו של דיון על המתח שבין שמירה על "הסדר החברתי", המתבטא באחריות על יציבות החברה הישראלית, לבין "הכאוס", שמתבטא בביקורת ואף בערעור על הפעולות המדיניות ועל המבנים החברתיים הקיימים. במובן זה, בצד תחושת האחריות שקיימת בתנועות לגבי מצבה של החברה הישראלית, הן מתקשות לממש את תפקידן החיוני בהיסטוריה הציונית כמי שמייצרות את התנועה הדיאלקטית החיונית בין רציפות למרד, בין שימור המציאות כפי שהיא לבין העמידה על פגמיה של מציאות זו ובריאת מבנים חברתיים חדשים.

שילוב או מפגש?

הסוגיה מה בין הפורמלי לבלתי פורמלי מעסיקה את המחקר שנים רבות, מתוך גישות ותפיסות שונות. לאחרונה עולה הנושא של פוטנציאל השילוב של מאפייני החינוך הבלתי פורמלי במערכת הבית ספרית (כלפון, 2014). כפי שקראנו בממצאים, מרבית ההתייחסויות של החניכים לבית הספר, אם בפני עצמו ואם בהשוואה לתנועת הנוער, היו שליליות וחלקן אף כועסות. בני הנוער תיארו ממגוון זוויות את המערכת הבית ספרית כנוקשה, תכליתית וחסרה מענים לצורכיהם השונים. עם זאת, נראה כי עצם בחירת החניכים להתייחס בצורה נרחבת למורים ולמערכת הפורמלית מעידה על מקומו המרכזי של המוסד הבית ספרי בחייהם ועל הציפייה הגבוהה שלהם ממנו. מחקרים מעידים על כך שתנועות הנוער ובית הספר הם ארגונים המצויים במתח מובנה זה עם זה, לעיתים המתח מתגלם כיריבות ולעיתים בהשלמה. הסיבות למתח זה נטועות במאפיינים מהותיים של שתי המערכות (דרור, 1989), לכן מחקרים ומודלים עתידיים בנוגע למפגש בין המערכות יידרשו להכיר ולהתמודד עם רכיבי המתח המובנה. נוסף על כך, כדי כיצד לייצר מפגש נכון בין המערכת הבית ספרית לתנועות הנוער – נכון יהיה לבחון אותו בצורה אמפירית גם מכיוון בית הספר.

הראיונות עם החניכים והמדריכים, שהתקיימו חודשים ספורים לאחר תום הסגר הראשון, הפיקו תיאור עשיר ומפורט של הפעילות שהצליחה להתקיים בתקופה מאתגרת זו. ואולם תיאורי המרואיינים כללו גם התייחסות נרחבת לפגיעה בהם ובפעולה התנועתית בכללה, עקב תקנות הריחוק החברתי. תקנות אלו משקפות את יחסה של המדינה לפעולת התנועות. מיקום פעולתן של תנועות הנוער בשוליים, במקום נמוך בסדר העדיפויות הלאומי (אל מול מערכת החינוך הפורמלית, המגזר העסקי וכו') – אף שהיא מקיפה כרבע מיליון בני נוער מגיל עשר עד שמונה עשרה – מצביע על הגדרת התנועות כגוף לא חיוני ומבטל במידה רבה את תרומתן לחינוך, לחברות ולהתמודדות עם אתגרי השעה בשגרה ובחירום. השילוב בין התחושה הכואבת של החניכים על כך ש"עולם המבוגרים" מגדיר את פעילות התנועה כלא חיונית לבין הקושי הממשי לקיים את הפרקטיקות של תנועות הנוער של מפגשים פנים אל פנים פוגע פגיעה קשה במפעל החינוכי הבלתי פורמלי הגדול בארץ. יש לתהות מדוע המדינה בוחרת לבלום את כוח הנעורים של מדריכי תנועות הנוער וחניכיהן, ולא מוצאת נתיבים ברורים לאפשר לאנרגיית העשייה החברתית שלהם להתממש.

בשנים האחרונות יש התרחבות של העיסוק האקדמי והשיח בנושא הבלתי פורמלי (ראו לדוגמה גרונר, 2017), כמו גם עלייה בהכרה בהשפעתו החינוכית, והיא באה לידי ביטוי בגידול בתקצוב החינוך הבלתי פורמלי לגווניו (ירון, 2017). ייתכן כי הריבוי היחסי של הסקירות והמחקרים בצד הגידול בתקציב מבטאים הכרה בחשיבות הנושא, אך דווקא משום כך נדרש להמשיך ולנסות לפצח את מהות הפעולה של החינוך הבלתי פורמלי באופנים תאורטיים ואמפיריים כאחד, כמו גם את הקשיים שהוא ניצב בפניהם. המחקר שערכנו אומנם התייחס לתנועות הנוער כמושא המחקר המרכזי וייתכן כי זוהי מגבלה לנוכח המגוון המאפיין את שדה החינוך הבלתי פורמלי בישראל כיום, אך הממצאים מלמדים כי לתנועות הנוער יש דרך ושיטה חינוכית ייחודית אשר ניתן להפיק ממנה תובנות ביחס למכלול שדה החינוך הבלתי פורמלי.

5. המלצות

משבר עולמי בסדר הגודל של מגפת הקורונה דורש חשיבה פתוחה וגמישה באשר למפגש ולקשר בין שני מוסדות חינוך המושתתים על עקרונות שונים של סדר חברתי חינוכי: תנועות הנוער ובית הספר. כפי שתיארנו, במודרניות המאוחרת לא ניתן להפריד בין הפרקטיקות שמפעילים "הסוכנים" – החניכים והמדריכים בתנועות הנוער, שהם גם תלמידים בבית הספר – בחי היום-יום לבין המבנים והתשתיות החברתיות שהם פועלים בתוכם. מכאן, אנו סבורים כי אין להציע מתכון חד-כיווני לשילוב פרקטיקות של סדר חברתי אחד (בלתי פורמלי או פורמלי) במבנה חברתי אחר (בית הספר או תנועת הנוער). מתוך ממצאי

המחקר אנו מציעים לנקוט דרך של קיום משותף על בסיס שוויוני של המסגרות השונות, ולא לנסות לשלב ביניהן.

מחקר זה מעלה כיוונים אחדים, יישומיים ומחקריים, שברצוננו להמליץ עליהם:

1. הכרה בחשיבות הפעולה של תנועות הנוער ותמיכה בה – בעת משבר הקורונה, שבו חלה פגיעה חמורה

במיומנויות החברתיות של בני נוער ברחבי העולם, הצליחו תנועות הנוער לעורר את החניכים והמדריכים לפעולה משמעותית בחברה ונתנו מענה ממשי לצרכים המגוונים של בני הנוער, בדגש על ההיבטים הרגשיים-חברתיים. כל זאת, אף שהוטלו על הפעילות של תנועות הנוער הגבלות מחמירות יותר מאשר על גופי חינוך וחברה אחרים. פעילות התנועות התקיימה על בסיס מערך כלים ברורים ואמינים המושתתים על גמישות הפרקטיקות הבלתי פורמליות השגרתיות של תנועות הנוער, והן התגלו כרלוונטיות במיוחד בעת המשבר. חשוב לציין כי המשתתפים בפעילות התנועות, בגלל בחירתם החופשית, גילו אחריות אישית לשמירה על תקנות הבריאות בסניף וקיבלו את סמכות המדריכים שלהם ואת הנחיות התנועה. מכאן אנו מסיקים כי הפעילות בתנועות הנוער בטוחה וכי אפשר למצוא דרכים בנות קיימא לאפשר פעילות זו גם תחת הגבלות. לבסוף, יש להציב בפני התנועות, כגוף ערכי וגמיש, משימות ואתגרים קונקרטיים בשיקום החברה הישראלית מהנזקים החברתיים הקשים של מגפת הקורונה.

2. פרקטיקות בלתי פורמליות בבתי הספר – על בסיס המחקר אנחנו מציעים ליישם פרקטיקות פעולה

שמאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי, ומתוך התאמה למוסדות הפורמליים יהיה אפשר ליישם אותן בתוך המערכת הבית ספרית. הכנסתן של פרקטיקות כאלה תלווה על ידי מדריכות ומדריכים מהחינוך הבלתי פורמלי.

א. שיחה אישית – מצאנו כי במהלך הסגר הראשון השיחה האישית שימשה גלגל הצלה ממשי עבור

בני נוער רבים. השיחה האישית היא ביטוי פעיל לדאגה של המדריכים לשלומם ולמצבם של החניכים, ואין לה תכלית לימודית. במהלכה המדריך או המורה מתעניין בקורות התלמיד, וניתנת בה הזדמנות לשוחח על חוויות היום-יום של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו. השיחה האישית אינה שיחה טיפולית, והיא מבוססת על קוד חינוכי בלתי פורמלי. אנו ממליצים לתת מקום לפרקטיקה חשובה זו וליצור סדירויות המאפשרות למחנכים ולמורים להיפגש בשגרה הבית ספרית לשיחות אישיות עם תלמידיהם. המורים יוכלו להסתייע בהכשרה ובליווי של מדריכי תנועות הנוער.

ב. מרחבי שיחה אוטונומיים לנוער – ממצאי מחקר זה מדגישים את חשיבותה הרבה של היכולת

לקיים יחסים הדדיים ושוויוניים בקבוצת השווים, ואף את חשיבות המקום הפיזי שבו קבוצה זו יכולה להיפגש. אנו מציעים ליצור בבית הספר מקום בו בני הנוער יכולים להיפגש, על בסיס וולונטרי,

לשיחה לא מפוקחת ולא מונחית על ידי המורים. לצורך זה יש לתכנן מודל שבו תתקיים הכשרה לתלמידים "מובילי שיח", אשר יעצבו את התכנים עם חבריהם יחד. כחלק מהמודל יתקיים ליווי משולב של התלמידים "מובילי השיח" על ידי מדריכים מהחינוך הבלתי פורמלי ומורים. השיח האוטונומי והחופשי הזה יתקיים בתוך מרחבים פיזיים ייחודיים לכך בתוך בית הספר.

ג. **יום משימה ועשייה** – ממצאי המחקר מדגישים את המשמעות הגדולה של העשייה המשימתית עבור בני הנוער. ההצעה היא להגדיל את נוכחותו של מרכיב זה במערכת הבית ספרית, באמצעות מסגרת של יום בשבוע, שבו תתקיים פעילות של עשייה חברתית משותפת, אשר תעוצב בשיתוף בין המורים לתלמידים. הפעילות תתקיים במודל של הדרכה וליווי השואב השראה מתנועת הנוער, ותהיה חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים.

3. **מודלים לקיום משותף של בית ספר ותנועות נוער** – היבטים רבים של הפעולה הבלתי פורמלית של תנועות הנוער אינם יכולים להתקיים במנותק מהמסגרת התנועתית כשלעצמה. לכן יש ליצור מודלים של פעילות התנועות כגוף בלתי פורמלי מובהק בתוך המערכת הפורמלית. מודל כזה צריך לקחת בחשבון את פעולת התרגום המורכבת של הפרקטיקות והסדירויות הארגוניות בין שתי המערכות ולהבנות מערך הכשרה משותף אשר נותן מקום והכרה לפדגוגיות השונות (הפורמלית והבלתי פורמלית). נכון יהיה ליצור כמה מודלים ניסיוניים, תוך כדי הקפדה על שותפות מלאה של התנועות ובתי הספר בבנייתם. יש לספק למהלך זה ליווי מחקרי צמוד כדי לבחון את יכולת ההרחבה של המודלים והפצתם לכלל המערכת.

4. **חקר הפרקטיקות הבלתי פורמליות** – הקטגוריות שהומשגו במחקר זה (גמישות, יחסים, נעורים, בית בתנועה) וקטגוריות אחרות שהמחקר הנוכחי לא חשף הן לב ליבה של הפדגוגיה הבלתי פורמלית. ראוי שמחקרים עתידיים המבקשים לחקור את מהות הפעולה הבלתי פורמלית ולהמשיג אותה יתחקו לעומק אחר הפרקטיקות הנהוגות בתנועות הנוער, כמקרה מובהק של הפדגוגיה הבלתי פורמלית. שילוב בין תאוריות שונות ממדעי החברה והרוח ובחינתן בשטח יוכלו להרחיב בצורה משמעותית את הבנת השדה הבלתי פורמלי בכלל הגילים. כל זאת מבלי לנסות לייצר הפחתה (רדוקציה) למסגרת מושגית אחידה, אשר תפגע בעושר הפעולה הבלתי פורמלית או תטשטש אותו על ידי כפיית סדר מדומיין על ההיבטים הכאוטיים של הפעילות.

נוסף על כך, משבר הקורונה יצר הזדמנות נדירה לראות כיצד תנועות הנוער מתמודדות עם מצב חירום. אנו ממליצים להרחיב את המחקר בנושא זה מתוך הבנה שמחקר כזה יוכל לתרום רבות לאופני התמודדות חברתיים של מוסדות שונים עם מצב החירום הנוכחי ועם משברים בכלל.

6. ביבליוגרפיה

- בובר, מ' מ' (2013). *אני ואתה*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בורגר, א' (2020). מודל המנהיגות בתנועות הנוער. בתוך נ' מיכאלי וג' גרטל (עורכים), *תנועות הנוער בישראל*: ייחודיות חינוכית בת מאה (עמ' 123-141). תל אביב: מופ"ת.
- בורדייה, פ' (2005). *שאלות בסוציולוגיה*. תל אביב: רסלינג.
- בלס נ' (2020). *סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט-על*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). *טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות*. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בנימין, ו' (2009). *המטאפיזיקה של הנעורים*. בתוך ו' בנימין, *המטאפיזיקה של הנעורים: כתבים 1910-1919* (עמ' 159-175). תל אביב: רסלינג.
- בר שלום, י' (2011). מחשבות על המחקר האתנוגרפי. *שבילי מחקר*, 17, 94-101.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תיאוריה במחקר האיכותני. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. לוד: דביר.
- גולן, א' (2010). סמלים ושפה בקבוצת השווים באינטרנט: רטוריקה, היגדים ואיקונוגרפיה. *סוציולוגיה ישראלית*, יא (2): 38-416.
- גרונר, ה' (2017). *הקוד החינוכי הבלתי פורמלי: עדכון המאפיינים של ממדיו ובניית כלי להערכת עוצמתם* [חיבור לקבלת תואר ד"ר לפילוסופיה]. רמת גן: בר אילן.
- גרינשטיין וייס, מ' ובנבנישתי ר' (2021). *מצוקות רגשיות של בני נוער כתוצאה ממשבר הקורונה*. האוניברסיטה העברית, המרכז הבינתחומי, ומכון אדלר.
- דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 65-88). תל אביב: רסלינג.
- דרור, י' (1989). *תנועות הנוער ובית הספר*. בתוך מ' נאור, *תנועות הנוער 1920-1960: מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר* (עמ' 159-171). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 29-71). ירושלים: מאגנס.
- הימן זהבי, ר', וגרטל, ג' (2017). *חינוך מאפשר – החינוך בתנועת הנוער כהכנה לחיים: מחנות הקיץ כמקרה בוחן*. ישראל: מועצת תנועות הנוער בישראל.

הישראלי, א' (2020). פדגוגיה בלתי-פורמאלית של חירום: עשרים שנות פעילות של תנועות הנוער במצבי חירום. בתוך נ' מיכאלי וג' גרטל (עורכים), *תנועות הנוער בישראל: ייחודיות חינוכית בת מאה (עמ')* 161-179. תל אביב: מופ"ת.

ויזל, מ' (2020). *קשר כפול – מהתנועה לכיתה*. תל אביב: מת"ן.

ויינר, ח' (1984). קבוצת הנוער 'צעירי יהודה' בברלין והפולמוס של גרשם שלום עם תנועת הנוער, 1913-1918. *הצינונות – מאסף לתולדות התנועה הציונית והיישוב היהודי בארץ-ישראל*, ט, 157-177.

חזן, י' (2001). קול אחר: על הצליל האיכותי במחקר. בתוך נ. צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמודים 9-12). לוד: דביר.

יאר, ג' (2012). 'חוויות מפתח' בחינוך הבלתי פורמלי. בתוך א' כהנא ותי' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 497-518). תל אביב: רסלינג.

ירון, ע' (2017). *פילוח תקציב משרד החינוך על חינוך בלתי-פורמלי לילדים ולנוער ברשויות המקומיות*. ירושלים: מרכז המידע והמחקר של הכנסת.

כהן, ע' (2020, 11 אפריל). *מחשבות על החיים ב"זום"*. דבר, <https://www.davar1.co.il/217085>.

כהנא, א' (2012). סימטריה בלתי אפשרית: הערה על תצורת היסוד של המודל הבלתי פורמלי. בתוך א' כהנא ותי' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 243-268). תל אביב: רסלינג.

כהנא, ר' (2007). *נעורים והקוד הבלתי-פורמלי*. ירושלים: מוסד ביאליק.

כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך א' כהנא ותי' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 89-103). תל אביב: רסלינג.

כלפון, א' (2014). מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית-ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית. שאנן: שנתון המכללה הדתית לחינוך, 20, 301-314.

לם, צ' (1991). *תנועות הנוער הציוניות במבט לאחור*. גבעת חביבה: ספרית פועלים.

לם, צ' (1998). *שיטת החינוך של השומר הצעיר – סיפור התהוותה*. ירושלים: מאגנס.

מכון מנדל (2020). *החינוך הבלתי פורמלי בישראל במשבר הקורונה*. מיפוי וסקירת פעילות בזמן אמת מרס-מאי 2020. מכון מנדל: ירושלים.

משרד החינוך. (תשע"ט). *חוזר מנכ"ל נוהלי שעת חירום במערכת החינוך*. נדלה מ-
<https://apps.education.gov.il/Mankal/horaa.aspx?siduri=218>

משרד ראש הממשלה. (2014). *החלטה 1846-תכנית לחיזוק החוסן האזרחי בשדרות וביישובי "עוטף רצועת עזה" לשנים 2015 - 2016*, ומענה לצרכים מיידיים עקב מבצע "צוק איתן". נדלה מ-
https://www.gov.il/he/departments/policies/2014_dec1846

משרד ראש הממשלה. (2020). *החלטה 566- תכנית לחיזוק החוסן האזרחי בשדרות וביישובי "עוטף רצועת עזה" לשנים 2021 - 2022 ותיקון החלטות ממשלה*. נדלה מ- https://www.gov.il/he/departments/policies/dec566_2020

נודינגס, נ' (2008). דאגה אכפתית בחינוך: הלכה ומעשה. *הד החינוך*, 82 (6): 58-66.

סילברמן-קלר, ד' (2007). הפדגוגיה של הבלתי פורמאלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 97-120). ירושלים: מאגנס.

סילברמן-קלר, ד' (2012). מה בין דעת בלתי פורמלית לבין מוטיבים אחדים בהגות הפוסט-מודרנית? בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 123-145). תל אביב: רסלינג.

ספקטור-מרזל, ג' (2012). הסיפור אינו כל הסיפור: תעודת הזהות הנרטיבית. *מגמות, מ"ח* (2), 227-250.

פרליס, ר' (1987). *תנועות הנוער החלוציות בפולין הכבושה*. קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: מסדה.

קיזל, א' (2021). להשתחרר מהפחד ולשחרר את רוחם של הילדים. בתוך י' הרפז וא' הורוביץ (עורכים), *חינוך בצומת*. תל אביב: קרן טראמפ וברנקו וייס.

קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי-פורמלי לכול. *מפנה*, 58, 33-38.

רורטי, ר' (1998). המקורות של השפה. *חינוך החשיבה*, 13, 6-15.

רפפורט, ת' (2012). 'מורטוריום': מעיוורון לפיכחון מגדרי? בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 171-208). תל אביב: רסלינג.

רפפורט, ת' (2016). גישת הפרקטיקה: מסגרת על תיאורטית לחקר אהדה. בתוך ת' רפפורט (עורכת), *כדורגל שייך לאוהדים! : מסע מחקרי בעקבות הפועל קטמון ירושלים* (עמ' 23-64). תל אביב: רסלינג.

רפפורט, ת', וכהנא, א' (2012). הצופן הבלתי פורמלי כמארג של כאוס וסדר. בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 89-103). תל אביב: רסלינג.

שחף, ע', אניסמן, א', וסימן-טוב י' (2021). פעילות ארגוני הילדים והנוער בזמן הקורונה. מכון סאלד ומועצת ארגוני הילדים והנוער.

שמעוני, ש' (2010). ניתוח שיח בגישת התיאוריה המעוגנת בשדה. בתוך ע' קופרברג (עורכת), *חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר* (עמ' 25-46). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

שפירא, ר' ואדלר, ח' (1979). *חולצה כחולה וצווארון לבן: מחקר על עולמם החברתי של בוגרי תנועות נוער בישראל*. תל אביב: עם עובד.

שפירא, ר', אדלר, ח', ופייר, ש' (1999). לא צריך נוסטלגיה: תנועות הנוער הן כאן ועכשיו — אבל קצת אחרת.
תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

שצקר, ח' (1979). תנועת הנוער היהודית בגרמניה: בין השנים 1900-1933 [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור
לפילוסופיה"]. האוניברסיטה העברית ירושלים.

שצקר, ח' (1980). 'חלוציות' ו'הגשמה חלוצית' של תנועות הנוער היהודיות בגרמניה. ילקוט מורשת, ל, 59-
82.

שצקר, ח' (1998). נוער יהודי בגרמניה בין יהדות וגרמניות 1870-1945. ירושלים: מרכז זלמן שזר.
שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה. תל-אביב:
רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות וקשרים. בתוך ר. תובל-משיח וג. ספקטור-
מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאורי, יצירה ופרשנות (עמודים 42-7). ירושלים: מאגנס,
האוניברסיטה העברית.

Adams, E., Smith, D., Caccavale, L. J., & Bean, M. K. (2020). Parents are stressed! Patterns of parent stress across
COVID-19. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-66730/v2>.

Alasali, F., Nusair, K., Alhmoud, L., & Zarour, E. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Electricity
Demand and Load Forecasting. *Sustainability*, 13, issue 3, 1-22.

Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks:
Covid-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>.

Bansak, C., & Starr, M. (2021). Covid-19 shocks to education supply: How 200,000 U.S. households dealt with
the sudden shift to distance learning. *Rev. Econ. Household*. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09540-9>.

Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). Peer influence in adolescence: Public-health implications for COVID-19.
Trends in Cognitive Sciences 24, Issue 8, 585-587, ISSN 1364-6613.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.001>.

Carpenter, D., & Dunn, J. (2021). We're all teachers now: Remote learning during COVID-19. *Journal of School
Choice*. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1822727>.

Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. New
York: Free Press.

- Dar, Y. (1998). The Changing Identity of Kibbutz Education. In: U. Leviatan, H. Oliver, & J. Quarter (eds.), *Crisis in the Israeli Kibbutz*. Westport, CT: Praeger, 57-72.
- Dunton, G. F., Do, B. & Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the U.S.. *BMC Public Health* 20, 1351. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3>.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177-187. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000215>.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Geertz, C. (1973). *The interperation of culture*. New-York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. Hutchinson: London.
- Harris, A., Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>.
- João F. (2021). From schoolification of children to schoolification of parents? Educational policies in COVID times. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872677>.
- Kahane, R. (1975). The Committed: Preliminary Reflections on the Impact of the Kibbutz Socialization Pattern on Adolescents. *British Journal of Sociology* 26 (3), 343-353.
- Leenke, J. (2021). Covid-19 and the workplace. Delft University of Technology.
- Letnes, M. (2021). *Kids' digital lives during COVID-19 times*. KiDiCoTi.
- Lüdtke, D.U., Luetkemeier, R., Schneemann, M., & Liehr S. (2021). Increase in Daily Household Water Demand during the First Wave of the Covid-19 Pandemic in Germany. *Water* 13, 260. <https://doi.org/10.3390/w13030260>.
- Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E. Oar. E. L., & Fardouly, J. (2020). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>.
- Malhi, F., Aftab, Z. & Banuri, S. (2020). *When Norms Collide: The Effect of Religious Holidays on Compliance with COVID Guidelines*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3721080>.

- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialog in educational measurement: Voices from Interpretive research tradition. *Educational research*, 25(1), 20-28.
- Mueller, A., Diefendorf, S., Abrutyn, S., Beardall, K. A., Millar, K., O'Reilly, L., Steinberg, H., & Watkins, J. T. (2021). Youth mask-wearing and social-distancing behavior at in-person high school graduations during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.12.123>.
- Nashef, Y. (1992). *The Psychological Impact of the Intifada on Palestinian Children Living Refugee Camp in the West Bank, as Reflected in their Dreams, Drawings and Behavior*. New York: Peter Lang.
- Omodan, B. I. (2020). Managing the psycho-social vacuum of COVID-19 among rural learners through Ubuntu. *Journal of Educational and Social Research*, 10, 6. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0125>.
- Ozbilena, B., Wangb, K., & Akar, G. (2021). Revisiting the impacts of virtual mobility on travel behavior: An exploration of daily travel time expenditures. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 145, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2021.01.002>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rapport, N. (2013). *The informant as anthropologist. Taking seriously “native” individuals’ constructions of social identity and status*. Archivio Antropologico Mediterraneo on line, anno XVI (2013), n. 15 (2)
- Shaheen, S. & Wong, S. (2020). Public Transit and Shared Mobility COVID-19 Recovery: Policy Recommendations and Research Needs. UC Office of the President: University of California Institute of Transportation Studies. <http://dx.doi.org/10.7922/G2DV1H5G>.
- Silberman-Keller, D. (2003). Toward the characterization of non-formal pedagogy. *Education and Society*, 22 (1): 45-63. <http://dx.doi.org/10.7459/es/22.1.04>.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Elsevier Public Health Emergency Collection*. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Toros, K., & Falch-Eriksen, A. (2020). A child’s right to protection during the COVID-19 crisis: An exploratory study of the child protective services of Estonia. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105568>.
- Wu, T. (2021). The socioeconomic and environmental drivers of the COVID-19 pandemic: A review. *Ambio*. <https://doi.org/10.1007/s13280-020-01497-4>.

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. *Applied social research methods series, vol 5*. Thousand Oaks: Sage publications