"כנגד כל הסיכויים": מניעים של מובילי יוזמות אלטרנטיביות בחינוך הערבי בישראל

עירית הרבון*

תקציר. מוטיבציות להשתתפות בפעולה קולקטיבית נידונות במחקר זה כמה עשורים. אנשים נוטים להימנע מהשתתפות בפעולה קולקטיבית כשהם יודעים שיוכלו ליהנות מרווחיה גם אם לא יקחו בה חלק, לא כל שכן כשהם משתייכים לקבוצת מיעוט, המתמודדת עם דיכוי מתמשך מצד המדינה ועם קושי ניכר לגייס משאבים. אולם מחיר אי־הפעולה והשפעתו כמעט שלא זכו להתייחסות במחקרים בתחום. במחקר זה מוגדר מחיר אי־הפעולה כעלות שכוללת לא רק את הפסד התועלות הצפויות מהפעולה אלא גם הפסד הערך ייחודי הנובע מעצם ההשתתפות בפעולה, ללא קשר לתוצאותיה. עלות זו כוללת גם את המחיר האינסטרומנטלי והרגשי של הוויתור על מימוש המשאבים שהושקעו בפעולה. באמצעות ניתוח שלוש יוזמות חינוכיות של הורים המשתייכים למיעוט הפלסטיני בישראל, המחקר מראה שהתפתחות פעולה קולקטיבית של קבוצת מיעוט קשורה בתפיסותיהם הסובייקטיביות של מוביליה לגבי עלויות אי־הפעולה. כך אפשר להסביר מדוע מתקיימות פעולות קולקטיביות לשינוי גם כאשר הסיכונים והמחירים גבוהים ומאיימים.

מילות מפתח: פעולה קולקטיבית, קבוצת מיעוט, יוזמות חינוך, פלסטינים אזרחי ישראל

מבוא

השאלה מה מניע או חוסם פעולה קולקטיבית מעסיקה חוקרים זה עשרות שנים. הצורך להסביר התפתחות פעולה קולקטיבית חשוב במיוחד כאשר מדובר בקבוצת מיעוט הפועלת לנוכח סיכונים וחסמים גבוהים ומתמשכים, דוגמת דיכוי מצד המדינה, הון פוליטי מוגבל וקושי לגייס משאבים (Alimi et al., 2015; Gurr, 2015; Hechter et al., 1982). מחקרים בתחום מציעים לסוגיה זו מגוון הסברים המתייחסים למבנה ההזדמנויות הפוליטי, למשאבים ולשיקולי עלות־תועלת (Opp, 2012; Tarrow, 2011). ואולם מחיר אי־הפעולה לא זכה כמעט להתייחסות, אף שהוא עלול להיות גבוה במיוחד עבור חברי קבוצות מיעוט, המעוניינים לקבל הכרה בזהותם הקולקטיבית ולממש אותה במרחב הציבורי אך אינם יכולים להשיג זאת באופן אינדיבידואלי ונדרשים למאבק משותף.

* ד"ר עירית הרבון, המכללה למינהל, המסלול האקדמי, בית הספר לחינוך

מאמר זה מתבסס על חקר מקרים ומנתח שלוש יוזמות הורים ערבים פלסטינים אזרחי ישראל שביקשו להקים ביישוביהם בתי ספר בעלי ייחוד תרבותי חינוכי שיספקו אלטרנטיבה למערכת החינוך הממלכתית. יוזמות אלו ביטאו מאבקים על משאבים חומריים וסמליים כאחד, ועל הכף הייתה מוטלת הזהות הקולקטיבית של הקבוצה הנאבקת. טענת המחקר היא שהתפתחות פעולה קולקטיבית של קבוצת מיעוט קשורה בתפיסותיהם הסובייקטיביות של מוביליה בנוגע לעלויות אי־הפעולה, ואלה נאמדות על פי האיום הסימבולי והמוחשי שאי־הפעולה יוצר. קרי, כאשר בודקים את ערכו של מחיר אי־הפעולה במונחים סימבוליים ולא רק במונחים אינסטרומנטליים, אפשר להסביר מדוע קבוצות מיעוט פועלות לשינוי גם כשנראה שהן עושות זאת כנגד כל הסיכויים. לתחום החינוך חשיבות רבה בהקשר זה, הן משום תפקידו בעיצוב הזהות הקולקטיבית ואפשרויות המוביליות החברתית־כלכלית של דור העתיד והן משום היותו כלי שליטה ופיקוח של המדינה על המיעוט הפלסטיני בישראל (אבו עסבה, 2007; ג'בארין ואגבאריה, 2014).

פעולה קולקטיבית של קבוצת מיעוט: ממחקר על מחיר פעולה למחקר על מחיר אי־הפעולה

פעולה קולקטיבית היא פעולה משותפת של קבוצת אנשים המכוונת להשגת מוצר ציבורי, ומטרתה לשנות מצב קיים או לשמר אותו מפני שינוי (Tilly, 1978). לניתוח פעולות קולקטיביות משמשות גישות אחדות. אחת מהן היא גישת מבנה ההזדמנויות, המדגישה את חשיבות המשאבים הפוליטיים הזמינים לקבוצה והמעוגנים ביחסיה עם הרוב (Tarrow, 2011). גישה אחרת היא גישת המוביליזציה, המדגישה זמינות משאבים נוספים ובהם תרבות (ידע וכלים רעיוניים להשגת המטרה), מוסר (סולידריות ולגיטימציה קבוצתית), משאבי אנוש (מיומנות ומנהיגות), וארגון ומשאבים חומריים (דוגמת הון פיננסי ומשרדים) (Edwards & McCarthy, 2004).

אך נשאלת השאלה כיצד קבוצות מיעוט מקופחות, שנאלצות להתמודד עם מחסור מתמשך במרבית המשאבים הללו, מצליחות לפתח פעולה קולקטיבית במבנה הזדמנויות מוגבל ומדכא לאורך זמן. שאלה זו מתחדדת במיוחד לנוכח "בעיית הפעולה הקולקטיבית" שהציג מנקור אולסון ב־1965, ולפיה אדם רציונלי יעדיף להתבונן בפעולה קולקטיבית מהצד ביודעו שיוכל ליהנות מפירותיה גם אם לא ישתתף בה ("תופעת הטרמפיסט"; Olson, 1965). לפי גישת הבחירה הרציונלית, המנתחת שיקולי עלות־תועלת, תופעה זו גוברת ככל שגדלים עלות הפעולה והסיכונים הכרוכים בה. כאשר התנגדות המדינה לפעולה היא גבוהה גדלים הסיכונים, ועימם עלויות הפעולה, במיוחד עבור חברי קבוצת מיעוט, שכן הם עלולים להיענש ולשלם מחיר כבד על השתתפותם אם יועמדו לדין, ייעצרו או יפוטרו ממקום עבודתם. ולמרות זאת, קבוצות מיעוט פועלות באופן קולקטיבי (Hechter et al., 1982). נשאלת השאלה כיצד אפשר להסביר פעולות אלו.

כפי שטוען רוברט גור (Gurr, 2015), אי אפשר להסתפק בהסברים אובייקטיביים של גישת מבנה ההזדמנויות וגישת המוביליזציה, מכיוון שהן אינן מתייחסות במידה מספקת לרגשות ולשיקולים המעצבים את המוטיבציות של הפעילים לפעול ולסכן את עצמם. עם זאת, יש לציין

כי מחקרים עדכניים בגישת מבנה ההזדמנויות הפוליטי מראים כי חברי קבוצות מיעוט אינם מגיבים באופן פעיל לכל שינוי אובייקטיבי בתנאים הפוליטיים. תחת זאת הם מבנים משמעות סובייקטיבית לאיומים ולהזדמנויות בהתייחס למקום, לזמן ולהקשר, ומתוך כך הם מפתחים פעולה קולקטיבית. כך ייתכן שגם כאשר ההזדמנויות מצטמצמות הם יפרשו באופן סובייקטיבי את מאזן ההזדמנויות והאיומים ככזה שמאפשר פעולה קולקטיבית (Alimi et al., 2015; Tarrow, 2011).

הפרשנות הסובייקטיבית מקבלת מקום גם במחקרים עדכניים בגישת הבחירה הרציונלית. מחקרים כאלה מתייחסים למוטיבציות הרגשיות שמניעות לפעולה, אך מייחסים גם להן העדפה הנובעת משיקולי עלות־תועלת (Opp, 2012). ואולם, הן בגישה מעודכנת זו של בחירה רציונלית והן בקודמותיה חסרה התייחסות לחלקו של מחיר אי־הפעולה במוטיבציה לפתח פעולה קולקטיבית, אף שאצל קבוצת מיעוט המבקשת לממש או לעצב את זהותה הקולקטיבית לאי־פעולה עשויה להיות חשיבות מכרעת אם לא יתקיים מאבק משותף לשם כך. מחקר זה מאמץ את הגישה הסובייקטיבית ובוחן את התפתחותן של פעולות קולקטיביות של קבוצות מיעוט מתוך הבנת הפרשנות של מנהיגיהן לגבי מחיר אי־הפעולה.

לפני אולסון (Olson, 1965), ההסבר לאי־פעולה של בעלי אינטרסים משותפים היה בדרך כלל ליקויים ארגוניים וחוסר במשאבים או בסולידריות. עם קבלת טיעונו של אולסון התבססה ההנחה כי אי־פעולה היא טבעית, ומאז מתמקדים מחקרים במוטיבציות להשתתפות (Oliver, 1993). ואולם, במחקר רחב שעסק בפעולות קולקטיביות של המיעוט הפלסטיני בחינוך בישראל (הרבון, 2016) הדגישו מובילי הפעולה את תפקיד מחיר אי־הפעולה במוטיבציה שלהם לפעול גם כנגד הסיכויים ועל אף הסיכונים, מכיוון שמבחינתם אי־פעולה נראתה יקרה יותר. לכן חשוב להבין את מחיר אי־הפעולה, שכן הוא עשוי להסביר פעולה קולקטיבית, בעיקר בתנאים מקפחים, שבהם פסיביות צפויה יותר מאקטיביות שכן מחירי הפעולה עלולים להיות גבוהים עד כדי החלשת המוטיבציה לפעול. לשם כך יש לאפיין את מחיר אי־הפעולה ואת מרכיביו. הבנתם תסייע להסביר לא רק את ההחלטה של חברי קבוצת מיעוט להשתתף בפעולה, אלא גם את המניעים להמשיך ולפתח אותה למרות החסמים.

המסגרת התאורטית: מחיר אי־הפעולה, ערך הפעולה והעלות השקועה

על פי תאוריית הבחירה הרציונלית, ערכו של מחיר אי־הפעולה הוא ההפרש בין התועלת הצפויה מהפעולה ובין התועלת הצפויה מפסיביות. מכך עולה שמחיר אי־הפעולה גדל ככל שהתועלת מפסיביות קטנה והתועלת מאקטיביות גדלה (Muller & Opp, 1986). אולם במאמר זה אני טוענת שמחיר אי־הפעולה אינו שווה ערך לתועלת מהפעולה ואינו תמונת ראי שלה. הוא אמנם כולל את הפסד התועלות הצפויות, אך יש לו גם ערך ייחודי, המנותק מהן. כפי שיוצג בהמשך, ערך זה אינו נובע מגישה אקטיבית (של השגת תועלת) אלא משלילת הגישה הפסיבית; עצם הפעולה וההשתתפות בה מקבלים משמעות, ללא קשר לתוצאותיה. בהקשר זה, טוען אשותוש ורשני (Varshney, 2003) כי כאשר מבקשים להסביר פעולה קולקטיבית של קבוצת מיעוט יש להביא בחשבון רציונליות אינסטרומנטלית וגם רציונליות ערכית. בניגוד

לרציונליות אינסטרומנטלית, הכרוכה בחישוב קפדני של עלות־תועלת ביחס למטרות ומחייבת את נטישת הפעולה אם עלויות המימוש שלה גבוהות מדי, רציונליות ערכית נובעת מתוך אמונות ותפיסות, ללא קשר לסיכויי ההצלחה של הפעולה. כך אפשר להסביר מדוע אנשים מוכנים להשתתף בפעולה קולקטיבית ולהקריב בה את חייהם למען כבוד, אידאולוגיה או זהות. יתר על כן, יש להביא בחשבון את השאלה "מה יקרה אם לא נמשיך לפעול יחד", המגלמת חשש מאובדן אינטרסים קולקטיביים ו"טובין יחסיים" (relational goods) שאפשר להשיגם רק באמצעות פעולה משותפת עם אחרים, והם כוללים צדק חברתי, משמעות, והכרה בזהות קולקטיבית במרחב הציבורי, וכן תועלות הנובעות מעצם הפעולה המשותפת, דוגמת תחושות לכידות ואחווה (Uhlaner, 1989).

היבט נוסף של מחיר אי־הפעולה קשור בעלות השקועה. כאשר הסיכונים והעלויות הולכים וגדלים, מובילי הפעולה עומדים בפני דילמה אם להמשיך לפעול או שמא לוותר, שכן משאבים רבים כבר הושקעו בעוד ההצלחה לא נראית באופק. מובילי הפעולה עשויים אז להתייחס לעלות השקועה של הפעולה, מושג הלקוח מפסיכולוגיה של הכלכלה ופירושו הוצאה שבוצעה בעבר המשפיעה על קבלת החלטות בהווה. מחקרים מראים שעלות שקועה יוצרת מחויבות לפעול כדי להימנע מבזבוז המשאבים שהושקעו (Robertson & Tang, 1995), גם אם נראה ששאיפה זו אינה רציונלית, למשל אם התוצאה היא שורת כישלונות והפסדים (Arkes & Blumer, 1985). אולם, בעוד הגברת המחויבות למסלול פעולה כושל מוסברת לרוב ברצון להימנע מבזבוז ומחרטה, ניתן להסביר את המשך ההשקעה בכך שכישלונות העבר מייצרים ציפייה להימנע ממשובים שליליים נוספים, מה שמוביל להימנעות מחוסר מעש. תגובה זו מכונה "אפקט אי־הפעולה" (Feldman & Wong, 2018), ובאמצעותה אפשר להסביר מדוע מחיר אי־הפעולה הולך וגדל גם כשנראה שהפעולה כושלת. אם כן, במחיר אי־הפעולה מגולמים מחיר הוויתור על הערך הרגשי הייחודי המיוחס להשתתפות בפעולה, ללא קשר לתוצאותיה; מחיר הוויתור על מימוש העלות השקועה; ומחיר הוויתור על תועלות סימבוליות, מתוך רצון להימנע מהתחושות השליליות שעלולות להיווצר עקב פסיביות.

למובילי הפעולה תפקיד חשוב בהקשר זה, מכיוון שהם המעצבים את התנאים הדרושים להתפתחות הפעולה, כמו סולידריות וזהות קבוצתית, קביעת אסטרטגיות פעולה, הפחתת עלויות וניצול הזדמנויות (Canel, 1997; Harrell & Simpson, 2016). בחירותיהם נובעות מפרשנותם הסובייקטיבית ("מסגור"), המקנה משמעות משותפת של חברי הקבוצה ללגיטימציה של מאבקם ולגבולות הפעולה, המגדירים מי נכלל בה, מה היקפה ובאילו מרחבים היא תתקיים (Benford & Snow, 2000). על כן, היא מתייחסת גם לשיקולי עלות־תועלת, ובהם המחיר של אי־פעולה. מחקר זה מתמקד בהערכות של מובילי הפעולה בהתייחס למחיר אי־הפעולה ולתנאים הנדרשים לפעולה, במטרה להסביר כיצד מתפתחות פעולות קולקטיביות של קבוצות מיעוט.

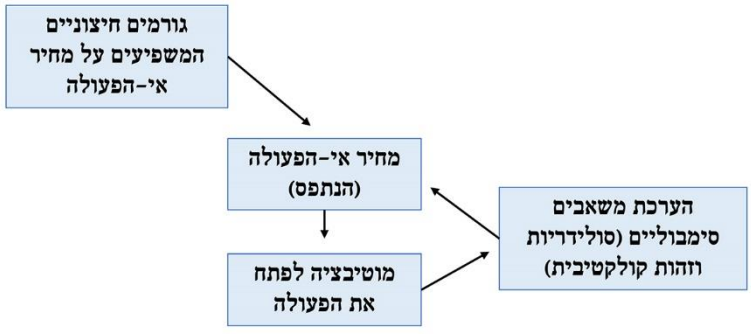
מובילים של פעולה קולקטיבית מודעים לכך שהערך של בחירותיהם נתון לשיפוט של חברי הקבוצה שאותה הם מנהיגים. לכן, ערכה של הבחירה נקבע לפי מערכת היחסים שמתבססת בקבוצה, קרי רמת הסולידריות החברתית (Pizzorno, 2006). למונח "סולידריות" יש הגדרות רבות ושונות שהמשותף להן הוא שייכות ומחויבות אקטיבית לקבוצה, המתבטאת בקשרים חזקים בין חבריה ובנורמות המגדירות את מחויבותם אליה (Doreian & Fararo, 1998). לעומת הסולידריות, שהיא מחויבות פעילה, הזהות הקולקטיבית היא רגש הזדהות

היוצר גבולות שמבחינים בין "אנחנו", כלומר המשתתפים בפעולה, ובין "הם", כלומר מתנגדיהם (Polletta & Jasper, 2001). כפי שהראו מחקרים רבים, זהות קולקטיבית מסייעת ליצירת מחויבות אקטיבית לפעולה, ולכן יש קשר בין סולידריות לזהות קבוצתית (Hunt & Benford, 2004).

עם זאת, משתתפים בפעולות קולקטיביות יכולים לחלוק זהויות פרימורדיאליות או מאפיינים דמוגרפיים משותפים, אך לא זה הדבר המבטיח תחושת זהות קולקטיבית. הפעילות המשותפת המתמשכת היא שמספקת תחושה זו, כשהיא יוצרת זהות קולקטיבית ייחודית למאבק, וכך מגבירה את המחויבות לפעולה (Jasper, 1997). כלומר, כאשר הפעולה כרוכה בעלויות ובסיכונים גבוהים, הסיבות האפשריות להשתתפות בה אינן רק הסיכויים להצלחה אלא גם העובדה שההשתתפות בפעולות השונות של הקבוצה לאורך זמן יוצרת מחויבות לזהות קולקטיבית מסוימת שמתעצבת במהלך המאבק, ושתיפגע ללא המשך הפעילות (Calhoun, 1991; Loveman, 1998). לכן, הגברת האיום על זהות זו מגדילה את עלות אי־הפעולה.

טענת המחקר היא שהמוטיבציה של מנהיגים של קבוצת מיעוט לפתח פעולה קולקטיבית תלויה בהערכתם את מחיר אי־הפעולה. כאשר המנהיגים מעריכים שמחיר אי־הפעולה גבוה, גוברת המוטיבציה שלהם לפתח את הפעולה (באמצעות גיוס משאבים אינסטרומנטליים וגיוון באסטרטגיות הפעולה). אמונתם שרמת המשאבים הסימבוליים (בקבוצה) גבוהה תחזק תהליך זה, מכיוון שמשאבים אלו מבטיחים מחויבות אקטיבית של חברי הקבוצה והזדהות עם מטרותיה. מחיר אי־הפעולה גדל ככל שהמנהיגים מבינים שבהיעדר פעולה הם מסכנים את התועלות הסימבוליות העשויות לנבוע ממנה, ובמרכזן חיזוק הזהות הקולקטיבית. יחסים מעגליים אלו יפתחו את הפעולה הקולקטיבית. עם זאת, תפיסת המחיר של אי־הפעולה עשויה להשתנות במהלך הזמן בשל מגוון גורמים (להלן "גורמים חיצוניים"), שאינם קשורים לרמת המשאבים הסימבוליים בקבוצה – למשל כאשר פרשנות מחודשת לגבי שינוי במבנה ההזדמנויות גורמת למנהיגים להעריך שוב את מחיר הוויתור על הפעולה ולראותו כנמוך מבעבר, או מביאה אותם להיות נכונים לספוג את העלות השקועה, מה שיקטין את מחיר אי־הפעולה. כך, כאשר להערכת המנהיגים מחיר אי־הפעולה פוחת, גם המוטיבציה שלהם לפתח את הפעולה קטנה ומצמצמת את יכולתם לתחזק את הסולידריות והזהות הקולקטיבית, מה שלהערכתם יקטין את התועלות הסימבוליות ועימן את מחיר אי־הפעולה. באופן מעגלי זה הפעולה הולכת ונחלשת, או נפסקת לחלוטין, ככל שמחיר אי־הפעולה יורד, אלא אם מתחולל שוב שינוי בפרשנות שלו. תהליך זה מוצג באיור מספר 1.

איור 1: התפתחותו של מחיר אי־הפעולה



הרציונל לטיעון נשען על שורת מחקרים שהוצגו לעיל, שלפיהם הסיבות להשתתפות בפעולה קולקטיבית הן תועלות סימבוליות וקשרים אישיים בין המשתתפים, המחזקים את הזהות הקולקטיבית ואת המחויבות לפעול יחד (Calhoun, 1991; Loveman, 1998; Polletta & Jasper, 2001), ואלה מגדילים את מחיר אי־הפעולה. המחקר הנוכחי מבהיר את מהותו ומרכיביו של מחיר זה. הדינמיות של המודל מאפשרת להסביר שינויים לאורך זמן ולכן היא גם מאפשרת להסביר את הנסיגות וההתפתחויות במהלך פעולות קולקטיביות. המחקר אינו דן בהסברים אסטרטגיים להצלחה ולכישלון של פעולה קולקטיבית, וגם לא בהחלטה אם לצאת לפעולה כזאת או להימנע ממנה. הוא עוסק בשאלה כיצד משפיעה התפיסה של מחיר אי־הפעולה על המוטיבציות של מובילי פעולה קולקטיבית של קבוצת מיעוט לפתח אותה, משזו כבר החלה. לשם כך נבחנו במסגרת המחקר פעולות קולקטיביות של המיעוט הפלסטיני בישראל בתחום החינוך, תחום שחשיבותו טמונה בהשפעתו על יכולת המוביליזציה של התלמידים בעולם העבודה ובאקדמיה וכן בהשפעתו על היבטים סימבוליים, דוגמת עיצוב זהותם הקולקטיבית.

מקרה בוחן: פעולות קולקטיביות בחינוך בקרב ערבים פלסטינים אזרחי ישראל

החינוך לפלסטינים אזרחי ישראל נחלק בין מוסדות ממלכתיים, המתנהלים בערבית, ובין בתי ספר פרטיים, שרובם שייכים לכנסייה ומיעוטם הוקמו ביוזמות אסלאמיות (מיכאלי, 2015; קידר, 2010). מאז הקמתה השתמשה המדינה בחינוך כבמנגנון שליטה בפלסטינים באמצעות תוכני הלימוד, גיוס כוח הוראה על פי שיקולים פוליטיים ו"ביטחוניים" ולא פדגוגיים, והגבלת השתתפותם וייצוגם בתהליכי קבלת ההחלטות (אבו עסבה, 2007; ג'בארין ואגבאריה, 2014). מחקרים מצביעים גם על יחס דיפרנציאלי ארוך שנים בהקצאת משאבים, שאחת מהשלכותיו היא רמת הישגים נמוכה ושיעורי נשירה גבוהים בבתי הספר הערביים יחסית לאלה היהודיים. אמנם לאורך השנים הצטמצמו הפערים, אך הם עדיין ניכרים (אזולאי ואחרים, 2016; וינינגר, 2015).[1] וגם כאשר השלטון המרכזי מעוניין לצמצם פערים, השלטון המקומי מרחיב אותם, שכן רשויות חזקות מבחינה פיסקלית מקצות לחינוך משאבים רבים יותר מהרשויות החלשות, שרבות מהן ערביות (בנק ישראל, 2012).

"חינוך איכותי" אינו נמדד רק בהקצאת משאבים ובהישגים גבוהים, אלא גם בהדגשת מרכיבי הזהות הקולקטיבית ובהתאמתו למגוון הצרכים התרבותיים של הפלסטינים אזרחי ישראל. לאורך השנים, ציבור זה ומנהיגיו הטיחו במדינה ביקורת קשה וטענו כי תוכניות הלימודים מכוונות למנוע פיתוח הקשרים תרבותיים ולאומיים החשובים לגיבוש זהותם הקולקטיבית של התלמידים. בשנות התשעים אמנם הייתה התקדמות כלשהי בעניין זה, אך למרות זאת התוכניות עדיין אינן תואמות את צורכי התלמידים (אגבאריה ומוסטפא, 2013;

1 אף שכ־90% מהתלמידים הערבים בחינוך העל־יסודי לומדים במוסדות שמדד הטיפוח שלהם חלש עד בינוני, תלמיד חלש בחינוך היהודי מקבל שעות רבות יותר ותקציב גדול יותר (אזולאי ואחרים, 2016, עמ' 106–107). בשנת הלימודים תשע"ה (2014–2015) שיעור הזכאים לתעודת בגרות בחינוך הערבי היה 50.3% (ללא הדרוזים והבדואים), ואילו בחינוך היהודי הוא עמד על 62.4% (אזולאי ואחרים, 2016, עמ' 23).

עראר ואיברהים, 2016). באוגוסט 2007 הוקמו בישראל לראשונה ועדות משותפות למשרד החינוך ולוועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, אך שיתוף פעולה זה לא הוביל לגיבוש מסמך שיהיה מקובל על כל הצדדים. במסיבת עיתונאים ביולי 2010 הכריזה וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי על הקמת מועצה פדגוגית ערבית, אך עד כה צעד זה לא הביא לתוצאות מעשיות. בינתיים, בתי ספר המבוססים על יוזמות הורים הפכו לתופעה נפוצה בקרב הפלסטינים אזרחי ישראל (ג׳בארין ואגבאריה, 2014). יוזמות דומות בחינוך היהודי נקשרות בין היתר לתמורות בחינוך, הנטוע מאז שנות השמונים בעידן של ניאו־ליברליזם ועובר הפרטה, ביזור ואינדיבידואליזציה.

ניאו־ליברליזם בחינוך מתבטא בהעברת האחריות למימון ולאספקה של שירותי חינוך אל המגזר הפרטי והמגזר השלישי ובאימוץ ערכי כלכלת שוק ו"מדיניות הסטנדרטים", שבליבה בחינות וציונים. מתוך כך, מצטמצם התהליך החינוכי (דגן־בוזגלו, 2016). ההפרטה, ואכזבת ההורים מאיכות החינוך הממלכתי ומהיעדר המענה לצורכיהם התרבותיים, מעודדות יוזמות להקמת בתי ספר חלופיים במסגרת החינוך המוכר שאינו רשמי (מוכש"ר). את בתי הספר האלה מפעילים גופים פרטיים ועמותות (לוי־פאור ואחרים, 2015; מרון, 2015). יחסית למוסדות החינוך הרשמיים, למוסדות המוכש"ר חופש גדול יותר בקבלת תלמידים ובקביעת תוכני הלימוד. 75% מהתקציב שלהם נותנת המדינה, ולפיכך הם נדרשים ללמד רק 75% מתוכנית הליבה, למעט רשת החינוך העצמאי ורשת מעיין החינוך התורני, שאינם נדרשים כלל ללמד לימודי ליבה ומתוקצבים במלואם (וייסבלאי, 2016).

בשני העשורים האחרונים ניכר גידול מתמיד במספר התלמידים והמוסדות בחינוך המוכש"ר הערבי היסודי. ביישובים המשתייכים לאשכולות סוציו־אקונומיים נמוכים לומדים במוסדות אלו כ־7% מכלל התלמידים, וביישובים חזקים יותר לומדים בהם בין 40% ל־50% מהתלמידים (וייסבלאי, 2016). הורים פלסטינים יוזמים יותר ויותר אלטרנטיבות חינוך, הן בגלל ביקורתם על אפליה מתמשכת מצד רשויות השלטון והן בגלל ביקורתם כלפי בעלי תפקידים ברשויות המקומיות ובבית הספר, המואשמים בחולשה ובכניעות (מיכאלי, 2015). אך יש גם סיבה נוספת, והיא מניעים ערכיים ורגשיים: המרדף אחר הישגים בחינוך הממלכתי מחריף את שוליותו של החינוך הערכי העוסק בנושאי הזהות הלאומית והתרבותית (אגבאריה, 2007). בהיעדר אוטונומיה לחינוך הערבי, החוסר בחינוך ערכי מעודד יצירת אלטרנטיבות (מיכאלי, 2015; קידר, 2010).

עם זאת, משרד החינוך רשאי לא לאשר הקמת בית ספר מוכש"ר אם הקמתו תוביל לסגירת כיתות בחינוך הממלכתי או לפגיעה בהרכב האינטגרטיבי שלהן (וייסבלאי, 2012). לכן הקמת בתי ספר כאלה מלווה פעמים רבות במאבק משפטי של ההורים ברשויות השלטון המרכזי והמקומי (מיכאלי, 2015), לא כל שכן כשהדבר נוגע ביחסי רוב־מיעוט קונפליקטואליים. את המאבקים האלה אפשר לראות כהתנגדות לא אלימה המאופיינת במחאות סימבוליות, בסירוב להתחיל או להמשיך שיתוף פעולה, בשיבוש השגרה בדרכים שונות וביצירת חלופות (Sharp, 2003). האזרחים הערבים הפלסטינים בישראל מקיימים מאבקים כאלה בעזרתם של ארגוני החברה האזרחית, ובתוך כך הם תובעים אחריות על הגדרתם העצמית ועל החינוך בקרבם (אגבאריה ומוסטפא, 2013; ג׳בארין ואגבאריה, 2010; Agbaria, 2015; Levy & Massalha, 2012). יוזמות אלו נפוצות יותר ויותר, אך למרות זאת מעטים המחקרים הבודקים את הגורמים המשפיעים על התפתחותן. מחקר זה מציג בהרחבה את המוטיבציות של מובילי פעולה

להמשיך לפעול על אף הקשיים והחסמים, בהתייחס למחיר אי־הפעולה של הקמת בית ספר שישמש אלטרנטיבה לחינוך הממלכתי.

מתודולוגיה

המחקר נערך בגישה איכותנית פרשנית ובמסגרתו נבחנו שלושה מאבקים להקמת בתי ספר ערביים: בית הספר הכנסייתי־אורתודוקסי מאר ג'רייס בכפר יאסיף, בית הספר הדמוקרטי הערבי אל־חיוואר בחיפה, ובית הספר הדמוקרטי הערבי יאפא ביפו. משום שהמחקר עוסק בפרשנות מובילי הפעולה ולא בשאר המשתתפים בה, נערכו במהלך השנים 2012–2013 ראיונות עם 15 הורים ונציגי החברה האזרחית הפלסטינית שהובילו והנהיגו מאבקים אלו. ביאסיף ובחיפה מחיר אי־הפעולה, שנתפס כגבוה, עודד את המובילים לפתח את הפעולה. ביפו מחיר אי־הפעולה הלך וירד, והדבר גרם לדעיכתה.

דעיכת הפעולה היא מצב צפוי יותר מהתפתחותה, בהינתן הדיכוי והקשיים שמערימה המדינה על הפלסטינים אזרחי ישראל ובהינתן הקושי הרב שלהם לגייס משאבים אינסטרומנטליים לאורך זמן ולגוון באסטרטגיות על מנת לפתח את הפעולה בדרכים שונות. כדי להמחיש את השפעת המחיר של אי־הפעולה, ולהראות כי אין זו השפעה מקרית, נערכה השוואה בין המקרים שבהם הפעולה התפתחה (בכפר יאסיף ובחיפה) ובין המקרה שבו הפעולה דעכה (ביפו).

במרכזו של חקר מקרה אינסטרומנטלי עומדת השאלה כיצד מתקבלות החלטות של בודדים או קבוצות. חשיבותו של המקרה אינה בייחודיותו, ולעיתים יש צורך בחקר מקרים אחדים שכל מאחד מהם יתרום להבנת התופעה הנחקרת. זהו חקר מקרה קולקטיבי, ובו נעשה שימוש במחקר הנוכחי. כך אפשר להשוות בין המקרים ולבחון דמיון וניגודים ביניהם. ניתוח המקרים חושף את הדינמיקות המביאות לתוצאות המשוערות מראש על פי החוקיות התאורטית המוצעת במחקר (Stake, 1995; Yin, 2003).

המקרים נבחרו לאחר שהתפרסמו במאמרים אקדמיים, באמצעי התקשורת ובעתירות לבית המשפט, ודרכם גם נמצאו השחקנים המרכזיים, שרואיינו במחקר. המדגם נעשה בשיטת כדור השלג, וריאיון עם אחד ממובילי הפעולות הניב מידע שאפשר להגיע לאחרים. הראיונות התקיימו במקומות מושבם של המרואיינים, ופרטיהם יוצגו בפרקים הבאים, המתארים את המקרים. כל המרואיינים והמרואיינות היו פלסטינים אזרחי ישראל, בני המעמד הבינוני־גבוה, וכולם היו פעילים בקהילתם גם מעבר למאבק על הקמת בית הספר. בכל הראיונות הוסבר למרואיינים שתשובותיהם ישמשו לצורך המחקר בלבד. חלקם אמרו שאין להם חשש שדבריהם יפורסמו בשם אומרם, אך היו שביקשו שלא יהיה אפשר לזהותם. לכן במרבית הציטוטים יוצגו דברי המרואיינים כמקשה אחת, ללא הבחנה בין הדוברים. הראיונות ארכו כשעתיים ונערכו בעברית, ללא מתורגמן או סיוע אחר, מכיוון שכל המרואיינים הבינו ודיברו עברית רהוטה. השאלות הוכנו מראש, אך במהלך הריאיון השתנה סדרן ונוספו שאלות בהתאם להתפתחותו. הראיונות כללו שאלות בנוגע לתמות המרכיבות את טענת המחקר:

- שאלות פתיחה על המרואיין או המרואיינת ותפקידם בפעולה, מטרתה והנסיבות שהובילו אליה.

- שאלות הנוגעות לתפיסת ההזדמנויות, הסיכונים ושיקולי עלות־תועלת.
- שאלות הנוגעות לתפיסות המשאבים האינסטרומנטליים (ארגון, ידע, תקציב) והסימבוליים (סולידריות וזהות קולקטיבית).
- שאלות סיכום לגבי מטרת הפעולה וציפיות לעתיד.

כפי שמציע רוברט סטייק (Stake, 2013), ניתוח הממצאים נעשה תחילה בכל מקרה לגופו, ואחר כך בהשוואה בין המקרים. המשתנים במחקר (סולידריות, זהות קולקטיבית והתפתחות הפעולה) נבדקו אופרטיבית על פי הגדרותיהם בספרות. רמת הסולידריות הקבוצתית הוערכה לפי תפיסתם של מנהיגי הקבוצה את מידת ההשתתפות האקטיבית של חברי הקבוצה בפעילויותיה, את חוזק הקשרים בקבוצה ואת יכולתה להתגבר על קשיים ופיצול (Doreian & Fararo, 1998). הזהות הקולקטיבית נבדקה באמצעות תפיסות המנהיגים את תחושת ההזדהות של חברי הקבוצה עם הפעולה ומטרותיה, וההבחנה בין "אנחנו" (המשתתפים) ו"הם" (המתנגדים) במרחב המקומי והארצי (Polletta & Jasper, 2001); ככל שהבחנה זו וההזדהות הרגשית עימה ברורות, כך הזהות הקולקטיבית חזקה יותר. התפתחות הפעולה נבחנה לפי המוביליזציה, דהיינו התהליך שבאמצעותו קבוצה הופכת מאוסף של אינדיבידואלים למשתתפים אקטיביים הצוברים משאבים ופועלים יחדיו למען השגת תביעותיהם המשותפות (Tilly, 1978). ביטוי נוסף להתפתחות הפעולה, שנבדק במחקר, הוא יכולתה של הקבוצה לחדש ולפעול במגוון אסטרטגיות (Morris, 1997).

לאחר הצגת המקרים מובא ניתוח מאוחד של הערכת מובילי הפעולות בנוגע למחיר אי־הפעולה. מחיר זה נקבע על פי הפסד התועלות האינסטרומנטליות הצפויות (למשל הישגים ותקציבים), הפסד התועלות הסימבוליות (הכרה של המדינה בזהות קולקטיבית), והפסד הרווחים והטובין היחסיים הנובעים מעצם הפעולה המשותפת (למשל חברות ואחווה). מחיר אי־הפעולה כלל גם את הערך הרגשי הנובע מהפסיביות, ללא קשר לתוצאות הפעולה, ואת מחיר הוויתור על מימוש העלות השקועה.

שלושת פרקי הממצאים מציגים תחילה את הפעולות בכפר יאסיף ובחיפה, שבהן מחיר אי־הפעולה הגבוה עודד את התפתחות הפעולה, ואחר כך את הפעולה ביפו, שדעכה. בכל אחד מהמקרים מוצגים הרקע והתפיסות של המובילות והמובילים לגבי ההזדמנויות והסיכונים, מחיר אי־הפעולה, והמשאבים האינסטרומנטליים והסימבוליים שעמדו לרשות הקבוצה, ומתואר כיצד כל אלו הובילו אותם לפתח את הפעולה או לסיים אותה.

בית הספר מר ג'ריס בכפר יאסיף

הרקע, ההזדמנויות והסיכונים

בשנת 2008 ביקשה העמותה למען כנסיית מר ג'יריס־כפר יאסיף רישיון ממשרד החינוך לבית ספר יסודי נוצרי אורתודוקסי (מוכש"ר) לכיתות א־ח בכפר. מנכ"לית משרד החינוך דאז, שלומית עמיחי, דחתה את הבקשה והוצא צו סגירה לבית הספר, שבינתיים פעל במבנה בעל היתר למנזר אך לא לבית ספר. מאז התנהל מאבק ציבורי ומשפטי בעניין, ובמאי 2011 הוחלט לתת לעמותה רישיון זמני לפתיחת בית הספר לשנה אחת בלבד, על מנת שיוסדרו היתרי הבנייה ועד למתן החלטה סופית (עמ"נ 12302-07-11). את המאבק הובילו כומר הכנסייה,

מהנדס שטיפל בהיתרי הבנייה של הכנסייה וכיהן כחבר במועצה האורתודוקסית בה, ושלושה הורים: עורך דין שגם ייצג את העמותה, אשת אקדמיה שעסקה בפן הפדגוגי, ופעיל חברתי וחבר במועצה האורתודוקסית. את כולם ראיינתי באוקטובר 2012.

כפר יאסיף הוא מועצה מקומית במחוז צפון, שמנתה בעת הפעולה (2008–2011) כ־8900 תושבים. מתוכם 44.1% מוסלמים, 52.7% נוצרים 3.2% דרוזים (הלמ"ס, 2013). למרות ההטרוגניות הדתית למדו הילדים בשני בתי ספר יסודיים ממלכתיים ביישוב, שאינם בעלי אוריינטציה דתית ייחודית. לדברי המרואיינים, הצורך בהקמת בית הספר עלה בשל הידרדרות החינוך הממלכתי ביישוב, ולאחר שניסיונותיהם הרבים לשפרו לא צלחו. באותה עת קיבלה הכנסייה תרומת כספים מחו"ל, ושני הגורמים האלה הניעו את היציאה לדרך עצמאית. המרואיינים והמרואיינת ראו בהקמת בית ספר אורתודוקסי פתרון שיאפשר לשפר את הישגי התלמידים וגם להציע להם תכנים שיתאמו את השקפת עולמם, ומתוך כך גם יסלול את הדרך לשוויון עם הרוב היהודי בהתמודדות על כניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה ולשוק העבודה.

לדברי המרואיינים, מבחינת מבנה ההזדמנויות, הרשות המקומית והעומד בראשה גילו התנגדות חריפה ליוזמה ועשו יד אחת עם משרד החינוך בשל אינטרסים משותפים, שלתפיסת המרואיינים קשורים במניעים פוליטיים וכלכליים. המתנגדים לפעולה חששו שבתי הספר הממלכתיים ביישוב יתרוקנו מתלמידים נוצרים בעלי הישגים טובים, וכי הדבר יביא לשורת בעיות ובהן התגברות האלימות ביישוב ופגיעה באינטגרציה. הם חששו גם כי ירידה במספר התלמידים בבתי הספר הממלכתיים תביא לגריעה בתקציב הרשות ולפגיעה במשרות המורים. נוסף על כך, טענו המתנגדים, הקמת בית ספר אורתודוקסי תעודד הקמת בית ספר של התנועה האסלאמית ותביא לפילוג בין העדות הדתיות ביישוב ולפגיעה במרקם היחסים העדין ביניהן, שמתקיים זה עשרות שנים.

מכיוון שהכנסייה ביקשה לשמור על יחסים מאוזנים עם כל העדות ביישוב, לתפיסת מובילי הפעולה האשמות אלו יכלו להסב למעמדה נזק רב ואף פגיעה אנושה. כך פעל בית הספר בצל התנגדות הרשות המקומית, משרד החינוך, אנשי חינוך ביישוב ותומכיו של ראש הרשות המקומית. לדבריהם, הפעלתו ללא רישיון עוררה חשש ש"משרד החינוך יגיע עם שוטרים לסגור את בית הספר" וכי הדבר יסכן את ביטחון הילדים. לכך נוספו קשיים בקיום בית הספר בצל סימני השאלה והמאבק סביבו, וכן קושי לשלם משכורות למורים ולתחזק את המבנה.

תחושת הקושי התחדדה לנוכח נטייתו של משרד החינוך, שהוצגה בדיון המשפטי, שלא לאשר הקמת בתי ספר ייחודיים. על כך הוסיפה גם התנגדותה הנחרצת של מנהלת מחוז צפון במשרד החינוך, אורנה שמחון, שכתבה: "אני פועלת מאז 2008 להביא לסגירת ביה"ס בגיבוי הייעוץ המשפטי של המשרד ושל האגף המוכר שאינו רשמי, לפיכך אבקש לגבות מהמחוז ולא להיענות לבקשה למתן הרישוי" (עמ"נ 12302-07-11). אולם השופטת טענה כי מכיוון שבית הספר עמד בתנאי קבלת היתר הבנייה וטענות משרד החינוך אינן סבירות, נראה שהתנגדותו של משרד החינוך קשורה בשיקולים זרים. לדבריהם של המרואיינים, התנגדות זו של משרד החינוך הגבירה חששותיהם, והם טענו:

> אם הייתי חרדי לא הייתה לי הבעיה הזאת. יש כאן אפליה ופחד מהממסד שישימו לנו רגל. זה לא בא מחלל ריק, אלא מכך שאנשים חיו כאן תחת משטר ביטחוני שבחלקו עדיין קיים ויש לו כוח והשפעה בכל תחומי החיים.

> גם השב"כ היה מעורב [...] השב"כ היה בסדר, אבל בא להריח מה קורה. [...] יש פה עניינים פוליטיים של המועצה, בחירות, עניינים בין מוסלמים לנוצרים...
>
> למיעוט שאין לו תקווה זה קשה מאוד, בעיקר מול משרדי הממשלה, שכולם אמרו לנו לא.

מחיר אי־הפעולה

למרות הסיכונים החליטו מובילי הפעולה להמשיך להיאבק, משום שהקמת בית הספר הייתה, לדבריהם, עניין "קיומי" ולכן מחיר אי־הפעולה היה גבוה, כפי שתיארו בדבריהם:

> האופציה של לא לעשות כלום בנדון לא קיימת!
>
> אנחנו מיעוט אורתודוקסי בתוך מיעוט נוצרי שרובו קתולי, בתוך מיעוט ערבי שרובו מוסלמי, במדינה יהודית...
>
> מה שדחף אותי ברגעים הקשים זה המחיר שנשלם אם לא יהיה בית ספר של הכנסייה. אנשים אמרו שיעזבו את הכפר אם בית הספר ייסגר. התבוסה המורלית יכלה לגרום למחיקת הזהות של האנשים בעדה הנוצרית.
>
> המטרה הנעלה החזיקה את כולם להמשיך במאבק, ויש בזה הרבה מעבר לחינוך.

כלומר, מחיר אי־הפעולה אינו עשוי רק מהתועלת שבפעולה (שיפור ההישגים), אלא גם מהמחיר הרגשי והזהות הקולקטיבית. אולם יש לבחון כיצד על בסיס הזהות הקיימת ("ערבים־נוצרים־אורתודוקסים") מתעצבת זהות קולקטיבית ספציפית, ייחודית למאבק (Jasper, 1997). לדברי המרואיינים, בכפר יאסיף זהות ייחודית זו נקשרה לעובדה שלאורך שנים רבות היה היישוב מושא לגאוות התושבים בשל שיעור האקדמאים הגבוה שהיה בו. התדרדרות החינוך הממלכתי עוררה אותם לנסות להשיב ליישוב את יוקרתו. גאווה זו גם הקשתה על הורים לשלוח את ילדיהם לבתי ספר ביישובים אחרים, מה גם שהדבר כרוך במחיר רגשי – תחושת חוסר שייכות אצל הילדים ומחיר כלכלי גבוה בשל עלות הנסיעות. הזהות הקולקטיבית שהתחזקה במאבק ניזונה גם מהיחסים העכורים עם ראש הרשות המקומית, שהיה אמנם נוצרי־אורתודקסי, אך לדבריהם טען ש"האורתודוקסים דופקים אותו, אז הוא ידפוק אותם בחזרה", ואילו המוסלמים תומכים בו ולכן הוא חייב לשמור על קולותיהם. התנגדותו של ראש הרשות, שנבעה ממניעים פוליטיים ודחתה את רישויו של בית הספר, פיצלה את הקהילה ביישוב לתומכי בית הספר ולמתנגדיו והובילה לסכסוכים בתוך משפחות שחבריהן עמדו משני צידי המתרס.

אך למרות המחיר הכרוך בפעולה, ככל שגדלו המשאבים שהושקעו במאבק ובבית הספר כך חשו מובילי הפעולה שמחיר אי־הפעולה גדל: "הפסדנו המון כסף מהקופה של הכנסייה, מעל מיליון שקל. היינו מאוד מודאגים מזה, כי אם בסוף הפעולה לא תצליח אז אין דבר יותר מסוכן מזה לכנסייה", אמר אחד מהם. ואחר הסביר, "זה עשוי להוביל לקריסת מעמדם של הכומר והעדה האורתודוקסית בכפר". לפיכך חשו חובה להמשיך לפעול, לממש את העלות השקועה ואף לשמש דוגמה להורים אחרים, שנתפסו בעיניהם כפסיביים. יש לציין כי מהראיונות וגם ממחקרים אחרים עולה שלמרות העניין הרב שהורים פלסטינים מגלים

בהצלחת ילדיהם בחינוך, מעורבותם בנושא נמוכה, מסיבות שונות – החשש מפיקוח מצד המדינה, מודעות נמוכה ליכולתם להשפיע על בית הספר, דפוסים מסורתיים של בתי הספר, המאופיינים בחוסר פתיחות כלפי מעורבות הורים, והמעמד הסוציו־אקונומי הנמוך של רובם, המונע מהם זמן ומשאבים הנדרשים למעורבות (אבו עסבה, 2007).

משאבים אינסטרומנטליים ומשאבים סימבוליים

ההתמודדות עם מבנה ההזדמנויות המוגבל ועם המחסור בממון הייתה משימה מורכבת. אך תחושת הסולידריות החזקה שחשו המובילים בינם ובין עצמם, ובינם לבין ההורים שתמכו, סייעה לדבריהם להמשיך במאבק ולהיפגש לעיתים מדי יום, עד שעות הלילה המאוחרות, גם כשאחד מהם התמודד באותה עת עם אסון משפחתי כבד. סולידריות זו סייעה לגייס תרומות ותמיכה משלל גורמים ובהם חברי כנסת ערבים, ועדת החינוך בכנסת, הפטריארך בישראל, ארגונים בחו"ל והכנסייה הפרוטסטנטית, שסיפקה מגרש משחקים ואולמות לבית הספר, כלומר אפשרה שימוש במבנים שלה על מנת שבית הספר יעמוד בקריטריונים של משרד החינוך. ההורים בקהילה הפגינו בהמוניהם בעד בית הספר ואף חתמו על עצומה ובה הבהירו שלאור הישגיו המרשימים ושיטות ההוראה בו הם ירשמו אליו את ילדיהם גם בשנה הבאה, ואם לא יקבל אישור – יעבירו אותם לבתי ספר פרטיים מחוץ ליישוב. על העצומה חתמו 196 הורים מתוך 250. לחשיבותה של הסולידריות התייחס אחד המרואיינים, שאמר כי "העידוד של הקבוצה והקהילה הם התגמול". אחר התייחס בדבריו לפעילויות שהוביל הכומר, כמו טיולים ואירועי תרבות, שתרמו לקירוב הלבבות ולחיזוק הזהות הקולקטיבית: "איפה תמצאי מקום שבו כל כך הרבה אנשים תומכים ומתנדבים יום ולילה למרות שיש להם עבודה, משפחה ועיסוקים אחרים? הם מצאו זמן, כי כולם מלוכדים סביב הכנסייה וסביב מה שהכומר יצר פה".

אם כן, לתועלות הסימבוליות, דוגמת אחווה ולכידות, שצמחו מהפעולה המשותפת הייתה חשיבות רבה. הסולידריות סייעה לקבוצה להתמודד עם הפיצול שהתרחש בתוכה כאשר חלק מחברי המועצה האורתודוקסית בכנסייה רצו לוותר על המאבק מחשש לקריסה כלכלית. לבסוף, שניים מהמתנגדים למאבק התפטרו מהמועצה והשאר המשיכו במאבק. במאי 2011 החליט בית המשפט לתת לעמותה רישיון לפתיחת בית הספר למשך שנה, עד להסדרת היתרי הבנייה ולהחלטה סופית בעניין (עמ"נ 12302-07-11). בעת קיום הראיונות, בית הספר עדיין פעל.

מקרה זה מראה כי זהות קולקטיבית חזקה, שהתעצבה במהלך המאבק והתבטאה בהפרדה ברורה בין "אנחנו" (המעוניינים בהקמת בית הספר) ל"הם" (המתנגדים לה), וסולידריות רבה שהתבטאה במחויבות אקטיבית למאבק, סייעו לקבוצה בהגברת המאמצים לגייס משאבים ולהשתמש במגוון אסטרטגיות (גיוס מגוון תורמים, עצומה, הפגנות, מאבק משפטי, קיום פעולות משותפות להגברת הסולידריות), וזאת למרות העלויות הגבוהות והסיכונים. לנוכח היותם של הנוצרים האורתודוקסים "מיעוט בתוך מיעוט" ולנוכח המאבק הפנימי שנוצר ביישוב וסיכן את הכנסייה, עם התחזקותה של הזהות הקולקטיבית האמיר המחיר של אי־הפעולה. נוספו לו גם רבדים חדשים כאשר גדל מחיר הוויתור על הפעולה ועל העלות השקועה בה. אלה בלטו במיוחד משום שהפעולה נתפסה כמאבק על שוויון חברתי, ולא על חינוך גרידא. מחיר אי־הפעולה, שהלך וגדל, חיזק גם את הסולידריות ואת התועלות הסימבוליות במאבק, ועל ציר מעגלי זה הלכה הפעולה והתפתחה.

בית הספר הדמוקרטי אל־חִיוואר בחיפה

הרקע, ההזדמנויות והסיכונים

בתקופת המחקר כלל החינוך הממלכתי הערבי בחיפה ארבעה בתי ספר יסודיים, חטיבת ביניים ותיכון טכנולוגי. בניגוד לבתי הספר היהודיים, אף אחד מהם לא הציע תכנים ייחודיים. נוסף על כך היה מחסור חמור בכיתות בחטיבת הביניים הערבית היחידה בחיפה, שתדמיתה לא הייתה טובה, ולכן כ־80% מהתלמידים למדו עוד מבית הספר היסודי במוסדות הכנסייתיים. במוסדות אלו איכות החינוך גבוהה, אך לא מתאפשרת בהם מעורבות פעילה של הורים (בג"ץ 5318/02). מסיבות אלו ביקשו ההורים להקים בית ספר חדש במקום, וניסיונם צלח לבסוף. המרואיינים במקרה זה היו מנהלת בית הספר וארבעה הורים שיזמו את הקמתו, כיהנו כחברים בוועד המנהל והובילו את המאבק סביבו: רואה חשבון, אופטיקאי פעיל פוליטי, פעילה בחברה האזרחית הערבית, ויו"ר העמותה, רופא במקצועו. הראיונות התקיימו במרץ 2013.

בעבר ניסו ההורים ליצור שינוי בבתי הספר הכנסייתיים שבהם למדו ילדיהם, אך לשווא. "נתקלנו בקיר", סיפר אחד מהם, "לא היה מי שיקשיב לנו. לבתי הספר המסורתיים הללו יש את הפילוסופיה החינוכית שלהם, ואנחנו הבנו שצריך ללכת על משהו אחר לגמרי". ואחר אמר, "המטרה שלנו הייתה להקים מסגרת חינוך אלטרנטיבית, חילונית. זוהי יוזמה של הורים שהיו מאוכזבים". כך הקימו בשנת 2000 את עמותת חִיוואר, וזו החלה לקיים מגעים אינטנסיביים עם משרד החינוך והרשות המקומית במטרה להקים בית ספר יסודי שיהא פתוח לכל תלמיד ערבי, יביא לידי ביטוי את ה"אני מאמין" של ההורים ויציע פתרון לצורכי החינוך של כלל הילדים הערבים בחיפה (בג"ץ 5318/02).

ההורים בחיוואר ביקשו להתנתק מהחינוך הכנסייתי, למרות איכותו הגבוהה, ולגבש אצל ילדיהם זהות המבוססת על ערכים אוניברסליים דמוקרטיים אך גם זהות ערבית־פלסטינית, כפי שסיפרו בראיונות:

> עניין הזהות הלאומית חשוב לנו להתפתחות הילד והאני מאמין שלו.
>
> חשוב לנו שהילדים ילמדו בשפת האם שלהם, ילמדו את המורשת, ספרות פלסטינית וימים מסוימים שאנחנו שמים דגש עליהם, כמו יום האשה הבינלאומי, יום האדמה ועוד.
>
> בית הספר הקרוב ביותר לתפיסה החינוכית שלנו היה מסאר בנצרת. אבל בכל זאת החברה הערבית בחיפה ראויה למסגרת חינוכית חדשה עם תפיסה שונה.

משרד החינוך ועיריית חיפה לא נענו ליוזמות. בשנת 2002, משכשלו הניסיונות הרבים להקים את בית הספר, עתרה עמותת חיוואר לבג"ץ, ובהוראתו הוקם בשנת 2004 בית הספר הדמוקרטי הערבי הממלכתי אל־חִיוואר. אולם עד מהרה איימו על קיומו חילוקי דעות בין ההורים ובין עיריית חיפה:

> הם [העירייה] הצליחו לפזר אותנו, לפלג אותנו באמצעות "הפרד ומשול". יונה יהב [ראש העיר דאז] היה קורא לאנשים בקבוצה ואומר שהוא הציע לעמותה כל מיני דברים ואילו העמותה מסרבת להצעותיו.

רצו גם להעביר אותנו לבניין אחר, פתאום גם עשו מכרז למנהלת חדשה והתחילו למנות מורים ללא התייעצות עם העמותה. היה ברור לנו שזורקים אותנו מהמערכת הזאת.

את המנהלת הקודמת העיפו בגלל עמדותיה המזדהות עם ההורים. שיטות של הממשל הצבאי...

מחיר אי־הפעולה

ההורים, שחשו כי לא יוכלו להגיע להסכם עם הרשויות, פתחו בשביתה והשאירו את ילדיהם בבית. לפיכך ביום 22.10.2006 הוגשו כתבי אישום פליליים נגד 41 מהם, בטענה שעברו על חוק לימוד חובה (ת"פ 1195/06; ת"פ 1306/06). לתחושתם, "לא תם עידן הממשל הצבאי ואם היינו יהודים לא היו מוגשים נגדנו כתבי אישום פליליים על כך ששבתנו ולא שלחנו את הילדים לבית הספר". את התנגדות העירייה ומשרד החינוך הם תפסו כחלק ממעמדם כמיעוט, כפי שעולה מדבריהם:

יש פה יחס של רשויות למיעוט.

הם [במשרד החינוך] מרגישים שהם מאבדים שליטה כאשר יש יוזמות במגזר הערבי.

במדינה מתוקנת היו אמורים לראות יוזמה כזאת כנכס, אבל ראו בנו אויבים ונלחמו בנו לאורך כל הדרך.

בניגוד ליהודים הלא־ממסדיים, שנחשבים לשמאלניים נאורים, הערבים הלא־ממסדיים נחשבים למחבלים ופונדומטליסטים.

תחושות אלו גברו עם התנגדותו של ראש העיר, שראה בהם "אליטיסטים ערבים" שמנסים לכופף את ידו: "הוא אמר שאנחנו קיצוניים, פונדמנטליסטים [...] ושהוא רוצה את הקבוצה האליטיסטית הערבית הזאת על ארבע".

כמו בכפר יאסיף, גם כאן התנגדותו של ראש הרשות דווקא חיזקה את רצונם להצליח והגדילה את מחיר אי־הפעולה. "עמדתו של יהב, המאוד ארוגנטית וגזענית, הביאה אותנו להתעקש יותר על עמדתנו", אמרו; "אנחנו לא נלך על ארבע!". אחד המרואיינים אף אמר מפורשות כי "דווקא העמדה הגזענית של יהב איחדה אותנו וגרמה לנו לגייס תמיכה במאבק".

כלומר, ההתנגדות חידדה את הזהות הקולקטיבית של הקבוצה, וכמו בכפר יאסיף סברו חבריה שעליהם לשמש כחוד החנית למאבקים עתידיים. משום כך עלה עוד יותר מחיר אי־הפעולה:

אנחנו קבוצה של אנשים שדורשת קצת יותר ממה שמוכנים לתת לנו. זה לא מצא חן בעיניהם [של יהב ומשרד החינוך] כי זה יכול להיות תקדים למקרים אחרים שהם בסטנדרט של מה שהם לא מוכנים לתת. אם היינו נשברים זה היה יכול לחסל הרבה יוזמות בעתיד.

> היה בזה מקום לראות לא רק מאבק מקומי של חיפה, אלא מאבק זכויות לערבים בכלל. זה הביא אותנו לכך שהייתה עלינו אחריות, אין אופציה להיכשל. אתה לא יכול לוותר על החלק הזה בזהות שלך!

המשפט האחרון מבטא היטב את התפיסה שמחיר אי־הפעולה כרוך בשיקולים רגשיים של זהות, הקשורים ביחסי יהודים־ערבים, ביחסי הכוח עם ראש הרשות המקומית ובחשיבות המיוחסת למאבק בחיווארי, שנתפס כמוביל שינוי הן בחברה הפלסטינית והן בישראל.

משאבים אינסטרומנטליים ומשאבים סימבוליים

המאבק, שנמשך כעשר שנים, הוביל לתחושת איום בקרב ההורים ולעלויות גבוהות בכמה מישורים: חשש מצווי מעצר ומסיכון פרנסתם של אלו שעבדו במוסדות ממשלתיים, איבוד זמן לימודים במהלך השביתה, חשש שהילדים ששהו בביתם בשל השביתה יוחזרו ללימודים בכוח על ידי המשטרה, וסיכון המורים שעבדו ללא אופק תעסוקתי, מכיוון שלא היה ברור מה יעלה בגורלו של בית הספר. לכך נוספו עלויות כספיות גבוהות של השכרת מבנה בית הספר ותחזוקתו, מכיוון שפעל ללא הכרה וללא מימון ממשרד החינוך. על כן, היה חשש שאם לא תהיה היענות בהרשמה לבית הספר, הוא לא יוכל להתגבר על הקשיים. המצב הקשה הביא לפילוג בין הורי התלמידים, ומתוך 120 הורים שילדיהם למדו בבית הספר נשארו 50. השאר העבירו את ילדיהם לבתי ספר אחרים. ייתכן כי עבור ההורים שנטשו את המאבק, מחיר אי־הפעולה היה נמוך ביחס להערכת הסיכון וביחס לפעולת ה"הפרד ומשול" שנקטה העירייה. עם זאת, הסולידריות העמוקה בקרב הנותרים הגבירה את המחויבות לפעול:

> מאז הפיצול הייתה קבוצה קטנה שהאמינה ברעיון [...]
>
> הייתה אוירה של סולידריות וקשר חזק בין ההורים.
>
> נשארנו גרעין קשה של הורים שאי אפשר להפריד ביניהם.
>
> היינו קבוצה כזאת של חברים קרובים. לא סתם הורים לילדים באותו בית ספר. אנחנו מבלים יחד, מטיילים יחד, יש קשרים מצוינים.
>
> דווקא כשכולם לא רוצים – אנחנו נעשה; אי אפשר להעמיד את זה בשיקולים ריאליים. הלכנו כנגד כל הסיכויים.

אכן, בהתאם לטענת המחקר, מחיר אי־הפעולה גדל לא בשל סיכויי ההצלחה שלה אלא בשל שיקולים רגשיים וטובין יחסיים. קרי, עזיבת המאבק משמעה ויתור על התועלת שביחסים החברתיים בקבוצה, מה שהגדיל את מחיר אי־הפעולה. אך מחיר אי־הפעולה כולל לא רק ויתור על התועלות הרגשיות, אלא גם את מחיר הוויתור על העלות השקועה – מאמציהם של מובילי הפעולה ליצור סולידריות קבוצתית, לפתח את הפעולה, ולגבש רציונליות ערכית שבבסיסה שיקולים אידאולוגיים ושלילת הגישה הפסיבית, שההורים בחיווארי כה התנגדו לה.

הסולידריות הרבה הניבה פעילות ענפה של הקבוצה למען בית הספר ולגיוס תומכים רבים מקרב חברי מועצת העיר, פעילים פוליטיים, חברי כנסת, אנשי תקשורת ועמותות ערביות ויהודיות. במרץ 2012, לאחר מאבק ארוך, החליטה ועדת ערר מטעם משרד החינוך לתת

לעמותת חיוואר רישיון להפעלת בית ספר יסודי וגן בידי ההורים ולפי ערכיהם ותפיסתם החינוכית. החלטה זו עוררה תקווה בנוגע לעתידם של מאבקים אחרים, שהפעילים שאפו להצלחתם. כפי שצוטט אז באתר *וואלה!News* ד"ר יוסף ג'בארין, שהיה אז משפטן מאוניברסיטת חיפה ומנהל מרכז המחקר דראסאת, "למרות שמדובר אמנם בצעד מקומי ומצומצם [...] [אני] מקווה שהוא ישמש דוגמה ליוזמות במקומות אחרים" (יהב, 2012). גורם אחר צוטט שם באומרו "זהו עוד צעד קטנטן לקראת יצירת אוטונומיה תרבותית שתועיל לחברה היהודית והערבית כאחד".

הדמיון בין המקרים בחיפה ובכפר יאסיף הוא בהתפתחותן של הפעולות למרות התנאים הקשים: צווי מעצר וצווי סגירה, התנגדותם של ראש הרשות המקומית ומשרד החינוך, איום על פרנסתם של פעילים, והפעלת בית הספר ללא רישיון, על כל המשתמע מכך, תוך סיכון הילדים והמורים. בשני המקרים חוזקן של הזהות הקולקטיבית ושל הסולידריות (שהתבטאה במחויבות אקטיבית לפעולה ובהתגברות על פיצול בקבוצה) העלו את מחיר אי־הפעולה, בעיקר לנוכח התנגדותם של שחקנים מרכזיים במרחב המקומי והארצי, ולמרות התחושה שהמדינה מפעילה פיקוח במה שתואר כ"המשך הממשל הצבאי". מחיר אי־הפעולה גדל בשל העלות הרגשית הגבוהה של הפסיביות, שנתפסה בעיניהם של מובילי הפעולה כמרכיב שלילי המאפיין רבים מההורים הפלסטינים אזרחי ישראל, החשים מקופחים אך לא פועלים לתיקון המצב. התועלות הסימבוליות (כמו אחווה וחברות), שנבעו מהפעולות החברתיות המשותפות שארגנו המובילים, תרמו גם הן לתחושה שרק במרחב המשותף שיצרו יוכלו להשיג רווחים רגשיים אלו. גם הערך הזה נוסף למחיר אי־הפעולה. רובד נוסף קשור למוניטין של המובילים, שחששו שמחיר הוויתור על הפעולה יגדל אם תומכיהם יתאכזבו ומעמדם ייפגע.

בית הספר הדמוקרטי הערבי יאפא ביפו

הרקע, ההזדמנויות והסיכונים

מצוקות החינוך של הילדים הפלסטינים ביפו ובחיפה דומות. שתי הערים מעורבות, ובשתיהן הורים חשים כי כדי שילדיהם יזכו לחינוך איכותי עליהם לרשום אותם לבתי ספר פרטיים שעלותם גבוהה. כמו בחיפה, גם ביפו היו הורים שביקשו להקים בית ספר דמוקרטי ערבי. הזדמנות זו נוצרה בתחילת שנת הלימודים 2004–2005 עם פיטוריה של מנהלת בית הספר הכנסייתי־אורתודוקסי ביפו מרי קופטי. הורי התלמידים ערערו אצל הפטריארך על הפיטורים, אך ניסיונותיהם כשלו והם החליטו לנצל את ההזדמנות כדי להקים עם קופטי בית ספר יסודי (כיתות א–ז) שיתאים לערכיהם. במקרה זה, נוסף על מרי קופטי רואיינו גם יו"ר האגודה למען ערביי יפו, ושלושה נציגים מוועד ההורים שהובילו את הקמת בית הספר. הראיונות התקיימו במאי 2013.

על תחילת הדרך סיפרו המרואיינים:

> אנחנו באנו מבתי ספר מסורתיים, שבהם החומר וההישגים הם במרכז. הרעיון בבית ספר הדמוקרטי הוא שהעיקר זה לא רק ההישגים הסופיים, אלא הדרך שבה הילד מתחנך.

> רצינו בית ספר דמוקרטי, אבל גם לחנך את הילדים לזהות, לימוד השפה הערבית ותרבות פלסטינית.

ההורים וקופטי פנו אל האגודה למען ערביי יפו (אגודת אל־ראביטה), שפועלת מאז 1979 בשלל תחומים חברתיים ביפו, כדי שתסייע בהקמת בית הספר. האגודה הסכימה בתנאי שיושגו חתימות לרישום 150 ילדים לפחות. בתוך כשבועיים הושגו 160 חתימות, ובמהלך החודשים יולי ואוגוסט 2004 פעלו ההורים והאגודה כדי להקים את בית הספר והגישו בקשה לרישיון להפעילו כגוף בחינוך המוכר שאינו רשמי. אך ב־31 באוגוסט הוצא לבית הספר צו סגירה, בטענה שהאגודה עברה על חוק הפיקוח משום שאיחרה לשלוח את טופסי הבקשה. לטענת קופטי, מכיוון שעד לרגע האחרון לא היו נתונים מלאים לגבי מספר המורים ומספר התלמידים, לא היה אפשר למלא את הבקשה כראוי. באוקטובר 2004 בית המשפט נעתר לבקשה לעכב את הסגירה כדי לברר את העתירה ואת נסיבותיה (לוי ומסאלחה, 2013; עת"מ 003046/04).

מחיר אי־הפעולה

ממחקרם של לוי ומסאלחה (2013) עולה כי הקמת בית הספר התרחשה על רקע שינוי תרבותי ואידאולוגי, המתבטא ברעיון של מעורבות הורים בחינוך ובחירה חופשית באידאולוגיות חינוך, ובחתירה לחיזוק הזהות הערבית ביפו ובחברה בכלל. מטרה זו הניעה את ההורים להקים את בית הספר, שלתפיסתם היה חיוני במאבקם נגד מגמות אובדן הזהות הערבית במרחב היפואי, המאופיין בהטרוגניות דתית, לאומית ועדתית. מכאן נבע מחיר אי־הפעולה, לדברי קופטי:

> מחיר אי־הפעולה מאוד כבד. אנחנו גם מיעוט וגם אנשים שבשבילם יפו עצמה הייתה מוצלחת כעיר לפני 48'. בגלל זה השינוי היה לא רק בחינוך, אלא שינוי חברתי. ובית הספר היה המקום לשינוי הזה ולהתעוררות החברה הערבית בכלל. ואז הייתה המחשבה שאם אנחנו ביפו נצליח, אז זה ייתן דוגמה לערים מעורבות אחרות.

כמו במקרים הקודמים, המובילים שאפו לשמש דוגמה לקהילות אחרות, וגם כאן הם נתקלו בהתנגדות הרשות המקומית. לדבריהם, התנגדותה של הרשות נבעה מחשש: "אי אפשר להתעלם מכך שהרעיון לחינוך דמוקרטי מאיים על העירייה כיוון שהוא מוציא משליטתה דור שגדל ומתחנך בצורה שונה, שלא נשלטת על ידי הרעיונות החברתיים, הפוליטיים והחינוכיים שלה". נימוק אחר של העירייה היה שהקמת בית הספר תגזול תלמידים מבתי הספר הממלכתיים ביפו, מה גם שבאותה תקופה הוקם ביפו בית ספר חדש שהעירייה ניסתה להפנות אליו תלמידים. ואולם המרואיינים טענו כי ה"גישה התועלתנית של העירייה הייתה הרעיון המוצהר בלבד", בשעה שלמעשה היו ניגודי אינטרסים בין העירייה לאגודה בנוגע לזכויות התושבים הערבים להחליט באיזה חינוך יזכו ילדיהם. כמו במקרה של חיפה, גם ביפו התנגדות העירייה הניעה את האנשים לפעולה: "יש לנו עמדות אנטי־ממסדיות ואנחנו אומרים את זה בפנים כאשר אנחנו מרגישים שמקפחים אותנו. ייתכן שזה היה מאחז כדי לנגח אותנו". אך למרות הדמיון בנסיבות של הקמת בתי הספר הדמוקרטיים הערבים ביפו ובחיפה, כל אחת מהפעולות התפתחה אחרת. בחיפה היא שגשגה, אבל ביפו היא דעכה.

משאבים אינסטרומנטליים ומשאבים סימבוליים

למרות רצון ההורים וקופטי להקים בית ספר דמוקרטי ערבי, הם נתקלו בקושי ניכר בעיצוב הזהות הקולקטיבית שכן עם הזמן התברר שהגדרתם את הדמוקרטיה בחינוך שונה לחלוטין מזו של האגודה. לדברי יו"ר האגודה, "הדמוקרטיה הפכה לאנרכיה. מרי [קופטי] שמה את המורה ואת התלמיד באותה רמה, אין דיסטנס. לבוא בגישה כזאת לאוכלוסייה שרגילה לחינוך רגיל, מסורתי – זה זעזע את אמות המידה של הקהילה".

לדברי קופטי, היא הרגישה שהאגודה נלחמת נגדה ולכן לא יכלה להפעיל את בית הספר על פי האידאולוגיות שלה ושל ההורים. הם חשו כי הם פועלים בתוך קהילה שאינה בשלה לחינוך הדמוקרטי, שמסמל שינוי. אחד המרואיינים אמר:

> החברה הערבית ביפו לא ראתה את בית הספר בעין יפה כי יש בתי ספר פרטיים שמהווים חממה לאוכלוסיות אמידות ולכן עלתה השאלה מדוע יש צורך בבית ספר כזה, שכבר השם שלו – "דמוקרטי" – מעלה את החשש לתוהו ובוהו, לאובדן הגבול הדק בין חינוך לחוצפה או בין חינוך מסורתי לחשיפה לדרך חינוכית ותרבותית אחרת.

מתח זה משקף תהליך שמתחולל בחברה הפלסטינית, ובו ניסיון לשמר את הקיים והמוכר מתנגש עם כוחות המבטאים מודרניזציה בתחומי התרבות, החברה והכלכלה. בשל כך, אחת הדילמות שחווה היחיד היא הצורך לבחור בין קונפורמיות לאינדיבידואליות (אלקארינאוי, 2007). אפשר להבין את הזהות המפוצלת של האוכלוסייה הפלסטינית ביפו גם על רקע התפתחותה כמרחב שמתקיים בו מתח בין תפיסה רב־תרבותית לתפיסה ליברלית, ומתח בין השתלבות הפלסטינים במרחב ובין היבדלותם בתוך קהילה שסועה, שהקבוצות בה מתקשות לגבש זהות קולקטיבית וגם זהויות ייחודיות (מונטרסקו, 2007).

במרחב של יפו, קופטי ומובילי הפעולה האחרים התקשו לחזק את הזהות הקולקטיבית ביודעם שהם אינם נהנים מתמיכה רחבה בקרב ההורים בבית הספר, שלדבריהם חלקם רשמו אליו את ילדיהם כי הוא בית ספר "ערבי שמבטיח חינוך איכותי שאינו דתי. אך לא בשל היותו דמוקרטי". כך גדלה עלות הפעולה, ואילו מחיר אי־הפעולה פחת. לכן אירע פיצול בקבוצה. הגירעון והמאבקים הפנימיים על זהות בית הספר החמירו עד שלא היה אפשר לגייס משאבים ולשלם משכורות למורים, והקרע בין הצדדים גדל. לדברי אחד המרואיינים, "כשאין לחם בבית [הכוונה לבית הספר], אי אפשר לדבר על שירה ועל דמוקרטיה". ומרואיין אחר סיפר כי "הגירעון המשיך והתגבר... זה הפך למלחמת כוחות".

האגודה החליטה לוותר על חלק מהכיתות ולהיעזר ביועץ חינוכי, ג'אנם יעקובי, בניסיון להציל את המצב. ההורים מצידם כעסו על התנהלות האגודה וראו במינוי היועץ עוד צעד בדחיקת רגליה של קופטי מניהול בית הספר. לכן הם הוציאו את ילדיהם מבית הספר, והוא הלך וקרס. בהקשר זה הם סיפרו: "אנחנו כועסים על הדרך שבה הוציאו את מרי מבית הספר. זה גועל נפש... בתקופה הזאת כבר כולנו לא היינו שם כדי להיאבק. האגודה גם הוציאה כבר את כל המורים שהיה להם כוח. לא היה כוח התנגדות, ואז זה נגמר... זה היה כמו אדם גוסס".

בניגוד למקרים בחיפה ובכפר יאסיף, שבהן קבוצות ההורים הצליחו להתגבר על הפיצול ולתחזק זהות קבוצתית של "אנחנו" (קרי "הפועלים נגד הממסד"), במקרה של יפו הזהות הקולקטיבית לא הייתה מוצקה – לא ביחס להגדרת בית הספר כדמוקרטי ולא ביחס לגבולות ההפרדה בין "הם" ו"אנחנו", שהיו, לדבריהם, מטושטשים:

> העמותה היא אחד מאיתנו. בכל זאת מבחינה פוליטית וחברתית יש לנו אותה אמונה. זה לא איזה גוף חיצוני כמו העירייה שיכולנו להפגין נגדם. זה לא כמו המקרים ש"הם" זה ממשלת ישראל ו"אנחנו" זה הפלסטינים המקופחים, אלא זה כמו לצאת כנגד מישהו מהמשפחה שלך.

כך, חולשתה של הזהות הקולקטיבית וחוסר הסולידריות בקבוצה הפחיתו את מחיר אי־הפעולה. המקרה הסתיים בפיטוריה של קופטי, נטישת ההורים את בית הספר וסגירתו, ובהתכתשויות משפטיות בין האגודה וקופטי.

דיון ומסקנות

שדה החינוך הוא שדה רחב שבו מתעצבות זהויות אישיות וקולקטיביות ונסללות הדרכים לעתיד התלמידים. בצל קיפוח האוכלוסייה הפלסטינית בישראל והפיקוח של המדינה על בתי הספר הממלכתיים ביישובים הערביים, חלק מההורים ביישובים אלו מבקשים להתוות עבור ילדיהם אלטרנטיבות שישתוו באיכותן לחינוך היהודי אך גם ישקפו אידיאלים תרבותיים, לאומיים ודתיים. עם זאת, יש לזכור כי החברה הפלסטינית בישראל אינה עשויה מיקשה אחת וכי חלק מההורים מעוניינים בזהויות דתיות ואחרים מעוניינים בזהות קולקטיבית שהדת אינה חלק ממנה. היוזמות להקמת בתי ספר שיענו על צרכים אלו נתפסות כאתגור של המדינה אך גם של החברה הפלסטינית בישראל. לפיכך יוזמות כאלה נתקלות בהתנגדות תקיפה הן מצד גורמים בשלטון המרכזי הן מצד השלטון המקומי. היזמים מוצאים עצמם במאבק מתמשך, במבנה הזדמנויות מוגבל, ונדרשים להתמודד עם קושי תמידי בגיוס משאבים ולהתגבר על סיכונים ועלויות גבוהות, לעיתים כנגד כל הסיכויים. במצבים כאלה תאוריות מוביליזציה ינבאו אי־פעולה. אך טענת המחקר היא שאת המוטיבציות של מובילי פעולות אלה לפתח אותן גם בתנאים מגבילים אפשר להסביר באמצעות האופן שבו הם מפרשים את מחיר אי־הפעולה ומעריכים את המשאבים הסימבוליים של הקבוצה, דהיינו סולידריות וזהות קולקטיבית.

הממצאים מראים שבשלושת המקרים היו תנאי ההתחלה דומים מבחינת עלויות הפעולה, דהיינו הסיכונים והחסמים שהתבטאו בהתנגדות הרשות המקומית ומשרד החינוך עד כדי מאבק בפעילים, ובצווי סגירה שאיימו על הפעלת בתי הספר. בכפר יאסיף ובחיפה התמודדו ההורים גם עם חשש לביטחון הילדים וצווי מעצר. אך למרות הדמיון בתנאי ההתחלה, הפעולות בכפר יאסיף ובחיפה התפתחו ואילו ביפו הפעולה דעכה וההורים נטשו את המאבק. ההסבר לכך טמון באופן שבו פירשו מובילי הפעולה את מחיר אי־הפעולה.

כאמור, מחקר זה בוחן את הערכות מובילי הפעולה לגבי מחיר אי־הפעולה בפעולה שכבר החלה ויש לפתח אותה. בשלושת המקרים שנבדקו, מחיר אי־הפעולה האינסטרומנטלי כלל את עלות החזרה לחינוך הממלכתי הכושל (מבחינת רמת המשאבים, ההישגים והנשירה) ואת העלויות הכספיות הגבוהות של שליחת הילדים לבתי ספר איכותיים ביישובים אחרים. המחיר הסימבולי כלל את העלויות הרגשיות הכרוכות בשליחת הילדים למסגרות פרטיות ביישובים אחרים, וכן את אלה הכרוכות בוויתור על הסיכוי לשפר את החינוך הערכי ולעצב זהות קולקטיבית מסוימת.

במחיר אי־הפעולה מגולם הפסד התועלות הצפויות, אך מגולם בו גם ערך ייחודי הנובע מרציונליות ערכית (Varshney, 2003), המניעה לעשייה ללא קשר לתוצאות הפעולה, גם אם הפעולה לא תצליח. גישה זו השתקפה מדבריהם של מובילי הפעולה, שאמרו כי אי־פעולה אינה אופציה מבחינתם, משום שאקטיביזם הוא חלק מזהותם ומשום שאינם יכולים לסבול את המחשבה על הפסקת המאבק על הזהות הקולקטיבית, בעיקר בהינתן משמעותו הסימבולית בקהילת ההורים ביישוב הערבי ובישראל בכלל. אך עם הזמן השתנתה פרשנות מובילי הפעולה למחיר אי־הפעולה ויצרה ערכים חדשים, ואלה השפיעו על תגובותיהם.

לאחר שכבר הושקעו משאבים רבים, מובילי הפעולה עמדו בפני דילמה אם לוותר או להמשיך במאבק אף שהסיכונים והעלויות גדלים וההצלחה לא נראית באופק. מהראיונות עולה שבמקרים אלו, מחיר אי־הפעולה גילם גם את העלות השקועה, והדבר העמיק את מחויבותם לפעול כדי שלא יואשמו בבזבוז משאבים. הבחירה להוסיף ולפעול נבעה גם ממה שמכונה "אפקט אי־הפעולה", דהיינו הימנעות מפעולה כדי להימנע ממשוב שלילי על פעולה כושלת (Feldman & Wong, 2018). כך, מובילי הפעולה המשיכו לפעול למרות הכישלונות, מתוך תקווה שפעולתם העיקשת תניב לבסוף הצלחה. אם כן, במחיר אי־הפעולה היו מגולמים מחיר הוויתור על מימוש העלות השקועה החומרית ומחיר הוויתור על תועלות סימבוליות, ומתוך כך נוצר אפקט אי־הפעולה, המעודד אקטיביות.

אפקט אי־הפעולה אינו נוגע רק לתועלות האישיות של מובילי הפעולה. הוא נוגע גם להשלכות חוסר המעש על היכולת לממש את הזהות הקולקטיבית המבוקשת, וגם להשלכות על הורים פלסטינים בישראל בכלל, הרואים במאבק אפיק העצמה שחוצה את גבולות החינוך ומנביט את זרעיו גם בתחומים אחרים. בהקשר זה, מחיר אי־הפעולה הוא גם הפסד של טובין יחסיים – אחווה וסולידריות – שנובעים מעצם הפעולה המשותפת. לכן עמלו מובילי הפעולה בכפר יאסיף ובחיפה לחזק את הקשרים האישיים בין חברי הקבוצה באמצעות פעולות תרבות משותפות, טיולים וימי שיא. אלו תרמו לחיזוק הסולידריות ועודדו את ההורים להשתתף בפעולות המאבק (עצומה, שביתה, מאבק משפטי, גיוס תומכים) וכך להתגבר על המחסור במשאבים האינסטרומנטליים (תקציב, מקום וכוח אדם).

ואולם ההשתתפות האקטיבית בפעולות הקבוצה מחזקת את תחושת הסולידריות והמחויבות לפעול רק כשהיא יוצרת זהות ייחודית למאבק (Jasper, 1997). ביפו, למשל, לא היה די בזהות הקולקטיבית "תושבי יפו הערבים", והיה צורך לגבש זהות ספציפית בלעדית לפעולה. לעומת זאת, בכפר יאסיף ובחיפה הצליחו המובילים לגבש זהות כזאת מתוך הפרדה ברורה בין "אנחנו" התומכים במאבק ו"הם" המתנגדים לו, והיא התעצבה בחסותו של מבנה ההזדמנויות המוגבל והמקפח. כפי שאמרו המרואיינים בכפר יאסיף, התחושה ש"לא תם עידן הממשל הצבאי" והתנגדותו של ראש הרשות המקומית חיזקו זהות זו, מתוך הבנה שמחיר הפסיביות גבוה מדי. המרואיינים בחיפה היטיבו לבטא זאת כשהזכירו את העלבון בדברי ראש העיר, שאמר שהוא "יוריד את הקבוצה האליטיסטית הערבית הזאת על ארבע" – עלבון שהמחיר של אי־הפעולה בעניינו גבוה. כך היה גם בכפר יאסיף, שבו ראש הרשות הבטיח ש"ידפוק את הנוצרים". בין היתר, עלתה גם השאיפה שהמדינה והרוב היהודי יחדלו להתייחס לפעילים פלסטינים כאל אנשים קיצוניים ומסוכנים ויחלו לראות בהם אזרחים מעורבים. כך, אף שהעלויות גבוהות והסיכונים גדולים, יש חשש כי הפסקת הפעילות תפגע בזהות

הקולקטיבית הייחודית למאבק, והדבר מעמיק את המחויבות (Calhoun, 1991; Loveman, 1998) ומתוך כך מגדיל את מחיר אי־הפעולה.

ביפו לא נוצרה זהות ייחודית משום שמובילי הפעולה לא גיבשו הגדרה משותפת של האופי הדמוקרטי של בית הספר. לכן נוצר קושי להגדיר את הגבולות בין "אנחנו" ו"הם", במיוחד משום שעיקר ההתנגדות לא נבעה מתוך הממסד או מתוך הרוב היהודי אלא מתוך האגודה, שנמנתה עם מובילי הפעולה. כלומר, בעוד ריטואלים של קביעת גבולות ברורים לזהות הקולקטיבית מעמיקים את הסולידריות ואת המחויבות לפעולה (Calhoun, 1991; Polletta & Jasper, 2001), ומתוך כך גם מעלים את מחיר אי־הפעולה, הפסקת ההזדהות של חברי הקבוצה עם זהות זו מביאה לירידה במחיר אי־הפעולה ולהחלשת המאבק. גם אפקט אי־הפעולה לא עודד אקטיביות, משום שהרגשות השליליים הקשורים לזהותו של בית הספר גברו על הרגשות השליליים הנובעים מהוויתור האינסטרומנטלי על העלות השקועה ומהוויתור הרגשי של מובילי הפעולה על הדימוי שרצו ליצור.

לבסוף, אפשר לשאול מדוע דווקא היוזמות שתוארו כאן נתקלו בחסמים, בניגוד ליוזמות אחרות בחינוך הערבי, וכיצד הדבר קשור למחיר אי־הפעולה. התשובה לכך נעוצה בגורמים פוליטיים במרחב המקומי ובמגמות ניאו־ליברליות בישראל. עוד לפני קום המדינה, ועד סוף המאה העשרים, בתי ספר בבעלות הכנסיות ועמותות נוצריות היו היחידים שסיפקו חינוך איכותי לפלסטינים. בעשור האחרון הוקמו בתי ספר ערביים מצטיינים הן בבעלות נוצרית והן בבעלות מוסלמית. אך בעוד שבבתי הספר הנוצריים ה"מקוריים" נבחרים התלמידים על פי שיוך דתי, בבתי הספר החדשים הם נבחרים על בסיס הישגים (שדמה, 2014). כלומר, בתי הספר הסלקטיביים החדשים תואמים את הגישה המריטוקרטית ואת מדיניות הסטנדרטים והערכים הניאו־ליברליים, המדגישים הצלחה אישית. בה בעת הם מקימים תחרות לבתי הספר הממלכתיים ביישוב ומאיימים לרוקן אותם מתלמידים שהישגיהם גבוהים. לכן הרשויות המקומיות עומדות בפני דילמה – האם לאפשר את הקמתם. ההכרעה כרוכה בשאלות של זהות, יחסי רוב־מיעוט, אידאולוגיה ושיקולים פוליטיים. כל אלה משפיעים גם על מחיר אי־הפעולה של ההורים הנאבקים, הקושרים בין זהות והישגים ובין מבנה ההזדמנויות הפוליטי המקומי.

סיכום

ממחקר זה עולה כי אחת הסיבות העיקריות להתפתחות פעולה קולקטיבית של קבוצת מיעוט, גם בתנאים מגבילים, היא עלויות אי־הפעולה. אלה מגלמות את התחושות השליליות כלפי פסיביות קולקטיבית ואת הסכנה באובדן התועלות האינסטרומנטליות והסימבוליות מהפעולה. מבין התועלות האלה חשובה במיוחד יכולתה של הקבוצה לממש את מאפייניה הייחודיים. תרומתו העיקרית של המחקר היא בניתוחם של מחיר אי־הפעולה ומרכיביו, נושא שאינו נדון דיו בניתוחי פעולות קולקטיביות. המחקר התמקד בפעילותם של סוכנים המעורבים בשיפור החינוך ובמשאבים הסימבוליים של קבוצות הנאבקות לשינוי, ולא במדיניות ובסוגיות מבניות, במטרה להרחיב את הידע על מאבקים מלמטה למעלה של קבוצות מיעוט בתנאים מגבילים, ובפרט מאבקים בחינוך הערבי בישראל. בשלוש הפעולות אמנם התגבש גרעין הורים בני המעמד הבינוני, קבוצה שהולכת ומתפתחת בקרב הפלסטינים אזרחי ישראל, שבידיה תקציבים, השכלה וידע הדרושים למאבקים כאלה (בלס, 2011; Levy & Massalha, 2012). אך

המאבקים נמשכו זמן רב ועלויותיהם גדלו עד כדי הפסדים כספיים עצומים ואֵיומים מוחשיים על הפעילים, על ילדיהם ועל בתי הספר. לכן אי אפשר להסביר את הפעולות שהתפתחו רק בשאיפה לשליטה במשאבים אינסטרומנטליים, ונראה כי יש להביא בחשבון גם את המוטיבציות הקשורות במחיר אי־הפעולה ובמשאבים הסימבוליים.

מכאן עולה שהמשאבים האינסטרומנטליים מושפעים בין היתר מהמשאבים הסימבוליים, שכן כאשר מחיר אי־הפעולה נתפס כגבוה, תחושות של זהות קולקטיבית וסולידריות עודדו את הפעילים להמשיך ולגייס משאבים אינסטרומנטליים. תובנה זו תורמת למחקר העוסק בפעולות קולקטיביות של קבוצות מיעוט במבנה הזדמנויות מוגבל ומתוך קושי מתמשך להשיג משאבים. בהקשר זה, המחקר אינו גורס כי לו רק יצליחו הפעילים ליצור זהות וסולידריות יזכו פעולותיהם להצלחה; הטענה היא שיש לבדוק כיצד מחיר אי־הפעולה משתלב עם גורמים נוספים המעודדים התפתחות. לכן מוצע לבדוק בעתיד את היחסים בין היבטים אובייקטיביים של משאבי הקבוצה (האינסטרומנטליים והסימבוליים) ובין תפיסות סובייקטיביות בפעולות קולקטיביות.

מקורות

אבו עסבה, חאלד. (2007). *החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אגבאריה, אימן. (2007). החינוך בצל הגלובליזציה. *הד החינוך*, *82*(3), 58–61.

אגבאריה, אימן, ומוהנד מוסטפא. (2013). הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל. *גילוי דעת*, *4*, 41–76.

אזולאי, יואב, דניאל לוי־מוזלום, פנחס קליין ורכאן מוראד שנאן (2016). *עובדות ונתונים*. מינהל כלכלה ותקציבים, משרד החינוך.

אלקרינאוי, עליאן. (2007). החברה הערבית מול המודרנה והחילון. בתוך שולמית וולקוב, מורטון ויינפלד ויאיר צבן (עורכים), *זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני – מבט אנציקלופדי* (כרך 4, עמ׳ 245–250). כתר.

בג״ץ 5318/02. *חיואד לחינוך אלטרנטיבי נ׳ עיריית חיפה ושרת החינוך* (פורסם במאגר אלקטרוני, 2.10.2002).

בלס, נחום. (2011). *מגמות בהתפתחות מערכת החינוך* (נייר מדיניות 2011.08). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בנק ישראל. (2012, 14 באוקטובר). *מימון הוראה בחינוך היסודי על ידי הרשויות המקומיות והשפעתו על ההעדפה המתקנת*.

ג׳בארין, יוסף, ואימן אגבאריה. (2010). *חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל*. דיראסאת – מרכז ערבי למדיניות ומשפט.

ג׳בארין, יוסף, ואימן אגבאריה. (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. *גילוי דעת*, *5*, 13–40.

דגן־בוזגלו, נוגה. (2016). חינוך כמוצר: קווים לדמותה של ההפרטה בחינוך. בתוך *30 שנה למהפכה הניאו-ליברלית בישראל: חוברת מסכמת בעקבות כנס לציון 30 שנה לתוכנית החירום לייצוב המשק* (עמ׳ 35–46). מרכז אדוה.

הרבון, עירית. (2016). *יזמות פוליטית ופעולה קולקטיבית: המקרה של המיעוט הערבי בישראל* [חיבור לקבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב].

וייסבלאי, אתי. (2012). *בתי־ספר יסודיים בחינוך המוכר שאינו רשמי בשנים תש"ס-תשע"ב*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, אתי. (2016). *החינוך המוכר שאינו רשמי הערבי: נתונים ותקציבים*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וינינגר, אסף. (2015). *נתונים על חלוקת תקציב משרד החינוך לבתי־ספר לפי מגזרים*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

יהב, ניר. (2012, 1 במרץ). לראשונה בישראל: בית ספר ערבי ינוהל באופן עצמאי. *וואלה*.

לוי, גל, ומוחמד מסאלחה. (2013). יאפא היא يافا: בחירה, זהות ומקום בבית הספר הערבי הדמוקרטי יאפא. בתוך יוסי יונה, ניסים מזרחי וירדן פניגר (עורכים), *פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 225–257). מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

לוי־פאור, דוד, נעם גדרון וסמדר מושל. (2015). הגירעון הרגולטורי של עידן ההפרטה. בתוך יצחק גל־נור, אמיר פז־פוקס ונעמיקה ציון (עורכים), *מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי* (עמ' 439–480). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

הלמ"ס. (2013). כפר יאסיף. בתוך *הרשויות המקומיות בישראל 2011* (עמ' 535–537).

מונטרסקו, דניאל. (2007). מרחב עירוני ופוליטיקה של זהויות בערים מעורבות: יפו 1948–2004. בתוך אלי רכס (עורך), *יחד אך לחוד: ערים מעורבות בישראל* (עמ' 73–94). מרכז משה דיין באוניברסיטת תל אביב.

מיכאלי, ניר. (2015). מגמות הפרטה במערכת החינוך. בתוך יצחק גל־נור, אמיר פז־פוקס ונעמיקה ציון (עורכים), *מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי* (עמ' 183–238). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מרון, אסא. (2015). מגמות ותהליכי הפרטה בשירותים החברתיים בישראל. בתוך יצחק גל־נור, אמיר פז־פוקס ונעמיקה ציון (עורכים), *מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי* (עמ' 87–138). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

עמ"נ (תל אביב־יפו) 12302-07-11, *מדינת ישראל – משרד החינוך נ' העמותה למען כנסיית מר ג'ריס – כפר יאסיף* (פורסם במאגר אלקטרוני, 18.10.2011).

עת"מ 003046/04, *האגודה למען ערביי יפו ואחרים נ' משרד החינוך* (20.2.2004).

עראר, חאלד, ופאדיה איברהים. (2016). בסבך הציפיות הסותרות: אסטרטגיות לחינוך לזהות לאומית ערבית־פלסטינית בבתי ספר ערביים בצפון ישראל. *גילוי דעת*, *10*, 101–136.

קידר, מרדכי. (2010). מגמות של הפרטת החינוך במגזר הערבי בשנות האלפיים. בתוך אורית איכילוב (עורכת), *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל* (עמ' 209–236). רמות, אוניברסיטת תל אביב.

שדמה, אילן. (2014). *בתי ספר ערביים "מובילים" בישראל: סקירת התופעה, ציפיות התלמידים ושילוב תעסוקתי–חברתי של הבוגרים*. משרד הכלכלה.

ת"פ (שלום חיפה) 1195/06, *מדינת ישראל נ' אסעד סוהיל ואח'* (פורסם במאגר אלקטרוני, 19.12.2006).

ת"פ (שלום חיפה) 1306/06, *מדינת ישראל נ' אסעד סועיל ואח'* (פורסם במאגר אלקטרוני, 19.12.2006).

Agbaria, Ayman K. (2015). Arab civil society and education in Israel: The Arab Pedagogical Council as a contentious performance to achieve national recognition. *Race, Ethnicity and Education*, *18*(5), 675–695.

Alimi, Eitan Y., Lorenzo Bosi, & Chares Demetriou. (2015). *The dynamics of radicalization: A relational and comparative perspective*. Oxford University Press.

Arkes, Hal R., & Catherine Blumer. (1985). The psychology of sunk cost. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *35*(1), 124–140.

Benford, Robert D., & David A. Snow. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, *26*(1), 611–639.

Calhoun, Craig. (1991). The problem of identity in collective action. In Joan Huber (Ed.), *Macro-Micro linkages in sociology* (pp. 51–75). Sage.

Canel, Eduardo. (1997). New social movement and resource mobilization: The need for integration. In Michael Kaufman & Haraldo D. Alfonso (Eds.), *Community power and grassroots democracy* (pp. 189–221). Zed Books.

Doreian, Patrick, & Thomas J. Fararo. (1998). The theory of solidarity: An agenda of problems. In Patrick Doreian & Thomas Fararo (Eds.), *The problem of solidarity: Theories and models* (pp. 1–32). Gordon and Breach Publishers.

Edwards, Bob, & John D. McCarthy. (2004). Resources and social movement mobilization. In David A. Snow, Sara Anne Soule, & Hanspeter Kriesi (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 116–153). Blackwell Publishing.

Feldman, Gilad, & Kin Fai Ellick Wong. (2018). When action-inaction framing leads to higher escalation of commitment: A new inaction-effect perspective on the sunk-cost fallacy. *Psychological Science*, *29*(4), 537–548.

Gurr, Robert T. (2015). *Why men rebel*. Routledge.

Harrell, Ashley, & Brent Simpson. (2016). The dynamics of prosocial leadership: Power and influence in collective action groups. *Social Forces*, *94*(3), 1283–308.

Hechter, Michael, Debra Friedman, & Malka Appelbaum. (1982). Theory of ethnic collective action. *International Migration Review*, *16*(2), 412–434.

Hunt, Scott. A., & Robert D. Benford. (2004). Collective identity, solidarity, and commitment. In David A. Snow, Sara Anne Soule, & Hanspeter Kriesi (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 433–457). Blackwell.

Jasper, James M. (1997). *The art of moral protest*. University of Chicago Press.

Levy, Gal, & Mohammad Massalha. (2012). Within and beyond citizenship: Alternative educational initiatives in the Palestinian Arab society in Israel. *Citizenship Studies*, *16*(7), 905–917.

Loveman, Mara. (1998). High risk collective action: Defending human rights in Chile, Uruguay, and Argentina. *American Journal of Sociology*, *104*(92), 477–525.

Morris, Aldon D. (1997). Black southern student sit-in movement: An analysis of internal organization. In Doud McAdam & David A. Snow (Eds.), *Social movements: Reading on their emergence, mobilization, and dynamics* (pp. 90–109). Roxbury.

Muller, Edward N., & Karl-Dieter Opp. (1986). Rational choice and rebellious collective action. *American Political Science Review*, *80*, 471–489.

Oliver, Pamela E. (1993). Formal models of collective action. *Annual Review of Sociology*, *19*, 271–300.

Olson, Mancur. (1965). *The logic of collective action: Public goods and the theory of group*. Harvard University Press.

Opp, Karl-Dieter. (2012). Collective identity, rationality and collective political action. *Rationality and Society*, *24*(1), 73–105.

Pizzorno, Alessandro. (2006). Rational choice and collective action. In Steven Turner & Mark W. Risjord (Eds.), *Handbook of the philosophy of science: Philosophy of anthropology and sociology* (pp. 373–395). North Holland.

Polletta, Francesca, & James M. Jasper. (2001). Collective identity and social movements. *Annual Review of Sociology*, *27*, 283–305.

Robertson, Peter J., & Shui-Yan Tang. (1995). The role of commitment in collective action: Comparing the organizational behavior and rational choice perspectives. *Public Administration Review*, *55*(1), 67–80.

Sharp, J. (2003). *There are realistic alternatives*. The Albert Einstein Institution.

Stake, Robert. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stake, Robert E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Tarrow, Sidney. (2011). *Power in movement: Social movements, Collective action, and politics* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Tilly, Charles. (1978). *From mobilization to revolution*. Addison-Wesley.

Uhlaner, Carole. A. (1989). Relational goods and participation: Incorporating sociability into a Theory of Rational Action. *Public Choice*, *62*(3), 253–285.

Varshney, Ashutosh. (2003). Nationalism, ethnic conflict, and rationality. *Perspectives on Politics*, *1*(1), 85–99.

Yin, Robert K. (2003). Designing case studies. In Robert K. Yin (Ed.), *Case study research: Design and methods* (pp. 19–56). Sage.